

## EDUKACJA NA WSI W PERSPEKTYWIE ANDRAGOGICZNEJ. O POTRZEBIE DYSTYNKTYWNEGO OGLĄDU

Ewa Przybylska

ORCID: 0000-0001-8338-5484

Szkoła Głównego Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

**Słowa kluczowe:** edukacja na wsi, andragogika wsi, dostęp do edukacji dorosłych, infrastruktura edukacyjna

**Streszczenie.** Artykuł, odnosząc się do deficytów polskiej edukacji dorosłych w środowiskach wiejskich, skupia się wokół kwestii (znikomego) wsparcia ze strony polskiej andragogiki dla rozwoju procesów uczenia się – nauczania mieszkańców wsi. Problematyka edukacji na wsi, choć specyficzna i nieprzystająca do rzeczywistości społecznej, gospodarczej i kulturowej polskich miast, jest marginalizowana zarówno przez politykę oświatową, jak i środowiska andragogiczne. Autorka, dokonując wtórnej analizy raportów, literatury przedmiotu, w tym także świadczącej o tendencjach rozwojowych innych dyscyplin naukowych, wspomagających rozwój regionów wiejskich, próbuje odślonić zadania, którymi niezwłocznie winna zająć się andragogika wsi, współcześnie nierozpoznawalna w obrębie nauk pedagogicznych.

EDUCATION IN THE COUNTRYSIDE FROM AN ANDRAGOGICAL  
PERSPECTIVE. ABOUT THE NEED FOR A DISTINCTIVE VIEW

**Keywords:** rural education, andragogy of rural areas, access to adult education, educational infrastructure

**Summary.** The article, referring to the deficits of Polish adult education in rural environments, focuses on the issue of (negligible) support from Polish andragogy for the development of learning and teaching processes of rural residents. The issue of education in the countryside, although strongly specific and incompatible with the social, economic and cultural reality of Polish cities, is marginalized by both education policy and andragogical environments. The author, making a secondary analysis of reports and literature on the subject,

including the evidence of development trends of other scientific disciplines that support the development of rural regions, tries to reveal the tasks that should immediately be addressed by rural andragogy, which is unrecognizable within pedagogical sciences today.

## **Wprowadzenie: O dekoniunkturze andragogicznej refleksji na temat wsi**

Edukacja dorosłych na wsi jako problematyka badawcza ma już najwyraźniej lata dobrej koniunktury za sobą. Żywo analizowana i omawiana jeszcze na przełomie wieków, straciła na atrakcyjności wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej i dyskursem o zachodzących na niej przeobrażeniach strukturalnych, kulturowych, edukacyjnych, niwelujących dychotomię pomiędzy społeczeństwem wiejskim, agrarnym, tradycyjnym a miejskim, przemysłowym, nowoczesnym. Badacze wsi twierdzą wręcz, że: „Problem definiowania obszarów, oddzielenia tego co wiejskie od tego co miejskie, wykrojenia owej części wiejskiej lub miejskiej z pewnej całości społeczno-ekonomicznej (a więc sprawa kryteriów) jest ostatecznie nierozstrzygalny. Wyznaczenie linii demarkacyjnej pomiędzy miastem a wsią jest arbitralne, stąd budzi zawsze wątpliwości”<sup>1</sup>. A jednak, z racji społecznego usytuowania wsi i jej roli w procesie ogólnospołecznych przemian, pytania o „wiejskie odniesienia”, w tym także edukacyjne, nie tracą na aktualności; wiedza naukowa o specyfice wsi pozostaje bezsprzecznie niezbędnym warunkiem rozwoju społecznego i gospodarczego na płaszczyznach lokalnych i regionalnych.

W pierwszych dwóch dekadach transformacji ustrojowej androgodzy uważnie przyglądali się edukacji dorosłych na wsi, zaalarmowani dysproporcjami w wykształceniu dorosłej ludności miast i wsi, w dostępie do instytucji oświatowych, upadkiem zasłużonych uniwersytetów ludowych (np. w Gaci Przeworskiej lub w Wierzchosławicach) czy różnego rodzaju patologiami szerzącymi się w dotkniętych bezrobociem i ubóstwem środowiskach wiejskich.

U schyłku drugiej dekady XXI wieku wieś nadal budzi zainteresowanie nauki, niemniej szczególną uwagę poświęcają jej przedstawiciele nauk socjologicznych (np. socjologia wsi, geografia społeczno-ekonomiczna, geografia wsi – czyli następczyni geografii rolnictwa, patrzącej na wieś ze znacznie węższej

---

<sup>1</sup> M. Stanny, Z. Śliwowska, R. Hoffmann, *Miasto – wieś: dychotomia czy continuum? Rozważania osadzone w trzech kontekstach: socjologicznym, ekonomicznym i geograficznym*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Nauk Ekonomicznych Politechniki Koszalińskiej” 2016, nr 1(20), s. 276.

perspektywy<sup>2</sup>), gospodarka przestrzenna czy nauki ekonomiczne (ekonomika wsi) i inne. W pismach andragogicznych edukacja na wsi zajmuje marginalną pozycję. „Rocznik Andragogiczny” opublikował na przestrzeni ostatniej dekady dwa teksty na temat historii edukacji rolniczej w Polsce<sup>3</sup>, pięć tekstów poświęconych uniwersytetom ludowym<sup>4</sup>, z których trzy traktowały o doświadczeniach państw skandynawskich; kolejny jeszcze artykuł dotyczył przestrzeni wiejskiej w polsko-niemieckich euroregionach<sup>5</sup>. Równie skromnie przedstawia się problematyka edukacji w środowiskach wiejskich na łamach półrocznika „Edukacja Dorosłych”: dwa artykuły z historii edukacji na wsi<sup>6</sup> oraz kilka tekstów na temat uniwersytetów ludowych<sup>7</sup> wyczerpują zagadnienie. Podobnie „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, która w pierwszej dekadzie swojego bytu na rynku wydawniczym<sup>8</sup> częstokroć nawiązywała do problematyki edukacji na polskiej wsi (np. kwartalnik nr 2(29) 2000 całkowicie poświęcony tej tematyce), przybrała z biegiem lat profil pisma skupiającego się wokół szeroko rozumianej edukacji zawodowej i rynku pracy. Co zaś szczególnie znamienne, w „Dyskursach Młodych Andragogów” problematyka edukacji na wsi jest w ogóle nieobecna; jak widać, młodych badaczy fascynują inne zagadnienia, środowiska, problemy, mimo że przestrzeń wsi stanowi niewątpliwie prawdziwą

<sup>2</sup> M. Wójcik, *Geografia wsi w Polsce. Ewolucja koncepcji problemów badawczych*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2013, nr 13, s. 4.

<sup>3</sup> J. Wnęk, *Kształcenie dorosłych rolników na specjalistycznych kursach z zakresu gospodarstwa wiejskiego w latach 1918–1939*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 158–172; Idem, *Poradnictwo rolnicze jako forma edukacji dorosłych w Polsce 1956–1970*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, s. 365–378.

<sup>4</sup> T. Maliszewski, *Głos w sprawie polskich uniwersytetów ludowych*, „Rocznik Andragogiczny” 2010, s. 269–280; Idem, *Karta z dziejów międzynarodowej idei oświatowej: uniwersytet ludowy jako miejsce edukacji kulturalnej w regionie*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 217–226; A. Klejna, M. Mielewicz, *Kaszubski Uniwersytet Ludowy w perspektywie międzynarodowej. Bornholmskie impresje*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, s. 411–421; A.M. Myszk-Gustafsson, *Szwedzkie uniwersytety ludowe – idea, współczesność i przyszłość z perspektywy ich nauczyciela*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, s. 435–445; N. Carstensen, S. Voetmann, K. Røll, J. Villadsen, *The Danish Folk High Schools as the Schools for Life – the history, the present and the future*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, s. 423–433.

<sup>5</sup> N. Teichmüller, *Zivilgesellschaft, ländlicher Raum und Grenzregion: ein deutsch-polnisches Beispiel*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, s. 133–152.

<sup>6</sup> G. Kempa, *Teoretyczno-praktyczne przesłanki podróży Jadwigi Dziubińskiej do andragogiki rolniczej*, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 2 (63), s. 73–89; J. Wnęk, *Kursy i szkolenia masowe dla rolników w latach 1948–1956*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 1(66), s. 99–112.

<sup>7</sup> T. Maliszewski, *Gacka Górka – miejsce znaczące*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 1(64), s. 215–229; Idem, *Poprzez edukację wielokulturową ku pomorskiej wspólnoty regionalnej – uwagi na kanwie nowego kierunku działalności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 2 (65), s. 179–191; E. Skibińska, T. Maliszewski, *Wokół dalszych losów Gackiej Górki*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 1(64), s. 209–213; T. Maliszewski, *Polski uniwersytet ludowy jako Szkoła dla Życia (1989–2014) – ćwierćwiecze rozczarowań i nadziei*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1 (72), s. 171–180.

<sup>8</sup> Pierwszy numer kwartalnika ukazał się w 1993 r.

skarbnicę aspektów inspirujących do naukowych eksploracji i wymagających naukowego rozpoznania.

## O jałowości europejskich inspiracji

Bezspornie członkostwo w Unii Europejskiej zmieniło polską wieś, poprawił się standard życia jej mieszkańców, zwiększyła się ich aktywność inwestycyjna, powstały nowe sieci kanalizacyjne i wodociągowe, wzrosła realna wartość produkcji rolnej oraz jakość wyposażenia technicznego gospodarstw rolnych. Te i wiele innych zmian wpłynęły na redukcję dysproporcji pomiędzy obszarami wiejskimi i miejskimi, w tym dysproporcji dochodów rolników oraz innych grup zawodowych, i wizerunek polskiej wsi, kojarzonej niegdyś z zacofaniem, słabą infrastrukturą, ciężką pracą i degradacją społeczną. Przeobrażenia nie ominęły również sfery edukacji<sup>9</sup>. Mieszkańcy wsi podnieśli swoje wykształcenie, choć niezmiennie są słabiej wyedukowani niż mieszkańcy miast. Niemniej w ogólnej strukturze wykształcenia wyraźnie spadał udział osób legitymujących się wykształceniem podstawowym (łącznie z gimnazjalnym) oraz osób nieposiadających wykształcenia; znacząco wzrósł ponadto odsetek absolwentów szkół wyższych. Rozbudowie uległa infrastruktura dla szerokopasmowego Internetu, wyrównując poziom komputeryzacji szkół na wsi i w mieście. Zresztą rola technologii informacyjnych stanowi najbardziej charakterystyczny wątek dyskursu na temat edukacji na wsi, prowadzonego przez reprezentantów różnych dyscyplin naukowych. Co charakterystyczne, we wszystkich niemal głosach pojawia się postulat upowszechniania wiedzy poprzez edukację na odległość, czyli e-learning. Badacze zgodnie pokładają w tej formie kształcenia nadzieje na wyrównanie szans edukacyjnych społeczności wiejskich. Egzemplarycznie tylko, można przytoczyć symptomatyczne stanowisko w tej kwestii: „Z uwagi na znaczący postęp techniczny i technologiczny oraz konieczność dostosowania do zmieniających się warunków w gospodarce rynkowej, szczególną uwagę należy zwrócić na poziom wiedzy, jakim dysponują mieszkańcy obszarów wiejskich. Różnice w porównaniu do mieszkańców miast są możliwe do nadrobienia przez efektywne zwiększanie dostępu mieszkańców wsi do nowych technologii. Nowe możliwości komunikacji stwarzają ogromnie szanse na zmniejszenie różnic

<sup>9</sup> B. Nadobnik, *Nowoczesna wieś: po pierwsze edukacja. Raport*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011; GUS, *Kształcenie dorosłych 2016*, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2018; GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Warszawa, Gdańsk 2018.

w sytuacji mieszkańców wsi i miast<sup>10</sup>. Nie sposób kwestionować logiki tego rodzaju wywodów: są zgodne ze światowymi trendami, wytycznymi polityki i na wskroś racjonalne. Nie rozwiązują jednak problemu edukacji na wsi; powszechnie wszak wiadomo, że dostępność przestrzenna do szkół wszystkich szczebli jest w środowiskach wiejskich ograniczona. W przypadku edukacji dzieci i młodzieży uległa na przestrzeni ostatnich lat pogorszeniu; w przypadku edukacji dorosłych jest – rzecz można – tradycyjnie zatrwająca. Podczas gdy inne kraje europejskie swoje wysiłki skierowały w dwóch ostatnich dekadach na rozbudowę infrastruktury oświatowej w środowiskach wiejskich, u nas postulat Komisji Europejskiej animujący do tego rodzaju inicjatyw nie znalazł urzeczywistnienia, choć „Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego”<sup>11</sup> stanowiło jeden z najczęściej i najgruntowniej analizowanych dokumentów dotyczących kwestii edukacji dorosłych<sup>12</sup>. Gdzie indziej, zwłaszcza w europejskich regionach o deficytowej infrastrukturze i słabo rozwiniętej gospodarce, Memorandum dostarczało silnych impulsów jej rozbudowie. Szóste jego przesłanie, zatytułowane „Przybliżenie nauki do miejsca zamieszkania”, formułuje następujący cel: „Zadbać o to, by możliwości kształcenia ustawicznego znajdowały się jak najbliżej uczniów, najlepiej w ich własnych społecznościach, i aby były wsparte odpowiednim wykorzystaniem urządzeń opartych na technologiach teleinformatycznych”<sup>13</sup>. Rekomendacje zawarte w dokumencie animowały państwa europejskie do opracowania krajowych strategii edukacji przez całe życie oraz przypisania większej wagi regionalnej współpracy pomiędzy partnerami społecznymi. Memorandum odnosi się do regionalnej kooperacji w sposób bardzo konkretny: „Wykorzystując otwarte formy partnerstwa i zintegrowane podejście mamy większe szanse na dotarcie do (potencjalnych) uczniów oraz zaspokojenie ich potrzeb i spełnienie wymagań związanych z kształceniem. Stosując systemy bodźców oraz inne środki wspierające możemy sprawić, że jednostki, a także miasta i regiony stanowiące kontekst koordynujący, zaczną

<sup>10</sup> J. Wojnar, *Wyszkolenie ludności na obszarach wiejskich a stopień wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu” 2015, nr 2(17), s. 252.

<sup>11</sup> KE, *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*, 2000, <http://web.archive.org/web/20091115124521/http://www.dvv-international.pl/memorandum.html> (20.09.2019).

<sup>12</sup> Por. E. Przybylska, *Europejskie memorandum w sprawie kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 2(33), s. 7–16; S.M. Kwiatkowski, *Edukacja dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 3(42), s. 37–40; A. Kławiński-Zduńczyk, *Poradnictwo całonocne jako nowe wyzwanie dla edukacji*. „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 140–145; E. Przybylska, D. Wajsprych, *Uczenie się i rodzina*, CeDeWu, Warszawa 2018.

<sup>13</sup> KE, *Memorandum...*, s. 18.

w sposób proaktywny podchodzić do kształcenia ustawicznego. Przybliżanie nauki do miejsca zamieszkania oznacza stworzenie odpowiednich centrów kształcenia w miejscach codziennie odwiedzanych przez ludzi, a zatem nie obędzie się bez reorganizacji i przegrupowania zasobów. Nie chodzi tu jedynie o same szkoły, ale na przykład także o wiejskie domy kultury, centra handlowe, biblioteki i muzea, miejsca kultu, parki i place miejskie, dworce kolejowe i autobusowe, placówki zdrowia, kompleksy rekreacyjne, a nawet stołówki pracownicze<sup>14</sup>.

Zainspirowana przez Memorandum europejska dyskusja o uczeniu się przez całe życie zaowocowała zarówno zacieśnieniem współpracy transgranicznej i międzynarodowej, jak i konkretnymi inicjatywami w poszczególnych regionach na rzecz ożywienia i pogłębiania kooperacji pomiędzy różnorodnymi instytucjami edukacyjnymi z jednej strony, z drugiej zaś, między instytucjami sektora edukacji a instytucjami przypisanymi do innych domen politycznych i społecznych (np. urzędy pracy, ośrodki pomocy społecznej, placówki kultury i rozrywki czy podmioty gospodarcze). Doprowadziła ponadto do powstania nowych form instytucjonalnych, jak, przykładowo „centrów uczenia się” (ang. *Learning Centres*, niem. *Lernzentren*), skupiających w jednym miejscu ofertę edukacyjną lokalnych organizatorów edukacji ustawicznej, poszerzoną o inne atrakcje (kulturalne, gastronomiczne, konsumpcyjne, np. sprzedaż wyrobów artystycznych i rzemieślniczych regionalnych twórców i producentów). Sieć współpracy między różnymi lokalnymi, regionalnymi i ponadregionalnymi podmiotami na rzecz rozwoju uczenia się społeczeństw przez całe życie przebiegało w minionych latach z imponującą dynamiką. Sprzyjały temu procesowi w okresie 2007–2013 programy sektoralne Unii Europejskiej (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig), które priorytetowo traktowały tworzenie ponadinstytucjonalnych i ponadorganizacyjnych sieci współpracy. Zresztą już w 2005 roku odnotowano w państwach europejskich (także nienależących do wspólnoty) intensywne procesy regionalne, zmierzające do integracji ofert z zakresu edukacji, kultury, polityki społecznej, obszaru obywatelskiego zaangażowania i wielu innych dziedzin<sup>15</sup>. Za szczególnie interesującą inicjatywę autorzy Raportu uznali ogólnokrajowy program niemieckiego Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*), pt. *Uczące*

<sup>14</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>15</sup> B.-J. Buiskool, D. Grijpstra, C. v. Kan, J. v. Lakerveld, F. Oudendammer, *Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member States' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training A study of the current situation*, Universiteit Leiden, Leiden 2005, [https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/06-0467\\_RvB\\_LLC.pdf](https://www.bvekenis.nl/Bibliotheek/06-0467_RvB_LLC.pdf) (14.10.2018).

się regiony, w ramach którego promowano przede wszystkim tworzenie regionalnych sieci wspierających procesy uczenia się przez całe życie mieszkańców społeczności lokalnych. Pozytywny wydźwięk znalazły również inne niemieckie rozwiązania o charakterze sieciowym lub sprzyjające szerszej współpracy; wśród tych szczególnie cennych wymieniono uniwersytety powszechne, których liczba w skali kraju oscylowała wówczas wokół 1000 instytucji, dalej sieć centrów edukacyjnych tworzonych na bazie instytutów kultury, zwłaszcza bibliotek, czy wzorcową współpracę między partnerami społecznymi, jak: kościoły, gospodarka, organizacje pracodawców i przedsiębiorców, partie polityczne, inicjatywy obywatelskie<sup>16</sup>.

„Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego” doprowadziło niewątpliwie nie tylko do zwrotu polityki ku kwestii edukacji w przestrzeniach lokalnych i regionalnych; zmobilizowało również miejscowych decydentów i aktorów społecznych do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań, w szczególności strukturalnych, wspierających, mówiąc najogólniej, rozwój regionów. Stało się oczywistością, że, po pierwsze, procesy uczenia się mieszkańców wsi i miast są nierozzerwalnie związane ze strukturą regionalną: „Dbając o zróżnicowanie i lokalną dostępność form kształcenia ustawicznego nabieramy pewności, że ludzie nie są *zmuszeni* do opuszczenia rodzinnego regionu, gdy chcą *szkolić się* i studiować (...). Niektóre grupy, na przykład niepełnosprawni, nie zawsze mogą fizycznie się przemieszczać. W takich przypadkach, równy dostęp do kształcenia może być zapewniony jedynie przez „przyniesienie” nauki samym uczniom. (...) Wykorzystując otwarte formy partnerstwa i zintegrowane podejście mamy większe szanse na dotarcie do (potencjalnych) uczniów oraz zaspokojenie ich potrzeb i spełnienie wymagań związanych z kształceniem. Stosując systemy bodźców oraz inne środki wspierające możemy sprawić, że jednostki, a także miasta i regiony stanowiące kontekst koordynujący, zaczną w sposób proaktywny podchodzić do kształcenia ustawicznego. Przybliżanie nauki do miejsca zamieszkania oznacza stworzenie odpowiednich centrów kształcenia w miejscach codziennie odwiedzanych przez ludzi, a zatem nie obędzie się bez reorganizacji i przegrupowania zasobów”<sup>17</sup>.

Po drugie, Memorandum uczyniło z „uczenia się przez całe życie” społeczności lokalnych podstawowym warunkiem rozwoju ekonomicznego i kulturalnego regionów. Mieszkańca zaczęto postrzegać jako podmiot przesądzający

<sup>16</sup> Ibidem, s. 72–73.

<sup>17</sup> KE, *Memorandum...*, s. 18–19.

o pomyślności (lub stagnacji czy regresie) regionów. Co ważne, o ile z perspektywy regionalnej gospodarki i pracodawców liczą się w pierwszym rzędzie kwalifikacje zawodowe, zdobywane m.in. w instytucjach kształcenia zawodowego czy akademickiego, o tyle w perspektywie ogólnego rozwoju regionalnego nie mniej istotne są kompetencje społeczne i kulturowe, których osiągnięciu sprzyja edukacja ogólna, kulturalna, językowa oraz wszelka aktywność obywatelska mieszkańców. To właśnie edukacja w dużej mierze decyduje o atrakcyjności regionu i jego potencjale rozwojowym; czyni daną lokalność miejscem wartym spędzenia w nim życia, przyciągającym turystów, biznesmenów, miłośników sztuki albo zniechęcającym przeciętnością, bezruchem i pustką, animując mieszkańców do poszukiwania bardziej ekscytującego środowiska życia i pracy. Ludzkie decyzje odnośnie do pozostania na wsi lub przeprowadzki do miasta są determinowane nie tylko rynkiem pracy i możliwością zatrudnienia, ale także – w dużym stopniu – perspektywą urzeczywistnienia osobistych celów, aspiracji i marzeń.

## Wyzwania wobec polskiej andragogiki

Współczesna wieś polska nie oferuje jej mieszkańcom tych wszystkich możliwości, które są w zasięgu mieszkańców miast<sup>18</sup>. Niższa jest ich aktywność kulturalna, zwłaszcza w obszarze tzw. kultury wysokiej (wizyty w operze, teatrze, galeriach sztuki itd.). Dostęp do instytucji kultury i oświaty, ze względu na ich przestrzenną odległość, jest znacznie trudniejszy. Działalność instytucji edukacji dorosłych w środowiskach wiejskich należy do rzadkości, bo nie przynosi jej organizatorom odpowiednich zysków. Poważny deficyt panuje w sferze edukacji zawodowej. Znaczące różnice pomiędzy poziomem uczestnictwa ludności wiejskiej i miejskiej w zawodowym kształceniu ustawicznym wynikają głównie z nieobecności na terenach wiejskich dużych przedsiębiorstw, które w większym stopniu niż małe czy średnie zakłady dbają o doskonalenie zawodowe swoich pracowników, organizując we własnym zakresie odpowiednie do potrzeb oferty edukacyjne. Z powyższych niedostatków wynika jednoznacznie, że edukacja

<sup>18</sup> CBOS, *Wieś Polska – postawy, styl życia*, 2013, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_117\\_13.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_117_13.PDF) [19.09.2019]; CBOS, *Aktywność i doświadczenia Polaków w 2017 roku*, 2018, [https://www.nck.pl/upload/2018/05/k\\_017\\_18.pdf](https://www.nck.pl/upload/2018/05/k_017_18.pdf) (19.10.2018); P. Sadura (współpraca: K. Murawska, Z. Włodarczyk), *Wieś w Polsce 2017. Raport z badania. Diagnoza i prognoza*, Fundacja Wspomagania Wsi, Warszawa 2017.



dorosłych na wsi winna skonfrontować się z szeregiem wyzwań, które dotyczą jej w większym stopniu niż edukację dorosłych w miastach. W szczególności są to:

- rozbudowa infrastruktury edukacyjnej;
- tworzenie regionalnych sieci partnerstw na rzecz wspierania procesów uczenia się;
- przeciwdziałanie nierównościom w dostępie do edukacji i ubóstwu edukacyjnemu;
- integracja społeczna i kulturowa;
- rozwój oferty edukacyjnej dla dorosłych w każdym wieku, z uwzględnieniem specyficznych czynników zróżnicowania demograficznego, indywidualnych potrzeb i zainteresowań;
- dotarcie z ofertą do mieszkańców tradycyjnie biernych pod względem edukacyjnym (marketing bezpośredni);
- podkreślenie znaczenia aktywności edukacyjnej w świadomości mieszkańców regionu;
- lobbing na rzecz edukacji dorosłych.

Odnosnie do edukacji w regionach wiejskich andragogika nie wypracowała dotychczas satysfakcjonujących rozwiązań ani w sferze teoretycznej, ani praktycznej. Analiza raportów o stanie edukacji dorosłych na wsi utwierdza w przekonaniu, że w dalszym ciągu brakuje konceptualnego podejścia i innowacyjnych rozwiązań. Infrastruktura jest przestarzała, pozbawiona elastyczności i zamknięta na różnorodne formy instytucjonalnego współdziałania, np. szerzej zakrojoną współpracę z partnerami społecznymi. Pod względem merytorycznym oferta instytucji edukacyjnych jest niemal całkowicie odpolityczniona, nie ma w niej miejsca na kursy o tematyce społecznej, ekonomicznej, gospodarczej czy związanej z samorządnością, polityką lokalną i problemami dotyczącymi mieszkańców wsi na co dzień. Zresztą dostępne raporty szkicują sytuację edukacji dorosłych na wsi jedynie marginalnie. Nie sposób znaleźć opracowań autorstwa andragogów, koncentrujących się zasadniczo na edukacji dorosłych mieszkańców wsi. Ich brak uniemożliwia odpowiedź na szereg pytań. Przykładowo: Czy edukacja dorosłych jest w rzeczywistości postrzegana jako czynnik rozwoju regionalnego, tzn. czy obiektywnie zyskała ona na znaczeniu w wymiarze politycznym, gospodarczym i kulturowym? W jakich regionach geograficznych infrastruktura edukacji dorosłych stanowi białą plamę? Na ile oferta edukacji dorosłych na wsi nawiązuje do realiów życia jej uczestników? Na ile odpowiada ich oczekiwaniom? Czy metodyczno-dydaktyczny kształt realizowanej oferty sprzyja aktywności edukacyjnej uczestników kursów oraz rozwojowi

ich kompetencji działania? Jaki jest poziom profesjonalizacji kadry pedagogicznej pracującej w środowiskach wiejskich? Czy oferta edukacji dorosłych na wsi kieruje się specyfiką wsi i regionu, czy obowiązują w niej raczej kryteria, normy, standardy właściwe dziedzinie edukacji dorosłych w aglomeracjach miejskich?

Odpowiedzi na te pytania są tym bardziej ważne, że w środowiskach wiejskich wzrasta aktywność organizacji trzeciego sektora i partnerstw terytorialnych, tworzonych przez przedstawicieli lokalnych organizacji (sektora publicznego, prywatnego i pozarządowego) oraz mieszkańców danego obszaru, powstają nowe uniwersytety ludowe, podejmowane są inicjatywy na rzecz aktywizacji mieszkańców wsi (np. w ramach Programu Leader), na popularności zyskuje działalność wydawnicza, skierowana na popularyzację wiedzy (np. cykliczne czasopisma regionalne) i wiele innych. Rzecz w tym, by wesprzeć społeczne zaangażowanie i działanie, które częstokroć ma charakter intuicyjny i nieprofesjonalny poprzez dostarczenie wiedzy eksperckiej i stworzenie możliwości rozwoju kompetencji w sferze pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi.

Jedno jest pewne: polska wieś potrzebuje nowej andragogiki wsi, kierującej się w zupełności specyfiką środowiskową regionu. Po pierwsze, konieczne są andragogiczne strategie planowania i tworzenia makro-dydaktycznych koncepcji edukacji dorosłych, zgodnych z intencją autonomicznego rozwoju regionalnego, w których szczególne miejsce przypada „działaniom oddolnym” oraz regionalnemu potencjałowi endogennemu (humanitarnemu, kulturowemu, politycznemu, ekonomicznemu), wyznaczającemu charakter pracy oświatowej instytucji edukacyjnych. Po drugie, w sferze metodyczno-dydaktycznej prymat winny zdobyć koncepcje uczenia się w świecie życia, w miejscu zamieszkania, we wspólnocie lokalnej. Po trzecie, niezbędne są działania na rzecz modernizacji edukacji dorosłych, zwiększające jej prestiż jako partnera dla polityki, administracji i innych instytucji zaangażowanych w planowanie rozwoju regionalnego oraz niezastąpionego czynnika rozwoju na styku ekonomii, ekologii i kultury.

### **Kilka impulsów zaczerpniętych z historii i teraźniejszości**

Termin „andragogika wsi” nie znalazł dotychczas trwałego miejsca w nauce i trudno dziś wskazać andragogów czy środowiska andragogiczne specjalizujące się w tej dyscyplinie naukowej. Bardziej znany jest termin „andragogika rolnicza”, rozpowszechniony w drugiej połowie ubiegłego wieku przez Czesława

Maziarza<sup>19</sup>. Autor definiował ją następująco: „Jako część składowa andragogiki ogólnej, andragogika rolnicza jest teorią kształcenia i rolniczego wychowania młodzieży i dorosłych. Zajmuje się ona badaniem zjawisk i procesów związanych z pracą instruktorską w rolnictwie oraz kształceniem i doskonaleniem zawodowym młodzieży pracującej i dorosłych. [...] Andragogika rolnicza obejmuje swoim zakresem zarówno teorię doradztwa rolniczego, jak też teorię pozaszkolnej oświaty rolniczej. Jej głównym zadaniem jest budowanie naukowych podstaw tych dwóch dziedzin pracy oświatowo-rolniczej”<sup>20</sup>. Niewątpliwie w koncepcji andragogiki rolniczej Maziarza akcent pada na upowszechnianie wiedzy i postępu w rolnictwie, tzw. „upowszechnianie rolnicze”, o którym Zygmunt J. Przychodzeń pisał: „W praktyce odpowiada ono swoistej działalności usługowej wąsko i szeroko pojmowanej. Upowszechnianie rolnicze w rozumieniu węższym, częściej spotykanym, odnosi się głównie do organizowania doskonalenia zawodowego w rolnictwie, doradztwa rolniczego i działalności innowacyjnej (wdrożeńowej), a w rozumieniu szerszym – do komunikowania społecznego i masowego oraz do kształcenia rolniczego”<sup>21</sup>. Przychodzeń podkreślał ponadto związek andragogiki rolniczej z agronomią społeczną, dążącą do „podnoszenia społeczeństwa wiejskiego na wyższy poziom kultury rolnej”<sup>22</sup>.

Z perspektywy współczesnego rozwoju nauk społecznych andragogika rolnictwa w rozumieniu jej wyżej wymienionych przedstawicieli, sytuuje się raczej w obrębie pedagogiki/andragogiki pracy lub ustawicznej edukacji zawodowej. Wszak Autorzy pierwszego podręcznika, wydanego pod tytułem *Pedagogika pracy* charakteryzują ją jako „dyscyplinę pedagogiczną, której przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są problemy wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, przygotowania do pracy zawodowej i doskonalenia ogólnego oraz zawodowego pracowników, a także problemy wychowawcze zakładu pracy”<sup>23</sup>. Chodzi w niej zatem o relację „człowiek – wychowanie/kształcenie/edukacja – praca”. Także jedno z nowszych studiów nad tożsamością pedagogiki pracy umiejscawia „andragogikę rolnictwa” w jej nurcie: „Przedmiotem badań i zainteresowań pedagogiki pracy są procesy kształtowania kwalifikacji zawodo-

<sup>19</sup> Cz. Maziarz, *Andragogika rolnicza*, PWN, Warszawa 1984 (pierwsze wydanie 1977 r.).

<sup>20</sup> Ibidem, s. 9–10.

<sup>21</sup> Z.J. Przychodzeń, *Zarys dydaktyki doskonalenia zawodowego w rolnictwie*, SGGW, Warszawa 1992, s. 9.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 13, za: A. Wojtysiak, *Polski system agronomii społecznej*, „Agronomia Społeczna i Szkolnictwo Rolnicze” 1934, nr 9, s. 177.

<sup>23</sup> W. Rachalska, Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy*, WSiP, Warszawa 1978, s. 9.

wych na etapie wstępnego oraz zasadniczego kształcenia i wychowania do pracy, a także na etapie wykonywania pracy zawodowej”<sup>24</sup>.

Dla porównania z trendami rozwoju innych nauk: wieś doczekała się uhonorowania w polskiej socjologii, która ukształtowała dział zwany socjologią wsi<sup>25</sup>, czy w geografii społeczno-ekonomicznej, z której z kolei wyłoniła się geografia wsi. Jerzy Kostrowicki, twórca polskiej geografii rolnictwa i niekwestionowany autorytet w zakresie studiów geograficzno-rolniczych, pisał: „Osobiście marzy mi się geografia rolnictwa w pełni kompleksowa, która w ujęciu przestrzennym, czasowym i porównawczym zajęłaby się zarówno potencjalnymi warunkami rozwoju rolnictwa, przyrodniczymi i pozaprzyrodniczymi, wszystkimi istotnymi aspektami społecznymi, technicznymi, ekonomicznymi i kulturowymi, jak wreszcie zewnętrznymi powiązaniem i sprzężeniami zwrotnymi rolnictwa, rynkiem i przetwórczością. Nie byłaby to już ani geografia ekonomiczna, ani fizyczna, ani jakaś inna, byłaby wszystkimi nimi równocześnie. Tego rodzaju szerokie i bardziej problemowe ujęcie geografii łamie dotychczasowe, zbyt schematyczne podziały ustalone u nas przed blisko 30 laty, które być może już się przeżyły. Nie specjalizacja bowiem, moim zdaniem, przeżyła się – przeżyły się tylko schematy, w które weszło wiele badań geograficznych, odchodząc od właściwej dawnej geografii, szerokiej problematyki, skupiając się na szczegółach i technikach, a zapominając, że są to tylko narzędzia, bezużyteczne, jeśli nie służą rozwiązywaniu ważnych problemów naukowych”<sup>26</sup>. Dwie dekady później Jerzy Bański publikuje na łamach *Przeglądu Geograficznego* artykuł pt. *Geografia wsi – nowa dyscyplina badawcza polskiej geografii*, w którym przyjmuje, że „jest to dyscyplina badająca wszelkie przejawy działalności człowieka zachodzące na obszarach wiejskich”<sup>27</sup>. Autor dopełnia: „Tak rozumiana geografia wsi będzie kompleksem wyspecjalizowanych dyscyplin geograficznych (geografia rolnictwa, geografia osadnictwa, geografia ludności, geografia usług, geografia transportu) badających wieś”<sup>28</sup>.

Pedagogika miejsca jako perspektywa teoretyczna badań nad edukacją, ogniskująca się wokół relacji „człowiek–przestrzeń/miejsce”, zdołała już utrwalić

<sup>24</sup> F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, APS, Warszawa 2015, s. 55.

<sup>25</sup> Por. K. Zajda (red.), *Wybrane problemy badawcze współczesnej polskiej socjologii wsi*, „Folia Sociologica” 2017, nr 63; I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi polskiej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2019.

<sup>26</sup> J. Kostrowicki, *Polska geografia rolnictwa. Mechanizmy rozwoju*, „Przegląd Geograficzny” 1983, nr 55 (3–4), s. 617.

<sup>27</sup> J. Bański, *Geografia wsi – nowa dyscyplina badawcza polskiej geografii*, „Przegląd Geograficzny” 2002, nr 3(74), s. 369.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

swoją pozycję na gruncie nauk pedagogicznych. Odsłaniając geograficzno-kulturowy aspekt ludzkiego życia, bada jego znaczenie dla procesów uczenia się, relacji międzyludzkich czy konstruowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych<sup>29</sup>. U jej podstaw leży przeświadczenie, że „możemy czynić miejsca takimi, jakimi pragniemy, by były, ale i one mogą robić z nami to samo. Kreujemy ich znaczenia i one kreują nas”<sup>30</sup>. Kategoria miejsca, pojawiająca się także w edukacji regionalnej, w kontekście właściwości środowiska naturalnego i kulturowego, jak: krajobraz, ukształtowanie terenu, architektura, folklor, sztuka ludowa, dziedzictwo kulturowe etc. niesie przesłanie dla edukacji, uwrażliwiając na potrzebę przekazu wiedzy na temat historii regionu, tradycji, lokalnego dziedzictwa kulturowego, którym to działaniom ma posłużyć zacieśnienie relacji pomiędzy instytucjami oświaty i kultury a środowiskiem lokalnym<sup>31</sup>.

Andragogika bezsprzecznie ma swój znaczący wkład w naukowe poznanie relacji „człowiek – środowisko życia” i w wiele innych istotnych współcześnie kwestii związanych ze społecznym funkcjonowaniem człowieka dorosłego. Można odnotować, za Czesławem Maziarem, że jej związki z naukami pedagogicznymi przybrały formę współzależności, niemniej trudno już dzielić optymizm Autora odnośnie do wzrostu rangi andragogiki rolniczej wśród innych andragogik szczegółowych<sup>32</sup>. W ogóle nie sposób oprzeć się wrażeniu, że andragogika zarzuciła ambicję ich kreowania. Kwestia ta wykracza jednak poza ramy podjętego w artykule tematu. Problem tkwi zresztą nie tyle w braku andragogik szczegółowych, ile przede wszystkim w znikomym zainteresowaniu, zwłaszcza młodych adeptów nauki, problematyką edukacji dorosłych na wsi.

## Podsumowanie

Refleksja nad (oczekiwanym i pożądanym) programem badań andragogiki wsi otwiera szereg kwestii, wymagających naświetlenia w kontekście indywidualności obszarów wiejskich i specyfiki relacji „człowiek – środowisko – edukacja”. Przede wszystkim brakuje empirycznych studiów przypadków edukacji

<sup>29</sup> Por. K. Kamińska, *Miejskie opowieści: edukacyjne narracje przestrzeni*, ATUT, Wrocław 2011; M. Mendel, *Pedagogika miejsca*, DSWE, Wrocław 2006; Idem, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Katedra, Gdańsk 2017; Idem, W. Theiss (red.), *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, UG, Gdańsk 2019.

<sup>30</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca...*, s. 32.

<sup>31</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009.

<sup>32</sup> Cz. Maziarz, *Teoretyczna fizjonomia andragogiki*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 1.

dorosłych w poszczególnych regionach, powiatach, gminach; ten deficyt jest szczególnie dotkliwy, z racji silnego zróżnicowania ekonomicznego, infrastrukturalnego czy kulturowego wiejskiej rzeczywistości. Jest ona w różnym stopniu dotknięta również migracją ludności (do miast i ludności miejskiej na wieś) czy zmianami demograficznymi (starzenie się społeczności). Różnice występują w dostępie do instytucji edukacyjnych, w sile nabywczej jej mieszkańców i w wielu innych obszarach. W sukurs andragogice wsi mogą pospieszyć tu inne nauki społeczne, które systematycznie pracują nad rozpoznaniem poszczególnych aspektów funkcjonowania wsi (socjologia i geografia wsi, demografia, gerontologia społeczna). Działania andragogów winny współgrać z regionalnymi strategiami rozwoju, zwłaszcza planowaniem i gospodarką przestrzenną, i dążyć do tworzenia lobby dla rozwoju edukacji w regionach. Zapewnienie mieszkańcom możliwości uczenia się w ich miejscu zamieszkania jest we współczesnych państwach demokratycznych powinnością jednostek administracji państwowej i samorządowej, organizacji pozarządowych, samorządów gospodarczych i zawodowych, szkół wyższych i jednostek naukowo-badawczych. Jest zadaniem społeczeństwa obywatelskiego.

Andragogika wsi winna, wspólnie ze środowiskami lokalnymi, zadbać o:

- uznanie edukacji dorosłych za czynnik rozwoju regionalnego, czyli należną jej rangę w polityce, ekonomii i działaniach o charakterze oświatowo-kulturalnym;
- wyprofilowanie edukacji dorosłych jako partnera społecznego funkcjonującego na skrzyżowaniu ekonomii, ekologii i kultury;
- wypracowanie perspektywicznego planu rozwoju edukacji dorosłych zmierzającego do urzeczywistnienia idei społeczeństwa uczącego się przez całe życie;
- uczynienie wsi i regionu wiejskiego centralnymi kategoriami odniesienia poprzez budowanie strategii rozwoju edukacji dorosłych, opartej na kryteriach właściwych obszarom wiejskim, nie zaś wzorcach czy praktykach realizowanych w aglomeracjach miejskich;
- rozwój andragogicznych strategii planowania i mikrodydaktycznych koncepcji edukacji dorosłych, zgodnych ze strategią rozwoju regionalnego, synchronizujących rozwój regionalny z regionalną ofertą edukacyjną;
- profesjonalne wsparcie osób, instytucji i organizacji działających w obszarze edukacji dorosłych;

- planowanie pracy oświatowej na podstawie potencjału inicjatyw oddolnych i wszelkich zasobów ludzkich, kulturowych, ekonomicznych i politycznych dostępnych w regionie;
- orientację w sferze dydaktycznej na „uczeniu się w codziennym świecie życia” i „życiu we wspólnocie lokalnej”, koncepcjach integrujących edukację zawodową z edukacją ogólną i polityczno-społeczną oraz promujących kulturę dialogu;
- wypracowanie standardów edukacji dorosłych na obszarach wiejskich dostosowanych do specyfiki prowadzenia zajęć na obszarach wiejskich i preferencji uczących się osób;
- edukację włączającą możliwie liczną społeczność wsi i regionu, w tym osoby tradycyjnie bierne edukacyjnie i poszkodowane pod jakimkolwiek względem;
- usieciowienie partnerów społecznych, czyli budowanie partnerstw strategicznych, celem realizacji optymalnych ofert edukacyjnych dla społeczności lokalnej i osiągnięcia efektu synergii;
- tworzenie struktur wsparcia indywidualnych procesów uczenia się inicjowanych przez mieszkańców wsi/regionu (np. poradnictwo edukacyjne).

Powyższe rekomendacje nie wyczerpują zadań andragogiki wsi; po części figurują już też w różnego rodzaju dokumentach, np. w krajowych strategiach rozwoju regionalnego<sup>33</sup>, częściej stanowiąc bałamutny zapis niż wiarygodną zapowiedź progresu. Ich urzeczywistnienie w polskich realiach jest z pewnością przedsięwzięciem trudnym. Jedną z barier stanowi tu deficyt silnych instytucji edukacji dorosłych, zakorzenionych w środowiskach lokalnych, finansowanych z budżetu publicznego. „Na całym świecie państwa nie radzą sobie z tym problemem i są wspomagane, a nawet zmuszane do rozwiązywania go właśnie przez organizacje oświatowe”<sup>34</sup>. Niemniej odpowiedzialność za los tak licznej grupy społecznej spoczywa na państwie, które jest zobowiązane do stworzenia mechanizmów, także w obszarze edukacji, pozwalających na wykorzystanie atutów rozwojowych polskiej wsi<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Por. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Krajowa strategia rozwoju regionalnego 2010–2020: regiony, miasta, obszary wiejskie*, Monitor Polski 2010, nr 36, poz. 423. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20110360423/O/M20110423.pdf> (20.09.2019).

<sup>34</sup> H. Bednarczyk, *Problemy ustawicznej edukacji dorosłych na wsi*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 2(29), s. 5.

<sup>35</sup> B. Jabłońska, B. Nawrocki, *Edukacja – szansą wsi*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 3(30), s. 19.

Postulaty zmiany w zakresie finansowania oświaty, artykułowane dziś głównie przez władze samorządowe i organizacje trzeciego sektora, na które państwo przeniosło ciężar odpowiedzialności za jej stan i wiele różnych zadań, pozostają bez echa. Zresztą zapewne nie wszystkie gminy i powiaty w Polsce są skłonne wspierać edukację dorosłych, w sytuacji braków środków na przedszkola i edukację szkolną, co tylko pozbawia złudzeń odnośnie do powszechnego rozumienia znaczenia uczenia się przez całe życie i jego wkładu w rozwój demokracji, gospodarki i ogólnospołecznego dobrobytu. Nie sposób dziś w ogóle mówić o infrastrukturze edukacji dorosłych w obszarach wiejskich; organizacje pozarządowe nie są w stanie unieść całego ciężaru, tym bardziej, że wyzwania wobec instytucji edukacji dorosłych stają się bardziej złożone i kompleksowe; wymagają coraz większego profesjonalizmu od kadry pedagogicznej. Wszak oczekiwania społeczeństwa, gospodarki i innych obszarów społecznych stale rosną. Dlatego też andragogika, chcąc utrwalić swój status nowoczesnej nauki wspierającej procesy uczenia się człowieka dorosłego, nie może odżegnać się od odpowiedzialności za edukację w obszarach wiejskich. By zaakcentować choć kilka naglących potrzeb, z którymi winna się zmierzyć: W perspektywie polityczno-oświatowej koniecznością staje się strategiczna i merytoryczna konsolidacja ofert tematycznych z poradnictwem, przy jednoczesnym zapewnieniu przestrzeni do dialogu i wymiany. W sferze dydaktycznej pojawia się wymóg powiązania w ofercie aspektów integracji społecznej, koncepcji włączenia (m.in. różnych pokoleń i przedstawicieli obu płci), wielokulturowości i interdyscyplinarności. Wreszcie warunkiem efektywnej metodyki, umożliwiającej urzeczywistnienie założeń polityczno-oświatowych i dydaktycznych, jest uwzględnienie możliwie wielu, stosunkowo szeroko rozpoznanych już atrybutów uczenia się, jak: uczenie się nieformalne, incydentalne, samosterowane, samoorganizowane, usieciowione, całościowe<sup>36</sup>.

Już samo przygotowanie akademickie profesjonalistów do realizacji tak złożonych zadań stanowi wyzwanie, któremu niełatwo przyjdzie sprostać andragogice. Dobrze, że może czerpać z własnych tradycji i długoletniego dorobku, w tym z andragogiki rolnictwa, oraz innych wyspecjalizowanych dyscyplin społecznych, humanistycznych, geograficznych i innych. „Obraz polskiej wsi w ciągu najbliższych kilkudziesięciu lat nie ulegnie prawdopodobnie radykalnym

---

<sup>36</sup> U. Klemm, *Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*, [in:] E. Nuissl, H. Nuissl (eds.), *Bildung im Raum*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015, p. 93.



przemianom, ale można postawić tezę, że będzie ona bardziej różnorodna, bardziej aktywna społecznie i gospodarczo oraz atrakcyjniejsza pod względem zamieszkania i pracy<sup>37</sup>. Trudno wyobrazić sobie spełnienie tej optymistycznej prognozy bez udziału andragogiki.

## Bibliografia

- Bański J., *Geografia wsi – nowa dyscyplina badawcza polskiej geografii*, „Przegląd Geograficzny” 2002, nr 3 (74).
- Bański, J., *Perspektywy rozwoju polskiej wsi*, „Wieś i Rolnictwo” 2014, nr 4 (65).
- Bednarczyk H., *Problemy ustawicznej edukacji dorosłych na wsi*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 2 (29).
- Buiskool B.-J., Grijpstra D., v. Kan C., v. Lakerveld J., Oudendammer F., *Developing local learning centres and learning partnerships as part of Member States’ targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training A study of the current situation*. Universiteit Leiden, Leiden, [https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/06-0467\\_RvB\\_LLC.pdf](https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/06-0467_RvB_LLC.pdf) [14.10.2018].
- Bukraba-Rylska I., *Socjologia wsi polskiej*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2019.
- Carstensen N., Voetmann S., Røll K., Villadsen J., *The Danish Folk High Schools as the Schools for Life – the history, the present and the future*, „Rocznik Andragogiczny” 2014.
- CBOS, *Aktywność i doświadczenia Polaków w 2017 roku*, [https://www.nck.pl/upload/2018/05/k\\_017\\_18.pdf](https://www.nck.pl/upload/2018/05/k_017_18.pdf) (19.10.2018).
- CBOS, *Wieś Polska – postawy, styl życia*, 2013, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_117\\_13.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_117_13.PDF) (19.09.2019).
- GUS, *Kształcenie dorosłych 2016*, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2018.
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2018.
- Jabłońska B., Nawrocki B., *Edukacja – szansą wsi*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 3 (30).
- Kamińska K., *Miejskie opowieści: edukacyjne narracje przestrzeni*, ATUT, Wrocław 2011.
- KE, *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*, 2000, <http://web.archive.org/web/20091115124521/http://www.dvv-international.pl/memorandum.html> [20.09.2019].
- Kempa G., *Teoretyczno-praktyczne przesłanki podróży Jadwigi Dziubińskiej do andragogiki rolniczej*, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 2 (63).
- Klejna A., Mielewczyk M., *Kaszubski Uniwersytet Ludowy w perspektywie międzynarodowej. Bornholmskie impresje*, „Rocznik Andragogiczny” 2014.
- Klemm U., *Eigenständige Regionalentwicklung als Leitidee für die Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*, [in:] E. Nuissl, H. Nuissl (eds.), *Bildung im Raum*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015.
- Kławiśiuc-Zduńczyk A., *Poradnictwo całonocne jako nowe wyzwanie dla edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2.

---

<sup>37</sup> J. Bański, *Perspektywy rozwoju polskiej wsi*, „Wieś i Rolnictwo” 2014, nr 4 (65), s. 12.

- Kostrowicki J., *Polska geografia rolnictwa. Mechanizmy rozwoju*, „Przegląd Geograficzny” 1983, nr 55 (3–4).
- Kwiatkowski S.M., *Edukacja dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 3 (42).
- Maliszewski T., *Głos w sprawie polskich uniwersytetów ludowych*, „Rocznik Andragogiczny” 2010.
- Maliszewski T., *Gacka Górką – miejsce znaczące*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 1 (64).
- Maliszewski T., *Karta z dziejów międzynarodowej idei oświatowej: uniwersytet ludowy jako miejsce edukacji kulturalnej w regionie*, „Rocznik Andragogiczny” 2011.
- Maliszewski T., *Poprzez edukację wielokulturową ku pomorskiej wspólnotie regionalnej – uwagi na kanwie nowego kierunku działalności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 2 (65).
- Maliszewski T., *Polski uniwersytet ludowy jako Szkoła dla Życia (1989–2014) – ćwierćwiecze rozczarowań i nadziei*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1 (72).
- Maziarz Cz., *Andragogika rolnicza*, PWN, Warszawa 1984.
- Maziarz Cz., *Teoretyczna fizjonomia andragogiki*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 1.
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, *Krajowa strategia rozwoju regionalnego 2010–2020: regiony, miasta, obszary wiejskie*, Monitor Polski 2010, nr 36, poz. 423.  
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20110360423/O/M20110423.pdf> (20.09.2019).
- Mendel M. (red.), *Pedagogika miejsca*, DSWE, Wrocław 2006.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Katedra, Gdańsk 2017.
- Mendel M., Theiss W. (red.), *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, UG, Gdańsk 2019.
- Myszka-Gustafsson A.M., *Szwedzkie uniwersytety ludowe – idea, współczesność i przyszłość z perspektywy ich nauczyciela*, „Rocznik Andragogiczny” 2014.
- Nadobnik B., *Nowoczesna wieś: po pierwsze edukacja. Raport*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAIp, Warszawa 2009.
- Przybylska E., *Europejskie Memorandum w sprawie kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 2(33).
- Przybylska E., Wajsprych D., *Uczenie się i rodzina*, CeDeWu, Warszawa 2018.
- Przychodzień Z.J., *Zarys dydaktyki doskonalenia zawodowego w rolnictwie*, SGGW, Warszawa 1992.
- Rachalska W., Wiatrowski, Z., *Pedagogika pracy*, WSiP, Warszawa 1978.
- Sadura P. (współpraca: K. Murawska, Z. Włodarczyk), *Wieś w Polsce 2017. Raport z badania. Diagnoza i prognoza*, Fundacja Wspomagania Wsi, Warszawa 2017.
- Skibińska E., Maliszewski T., *Wokół dalszych losów Gackiej Górką*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 1 (64).
- Stanny M., Śliwowska Z., Hoffmann R., *Miasto – wieś: dychotomia czy continuum? Rozważania osadzone w trzech kontekstach: socjologicznym, ekonomicznym i geograficznym*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Nauk Ekonomicznych Politechniki Koszalińskiej” 2016, nr 1 (20).
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, APS, Warszawa 2015.

- Teichmüller N., *Zivilgesellschaft, ländlicher Raum und Grenzregion: ein deutsch-polnisches Beispiel*, „Rocznik Andragogiczny” 2016.
- Wnęk J., *Kształcenie dorosłych rolników na specjalistycznych kursach z zakresu gospodarstwa wiejskiego w latach 1918–1939*, „Rocznik Andragogiczny” 2011.
- Wnęk J., *Kursy i szkolenia masowe dla rolników w latach 1948–1956*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 1 (66).
- Wnęk J., *Poradnictwo rolnicze jako forma edukacji dorosłych w Polsce 1956–1970*, „Rocznik Andragogiczny” 2014.
- Wojnar J., *Wykształcenie ludności na obszarach wiejskich a stopień wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu” 2015, nr 2(17).
- Wojtysiak A., *Polski system agronomii społecznej*, „Agronomia Społeczna i Szkolnictwo Rolnicze” 1934, nr 9.
- Wójcik M., *Geografia wsi w Polsce. Ewolucja koncepcji problemów badawczych*, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Geographica Socjo-Oeconomica” 2013, nr 13.
- Zajda K. (red.), *Wybrane problemy badawcze współczesnej polskiej socjologii wsi*, „Folia Sociologica” 2017, nr 63.