

ISSN 1230-929 X

# EDUKACJA DOROSŁYCH

---

półrocznik nr 1 (68) 2013

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego



Warszawa 2013

## **Nasi autorzy**

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander – Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego

Dr hab., prof. DSW Ryszard Kałużny – Dolnośląska Szkoła Wyższa

Prof. dr hab. Józef Kargul – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Dr Tadeusz Kowalewski – Politechnika Białostocka

Prof. dr hab. Mieczysław Malewski – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Dr Anna Marianowska – Uniwersytet Warszawski

Dr Marcin Muszyński – Uniwersytet Łódzki

Dr Dorota Nawrat – Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Dr hab., prof. UMK Ewa Przybylska – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **Recenzenci**

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander

Dr Artur Farbiś

Prof. dr hab. Alicja Kargulowa

Prof., dr hab. Józef Kargul

Dr hab. Jerzy Halicki – prof. UwB

Dr hab. Wojciech Horyń – prof. WSH

Dr hab. Ryszard Kałużny – DSW

Dr hab. Jan Maciejewski – prof. UW r

Dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak – prof. UO

Dr hab. Jan Saran – prof. WSEI

Dr hab. Jerzy Semków – prof. WSA

Dr hab. Hanna Solarczyk – prof. UMK

Prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik

Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk – prof. UŚ

Dr hab. Zofia Szarota – prof. UP

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

# EDUKACJA DOROSŁYCH

---

PÓŁROCZNIK  
Nr 1 (68) 2013



Warszawa 2013

## **Akademickie Towarzystwo Andragogiczne**

### **RADA NAUKOWA**

Elżbieta Dubas, Józef Kargul (przewodniczący),  
Alicja Kargulowa, Józef Półturzycki, Ewa Przybylska,  
Jerzy Semków, Alicja Siemak-Tylikowska, Ewa Solarczyk-Ambrozik,  
Hanna Solarczyk-Szwec, Zofia Szarota

### **ZESPÓŁ REDAKCYJNY**

Ewa Skibińska – redaktor naczelna  
Agnieszka Stopińska-Pająk – zastępca redaktora naczelnego  
Anna Marianowska – sekretarz redakcji

### **Tłumacz**

Joanna Kucharczyk

### **Projekt okładki**

Marcin Miałkowski

### **Korekta**

Joanna Fundowicz

**„Edukacja Dorosłych” znajduje się na liście czasopism ERIH  
– European Reference Index for the Humanities**

Wersja elektroniczna „Edukacji Dorosłych” znajduje się na stronie:  
**[www.ata.edu.pl](http://www.ata.edu.pl)**

Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne  
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa  
e-mail: **[edukacjadoroslych@uw.edu.pl](mailto:edukacjadoroslych@uw.edu.pl)**

Numer został dofinansowany ze środków II Zjazdu Andragogicznego zorganizowanego  
przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne i Wydział Nauk Pedagogicznych  
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w dn. 15–16.05.2013 r.

© Copyright by

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITeE – PIB, Radom



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB  
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (48) 364-42-41, fax (48) 364-47-65  
e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

## SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – <i>Agnieszka Stopińska-Pajak</i> .....	7
---	---

### STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Mieczysław Malewski</i> O „polityczności” andragogiki.....	9
--	---

<i>Józef Kargul</i> O oświatę dorosłych w świetle kultury neoliberalizmu.....	25
--	----

<i>Ewa Stolarczyk-Ambrozik</i> Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie.....	35
---	----

### WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

<i>Ryszard Kałużny</i> Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności.....	45
--	----

<i>Ewa Przybylska</i> Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych.....	55
--	----

<i>Dorota Nawrat</i> Jak uczą się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych.....	67
--	----

### ZNACZĄCE POSTACI W EDUKACJI DOROSŁYCH I ANDRAGOGICE

<i>Tadeusz Kowalewski</i> Edukacja dorosłych w koncepcji Ryszarda Wroczyńskiego.....	81
---	----

## TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

*Anna Marianowska*

Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja *emerging adulthood*  
Jeffreya J. Arnetta ..... 91

*Marcin Muszyński*

Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa ..... 105

### RECENZJE

*Tadeusz Aleksander*

Opinia o podręczniku akademickim prof. zw. dr. hab. Józefa  
KARGULA pt. *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*  
w związku z wnioskiem o Nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa  
Wyższego w dziedzinie działalności dydaktycznej i kształcenia młodej  
kadry ..... 123

### SPRAWOZDANIA

*Hanna Solarczyk-Szwec, Kinga Majchrzak*

II Zjazd Andragogiczny *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie*  
*zmian*, Toruń, 15–16 maja 2013 ..... 131

## **CONTENTS**

Introduction – <i>Agnieszka Stopińska-Pajak</i> .....	7
---	---

### **STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION**

<i>Mieczysław Malewski</i> About “politicality” of andragogy .....	9
---	---

<i>Józef Kargul</i> Adult education in the world of neoliberal culture .....	25
---	----

<i>Ewa Stolarczyk-Ambrozik</i> From the socialisation of masses to the empowerment of individuals – from adult education to lifelong learning.....	35
--	----

### **CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND**

<i>Ryszard Kałużny</i> Adult education in the age of modern liquidity .....	45
--	----

<i>Ewa Przybylska</i> Professionalisation in adult education in the context of the European Qualifications Framework on the example of adult learning facilitator .....	55
---	----

<i>Dorota Nawrat</i> How do adults learn? Chosen aspects of adult learning .....	67
---	----

### **SIGNIFICANT FIGURES IN ADULT EDUCATION AND ANDRAGOGY**

<i>Tadeusz Kowalewski</i> Adult education in the concept of Ryszard Wroczyński .....	81
---	----

## ANDRAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ABROAD

*Anna Marianowska*

Between adolescence and adulthood – the concept of emerging adulthood  
by Jeffrey J. Arnett..... 91

*Marcin Muszyński*

Theory of existential learning by Peter Jarvis..... 105

### REVIEWS

*Tadeusz Aleksander*

Józef KARGUL: *Popularisation, animation and commercialisation  
of culture*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2012 ..... 123

### REPORTS

*Hanna Solarczyk-Szwec, Kinga Majchrzak*

2<sup>ND</sup> Andragogy Congress  
*Theory and practice of adult education in the process of changes*..... 131



## Wprowadzenie

Problematyka pierwszego numeru 2013 roku „Edukacji Dorosłych” obejmuje różnorodne aspekty teoretyczne i praktyczne edukacji dorosłych w zmieniającym się świecie. Zamieszczone teksty łączy jednak poszukiwanie odpowiedzi na pytania nurtujące współczesnych andragogów, pedagogów dotyczące najogólniej mówiąc z jednej strony kondycji współczesnej andragogiki, a z drugiej – dyskursu nad meandrami edukacji dorosłych i próby zdefiniowania jej nowego rozumienia, roli i miejsca w uczeniu się całożyciowym, poszukiwania adekwatnych do sytuacji człowieka dorosłego w epoce płynnej rzeczywistości teorii opisujących fenomen uczenia się, ale też form i sposobów edukacji, w których jest miejsce na uczenie się.

Asumptem do podjęcia namysłu nad owymi problemami stał się II Zjazd Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (Toruń, 15–16.05.2013) obradujący pt. *Dynamika zmian teorii i praktyki edukacji dorosłych*. Zjazd zwołany w dwudziestą rocznicę powołania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego miał za zadanie ukazanie nie tylko tego, co zrobiliśmy w ciągu tych dwudziestu lat, ale przede wszystkim pokazanie stanu naszej obecnej refleksji andragogicznej. Stąd też pytania, które postawili organizatorzy Zjazdu przed uczestnikami i zbiorowy wysiłek zmierzania się z nimi miały zaowocować ukazaniem różnorodności i dylematów edukacji dorosłych. Oddawany do Czytelników/Czytelniczek numer „Edukacji Dorosłych” zawiera w większości referaty wygłoszone podczas tego spotkania. Uznaliśmy bowiem, iż ich udostępnienie na łamach naszego pisma pozwoli na szersze upowszechnienie rozważań wokół aktualnych problemów andragogicznych, stworzy możliwość dalszego dyskursu, wymiany poglądów, pobudzi do nowych przemyśleń. Życie każdej dyscypliny naukowej jest bowiem możliwe tylko poprzez dialog, dyskurs, wymianę i odmienność spojrzenia na podstawowe zagadnienia będące przedmiotem badań i dociekań danej dyscypliny. Nie inaczej jest w obrębie andragogiki, która z jednej strony ciągle nadal jest dyscypliną młodą, jej status nie jest jeszcze dookreślony, brak jej chociażby w spisie dyscyplin naukowych. Z drugiej strony – to właśnie też jej atut i możliwość przekraczania granic dyscyplinarnych, ujmowania kwestii andragogicznych w poprzek tradycyjnych podziałów, interdyscyplinarnie i transdyscyplinarnie. Różnorodność narracji andragogicznych daje szansę, aby opisać fenomen edukacji dorosłych, jej zmienność, ukazać źródła, wydobyć z tradycji te elementy i tropy, które mogą dzisiaj otwierać nowe drogi edukacyjne, pokazać uwarunkowania rozwoju, zagrożenia, specyfikę. Prezentowane w niniejszym numerze „Edukacji Dorosłych” teksty pozwolą Czytelnikom/Czytelniczkom pośrednio

uczestniczyć w spotkaniu andragogów, ale przede wszystkim, mamy taką nadzieję, zainspirują do włączenia się w dyskurs wokół nieustannego samookreślenia się andragogiki.

Życzymy ciekawej i wzbogacającej lektury.

*Agnieszka Stopińska-Pajak*

# STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

*Mieczysław Malewski*

## O „POLITYCZNOŚCI” ANDRAGOGIKI

**Słowa kluczowe:** idea kształcenia ustawicznego, koncepcja całożyciowego uczenia się, społeczeństwo ponowoczesne, kognitywna władza edukacji, perspektywa krytyczna.

**Streszczenie:** Polityczne uwikłania nauk społecznych sprawiają, że również badania nad edukacją dorosłych są nasycone ideologicznie. Autor udowadnia tę tezę, analizując treść dwóch idei przewodnich, które zdominowały nasze myślenie o sektorze edukacji dorosłych w ostatnich kilkudziesięciu latach. Są to: idea kształcenia ustawicznego i koncepcja całożyciowego uczenia się. Są one kognitywnymi instrumentami sprawowania władzy politycznej i osiąganiu w społeczeństwach rozwiniętych demokracji stanu rządomyślności (*governmentality*).

Długoletnia dominacja pozytywistycznej doktryny naukowości sprawiła, że większość uczonych postrzega naukę jako domenę czystego poznania rozwijającego się wedle własnej, wewnętrznej logiki i respektującego kryteria właściwej dlań racjonalności. Obawy przed ingerencją czynników zewnętrznych w naukę były tak duże, że uległy swoistej instytucjonalizacji w postaci politycznych gwarancji dla autonomii uniwersytetu i nieskrępowanych swobód akademickich. Wytoczono również sztywne i nieprzekraczalne granice epistemologiczne dzielące wiedzę i ideologię (zob.: Neuman 2000). Wierzano, że ich znajomość pozwoli skutecznie przeciwdziałać zawłaszczaniu nauki przez rządzących i chronić przed polityczną instrumentalizacją.

Wystąpienie Thomasa Kuhna zachwiało tym przekonaniem (zob.: Kuhn 1968). Dzieła dopełnili przedstawiciele socjologii wiedzy. W sposób przekonujący wykazali oni, że praktyki naukowe same są częścią badanej rzeczywistości. Stąd są one osadzone w aksjonormatywnym systemie właściwym danemu łaadowi społecznemu, podzielają jego dominującą racjonalność, pełnią zakładane funkcje społeczne. Jeżeli nauka jest produktem historycznie zmiennych stosunków

społecznych, to jej rozwój jest uwarunkowany czynnikami społecznymi, ekonomicznymi i kulturowymi. Mówiąc inaczej, u podstaw jej rozwoju leży racjonalność eksternalna (zob.: Malewski 2012). Sugeruje to, że funkcjonowanie nauki jako instytucji społecznej ma również nieusuwalny kontekst polityczny.

Andragogika jako jedną z dyscyplin nauk społecznych, swój rozwój opierała i opiera na kilku ideach przewodnich. Jedną z nich jest idea kształcenia ustawicznego. Drugą – idea całożyciowego uczenia się. Celem tego opracowania jest analiza ideologicznego nasycenia wymienionych koncepcji i ukazanie ich politycznego charakteru.

### Przewodnie idee edukacji

Przyjmując do wiadomości, że idea kształcenia ustawicznego i koncepcja całożyciowego uczenia się mają genezę sięgającą starożytności (zob.: Cieślak 1981, s. 9–26), przedmiotem moich rozważań zamierzam uczynić ich obecność we współczesnym dyskursie edukacyjnym. Idea edukacji permanentnej przemianowana później na ideę kształcenia ustawicznego wykrystalizowała się w latach 60. XX wieku. Jedną z możliwych interpretacji sugeruje, że jej pojawienie się należy wiązać z kontrkulturowym ruchem roku 1968, wymierzonym w stary, powojenny ład społeczny, podtrzymywany przez zamknięty, konserwatywny system oświatowy (Schuetze 2006, s. 290). Z kolei idea całożyciowego uczenia się weszła do obiegu na początku lat 90. jako swoista reakcja na wielką zmianę społeczną, którym to terminem określa się przejście społeczeństwa modernistycznego ku nowożytności.

Obie idee mają możnych zwolenników i propagatorów. Zalicza się do nich UNESCO, Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Bank Światowy, Radę Europy i Komisję Europejską. Ale największy rozgłos nadały im raporty oświatowe. Raport przygotowany przez grupę ekspertów pod przewodnictwem Edgara Faure (1975) i późniejszy raport Jacques Delorsa (1998) postawiły edukację w centrum uwagi opinii publicznej i zainicjowały szeroki dyskurs nad jej regulatywną rolą tak w wymiarze systemu społecznego, jak i w biograficznym wymiarze egzystencji każdej pojedynczej jednostki.

Nie wszyscy badacze edukacji dorosłych powitali koncepcję kształcenia ustawicznego z entuzjazmem. Patricia K. Cross (1981) stwierdziła, że termin „kształcenie ustawiczne” jest *...śliski, uderzająco niespójny i podatny na różnorodne interpretacje* (s. 253). *Kształcenie ustawiczne jest (...) wizją pozbawioną zawartości treściowej* – twierdzi Bert Gustavsson (1995). Ivan Illich i Etienne Verne (1976) zauważają, że wbrew pozorom, kształcenie ustawiczne jest nie tyle (...) *symbolem naszego niekończącego się rozwoju, ile gwarantem naszej ustawicznej nieadekwatności* (s. 13). Postawa niechęci i dystansu zademonstrowana została także wobec późniejszej idei całożyciowego uczenia się. John Field

(2003) stwierdził, że jej nazwa ...*to raczej luźne, bardzo szerokie pojęcie, mające zakres na tyle szeroki, że traci możliwość uchwycenia rzeczywistości* (s. VIII). Podobny pogląd wyraził Richard Edwards (2006). Spory rozgłos wywołała metafora wrzosowiska użyta przez niego na opisanie całościowego uczenia się jako czegoś mglistego, o nieokreślonych i niewyraźnie zarysowanych granicach. Hans G. Schuetze (2006) zauważył, że całościowe uczenie się ...*jest wysoce mętnym terminem i ma różne znaczenia dla różnych ludzi* (s. 299). *Koncepcję całościowego uczenia się można porównać z kameleonem, którego kolor zmienia się stosownie do jego środowiska* – konstatują Hans G. Schuetze i Catherine Casey (2006 s. 282). Nick Frost i Richard Taylor (2001) opisują całościowe uczenie się jako ...*teoretycznie pustą etykietę: macierzyństwo i szarlotka i wszystko dla wszystkich* (s. 51). Nie brak też głosów, że ...*całościowe uczenie się jest zorientowane na przekształcenie społeczeństwa w jedną wielką klasę szkolną ćwiczącą samoodpowiedzialność za pomyślność europejskiego projektu politycznego* (Tuschling, Engemann 2006, s. 465).

Przytoczone wypowiedzi trudno uznać za racjonalną krytykę. Są one raczej przejawem irytacji andragogów, którzy niespodziewanie „obdarowani” zostali dwiema politycznie wpływowymi koncepcjami, na dodatek opatrzonymi roszczeniem do naukowej legitymizacji. Co gorsza, obie koncepcje nie spełniały surowych standardów epistemologicznych, jakie uczeni zwykli stawiać wiedzy naukowej. Reakcja taka, choć emocjonalnie zrozumiała, z metodologicznego punktu widzenia wydaje się postawą nieuprawnioną.

Zdaniem Aliny Motyckiej (2005) każda nawet najbardziej złożona i intelektualnie wyrafinowana teoria naukowa w stadium inkubacyjnym zaczyna się od idei przewodniej. Jest ona najprostszym, intuicyjnym wyobrażeniem świata. Dlatego cechuje ją mglistość, nieostrość, brak jednoznaczności. Jej źródłem jest wiedza milcząca uważana za formę kodu kulturowego, programującego nasz aparat percepcyjno-poznawczy. W rezultacie badacze należący do danej wspólnoty są wyposażeni w jednakowe zestawy schematów poznawczych, dzięki którym podobnie postrzegają świat, są zgodni co do hierarchii konstytuujących go elementów oraz pytań, jakie w związku z nimi można postawić (Chmielewska-Banaszak 2010). Łatwość, z jaką badacze dają się „uwodzić” ideom przewodnim wynika z jednej strony z emocjonalnego zaangażowania, jakie intuicyjny obraz świata generuje, z drugiej zaś z wypełniającej go pustki, która domaga się wypełnienia. W ten sposób idee przewodnie stawiają badaczy w sytuacji przymusu poznawczego, zamykają w swoistych „pułapkach poznawczych”, których nie można ani obejść, ani zignorować.

Na obecność takiego mechanizmu w andragogice, opisywanego formułą „przymiotnik-plus-teoria”, wskazuje Dae Joong Kang (2007). Jego zdaniem punktem wyjścia w pracy teoretycznej jest zwykle stosunkowo mglista idea wyrażona przymiotnikiem, np. uczenie się transformatywne, sytuacyjne, doświadczeniowe itp. Ich zdroworozsądkowa interpretacja pozwala wyłonić intuicyjne zmienne.

W kolejnych stadiach badacz formułuje hipotezy, gromadzi dane empiryczne, systematyzuje uzyskaną wiedzę i – jeśli ma szczęście – konstruuje korpus teorii.

Na początku lat 70. kształcenie ustawiczne było ideą przewodnią w myśleniu o edukacji. To, że nie była ona niczym więcej, potwierdzają sami autorzy Raportu Faure'a. Z rozbrajającą szczerością przyznają, że kształcenie ustawiczne było (...) *jedynie nową nazwą dla stosunkowo starej praktyki, a mianowicie oświaty dorosłych, a może nawet jedynie kursów wieczorowych* (Faure i in. 1975, s. 276–277). Ponieważ psychologiczne mechanizmy sterujące poznaniem „przymuszały” badaczy do wypełnienia „pustej etykiety”, zaczęto konstruować relacje, w jakich edukacja o znamionach ustawiczności może potencjalnie pozostawać z innymi składowymi systemu społecznego.

Pierwszą z nich była gospodarka. Gospodarka społeczeństwa modernistycznego wymagała kwalifikacji. Potencjał kwalifikacyjny społeczeństwa uważano za ważny, a nawet kluczowy czynnik wzrostu gospodarczego. Autorzy raportu stwierdzali: *Rozwijająca się gospodarka wymaga coraz większej liczby wykwalifikowanych robotników. Postęp techniczny przekształca zawody tradycyjne, tworzy nowe zawody, do których trzeba kształcić lub dokształcać bądź przekwalifikowywać pracowników. Wszelkie poczynania zmierzające do przyspieszenia rozwoju gospodarczego muszą zakładać równoległy wysiłek w dziedzinie oświaty* (tamże, s. 94).

Obok podniesienia produktywności społecznego procesu pracy edukacja dorosłych miała służyć umacnianiu demokratycznego porządku społecznego. Był to drugi niezmiernie ważny wątek wypełniający etykietę ustawiczności edukacji. Dlatego trzeba ... *na nowo określić cele i treści kształcenia uwzględniającego zarówno nowe cechy społeczeństwa, jak i nowe cechy demokracji* – stwierdzali autorzy Raportu Faure'a (tamże, s. 31) i uzasadniali ten postulat następująco: *Żaden ustrój społeczno-polityczny nie może rezygnować z umacniania swych podstaw przez przyciąganie umysłów i serc ludzi do swych zasad, idei, wspólnych poglądów, a nawet do mitów, które tworzą moralną spójnię narodu. Działalność szkoły ma głęboki, jednoczący wpływ. (...) Działalność wychowawcza wśród dorosłych (...) przyczynia się do kształtowania ducha obywatelskiego, społecznego zaangażowania, zainteresowania innym człowiekiem, pomagając do wyrwania się z izolacji...* (tamże, s. 288–289).

Trzeci z wątków konstytuujących ideę kształcenia ustawicznego odnosił się do osobowościowego rozwoju ludzi dorosłych. Autorzy raportu dowodzili, że: *Kształcenia nie można już obecnie określać jako przyswajania pewnych treści wiedzy. Trzeba je pojmować zgodnie z jego istotą, jako proces istnienia człowieka, który poprzez różnorodność swych doświadczeń uczy się wyrażać samego siebie, porozumiewać się, stawiać światu pytania i ustawicznie realizować samego siebie* (tamże, s. 277–278).

Rezygnację z retoryki dydaktycznego dyscyplinowania, osobowościowej unifikacji i obligatoryjnego wyposażania w standardowe kwalifikacje na rzecz

autonomii, podmiotowości i samorealizacji uczących się dorosłych można wiązać z kontrkulturowym ruchem roku 68<sup>7</sup>. Jego legitymizacja i uprawomocnienie przez psychologię nurtu humanistycznego znalazły swój wyraz w andragogicznej koncepcji dydaktyki dorosłych zaproponowanej na początku lat 70. przez Malcolma S. Knowlesa (Knowles 1972; zob. też: Malewski 2010, s. 26–32).

Wizja otwartej i egalitarnej edukacji kreślona przez Raport Faure’a pozostałaby zapewne niezauważona, gdyby równoległe nie pojawiła się ekonomiczna teoria kapitału ludzkiego i koncepcja zasobów ludzkich. Dzięki nim ogląd edukacji dorosłych wykroczył poza perspektywę „czystych” idei oświatowych i został usytuowany w kontekście ekonomicznym i politycznym. Poparcie udzielone idei kształcenia ustawicznego przez OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) spowodowało wzrost wymogów kwalifikacyjnych na rynku pracy i zauważalne nasycanie elementami oświatowymi praktyk zarządzania kadrami w wielkich firmach produkcyjnych i usługowych (zob.: OECD 1973). W ten sposób postulat ustawiczności kształcenia stał się elementem oficjalnej retoryki i ideologiczną przesłanką polityki oświatowej wobec rozlicznych form edukacyjnej praktyki.

Poczynając od roku 1990, następuje zmiana retoryki. Idea kształcenia ustawicznego zastąpiona zostaje ideą *lifelong learning*. *W 1990 roku pojęcie kształcenia zeszło w słownikach na drugi plan i zostało zastąpione pojęciem uczenia się. Mamy dziś zatem uczące się społeczeństwo, uczące się społeczności, uczące się organizacje oraz, oczywiście, uczenie się przez całe życie* – stwierdza Peter Jarvis (2012, s. 19). Konsekwencją tej zmiany był swoisty „wysyp” raportów adresowanych do sfery edukacji. Pierwszym był opublikowany w grudniu 1995 roku przez Komisję Europejską raport nazywany Białą Księgą. Kreśląc wizję Europy jako federacji społeczeństw uczących się, Komisja rozpatrywała edukację w kontekście społecznych i ekonomicznych problemów państw członkowskich. Wśród czynników stanowiących wyzwanie dla edukacji wymieniono rozprzestrzenianie się nowych technologii informacyjnych, globalizację gospodarki i wdrażanie innowacji prowadzących do gospodarki opartej na wiedzy (Komisja Europejska 1997).

Kilka miesięcy później ukazały się dwa kolejne raporty, które dla podejmowanej tu problematyki mają kluczowe znaczenie. Mam tu na myśli raport międzynarodowej komisji pod przewodnictwem J. Delorsa przygotowany dla UNESCO oraz raport ministrów edukacji krajów OECD (1996) zatytułowany *Lifelong Learning for All*. Wykraczają one poza technokratycznie pojmowane interesy związane z rynkiem pracy i gospodarką oraz starają się brać pod uwagę potrzeby rozwojowe i aspiracje życiowe ludzi.

Dokument OECD łądził strukturalne ograniczenia sprowadzające edukację do kształcenia formalnego i rozciągał jej zakres na wszystkie formy całościowego uczenia się. Czytamy tam:



... nowa koncepcja całościowego uczenia się ma szereg rysów, które nadają jej operacyjną ważność dla edukacji i polityki kształcenia w odróżnieniu od innych podejść (do edukacji – M.M.):

- w centrum znajduje się uczący się i jego potrzeby: jest to orientacja na ‘popytową stronę’ edukacji i kształcenia aniżeli dostarczanie wiedzy;
- położenie nacisku na samokształcenie i związane z tym ‘uczenie się, jak się uczyć’, które są zasadniczym fundamentem uczenia się kontynuowanego na przestrzeni życia;
- przypomnienie, że uczenie się ma miejsce w różnych okolicznościach, zarówno formalnych, jak i nieformalnych oraz
- perspektywa długoterminowa, obejmująca cały bieg życia jednostki (s. 17).

Postulując konieczność całościowego uczenia się, w raporcie wskazywano na rosnącą rolę wiedzy i informacji w procesie przechodzenia od tradycyjnej gospodarki przemysłowej do gospodarki opartej na wiedzy i prognozowano wzrost wymogów kompetencyjnych i innowacyjności wszystkich zatrudnionych. Zauważano, że procesy indywidualizacji i obserwowane różnicowanie się stylów życia wymagają rozwijania nowych, elastycznych form zatrudnienia. Ostrzegano przed marginalizacją i wykluczeniem edukacyjnie biernych grup i środowisk. Sugerowano zwiększanie inwestycji w zasoby ludzkie i konieczność rozwijania kapitału społecznego.

Analiza oficjalnych dokumentów instytucji Unii Europejskiej wskazuje, że strategia całościowego uczenia się jest obecnie jednym z najważniejszych projektów politycznych (zob.: Hake 1999). Jego celem jest integracja społeczeństw państw członkowskich w ...nową populację skupionych wokół powszechnie akceptowanych celów społecznych, gospodarczych i politycznych... (Tuschling, Engelmann 2006, s. 452). Wedle deklaracji Komisji Europejskiej z roku 2003 zasadniczym celem polityki edukacyjnej jest zbudowanie w przestrzeni europejskiej ...najbardziej konkurencyjnego i dynamicznego, opartego na wiedzy rynku na świecie (za: tamże, s. 454).

W tym samym roku Bank Światowy opublikował raport *Lifelong Learning In the Global Knowledge Economy* (World Bank 2003). Już we wstępie do tego dokumentu zawarta została teza głosząca, że ...lifelong learning jest edukacją dla gospodarki opartej na wiedzy (s. XIII). W jej uzasadnieniu stwierdzono: *Przygotowanie pracowników do konkurencji w gospodarce opartej na wiedzy wymaga nowego modelu edukacji i kształcenia, modelu całościowego uczenia się ... Systemy edukacyjne nie mogą dłużej kłaść nacisku na specyficzne umiejętności wynikające z zadań zawodowych, lecz w zamian koncentrować się na rozwijaniu umiejętności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz uczyć jak uczyć samemu oraz z innymi* (tamże, s. 3).

Lektura raportów oświatowych oraz odnoszących się do edukacji uchwał, rezolucji i dyrektyw pozwala sformułować bardziej ogólne wnioski. Wydaje się,



że zarówno koncepcja kształcenia ustawicznego, jak i późniejsza koncepcja całościowego uczenia się, które w drugiej połowie XX wieku stały się ideami przewodnimi naszego myślenia o edukacji dorosłych, nie są ideami edukacyjnymi, jak często określa się je w literaturze andragogicznej, lecz ideami „dla edukacji”. Formułują je najbardziej wpływowe instytucje europejskie z intencją wywierania wpływu na politykę oświatową państw członkowskich Unii, co nadaje im otwarty, wielowątkowy i dyskursywny charakter. Patrząc z tego punktu widzenia, można powiedzieć, że utyskiwania andragogów na wieloznaczność terminów „kształcenie ustawiczne” i „całozyciowe uczenie się” oraz próby nadawania tym pojęciom „właściwej” i najbardziej adekwatnej wykładni znaczeniowej, która najtrafniej i najbardziej prawdziwie oddaje „istotę” tych pojęć jest – delikatnie mówiąc – nieporozumieniem (zob.: Frąckowiak 2012, s. 292–293). Postawa epistemologicznego esencjalizmu jest postawą anachroniczną. W świecie płynnej ponowoczesności również słowniki stają się znaczeniowo płynne. Słownik andragogiki nie jest tu wyjątkiem. H.G. Schuetze (2006) utrzymuje, że termin *life long learning* jest „terminem-parasolem” albo – jak określiłem to wcześniej – „pustą etykietą”. Uczestnicy dyskursu usiłują nadać im znaczenia, które najlepiej zabezpieczają ich potrzeby i interesy związane z edukacją. Dlatego UNESCO, które uważa się za strażnika europejskiej tradycji humanistycznej akcentuje rozwojowe i moralne wartości związane z edukacją, Bank Światowy kładzie nacisk na ekonomiczne i rynkowe aspekty edukacji, a Komisja Europejska i Rada Europy starają się na plan pierwszy wysuwać te wymiary edukacji, które służą zacieśnianiu integracji europejskiej i budowaniu poczucia europejskiej tożsamości obywateli państw członkowskich Unii.

Mówiąc inaczej, dyskurs ustawiczności edukacji jest polityczną grą. Jej uczestnicy operują ideologicznie nacechowanymi koncepcjami, które mają wypełnić przestrzeń publiczną i zawładnąć ludzką wyobraźnią, aby w ten sposób naturalizować partykularne interesy własnych grup i środowisk i uzyskać społeczne przyzwolenie dla ich realizacji. Jeżeli rzeczywistość jest produktem procesu wytwarzania i narzucania znaczeń, to w semantycznej rozgrywce o kształt rzeczywistości oświatowej badacze edukacji dorosłych są partnerem najsłabszym. Co gorsze, nie można wykluczyć, że są też partnerem bezkrytycznym i naiwnym.

## Władza edukacji

U podstaw nowoczesności leży oświeceniowa strategia desakralizacji wiedzy – uwolnienia jej ze świątyń, klasztorów, uniwersytetów i udostępnienia obywatelom za pośrednictwem nowoczesnego systemu szkolnego. Edukacja osadzona w kontekście republikańskich idei równości i społecznej sprawiedliwości miała służyć budowie nowoczesnego państwa. Oznacza to, że obok ustawicznie poszerzanego wymiaru egalitarnego edukacja ma niezbywalny wymiar ideologiczny – ustanawia współzależność pomiędzy organizacją życia jednostkowego

(biografia) i zbiorowego (ład społeczny). Ten trwający do dziś proces „profanacji” wiedzy ma swoje ostatnie akordy. Są nimi: idea kształcenia ustawicznego i idea całościowego uczenia się.

Badając genealogię nowoczesnych form rządzenia, Michel Foucault uważał, że wraz z końcem epoki feudalnej władza sprawowana przez dominację i przymus traci swoje upewnienie i jest zastępowana władzą typu kognitywnego. Określa ją jako „rządomyślność” (Foucault 2000). Rządomyślność – jak ją rozumiem – oznacza stan harmonii i równowagi pomiędzy ideologicznie nasyconymi obrazami światów życia ludzi a treściami ich edukacyjnie skonstruowanych tożsamości. Ich wzajemna adekwatność umożliwia efektywne funkcjonowanie jednostek i grup w obrębie rozlicznych pól społecznej praktyki, co w dalszej perspektywie ugruntowuje ideologiczne zakorzenienie tych praktyk i umacnia hegemoniczną pozycję twórców oficjalnie obowiązującej ideologii.

Ideologie przenikają światy życia codziennego i obejmują nie tylko sferę pracy, gospodarki czy polityki, ale również kulturę, życie rodzinne, zachowania zdrowotne, rekreację, a nawet życie seksualne ludzi – twierdzi Stephen Brookfield (2001). Tym samym stają się one niewidzialne. Uczestnicząc w rozlicznych praktykach społecznych, akceptując cele, które te praktyki realizują, powielając rytuały, poprzez które wyrażają się itp., ludzie na ogół nieświadomie podtrzymują te ideologie, naturalizują je, zapewniają im żywotność i trwałość. Swój regulacyjny potencjał ideologie czerpią z ugruntowania w języku i zakorzenienia w kulturowych wzorach myślenia i działania, a nie dzięki nachalnej propagandzie czy prymitywnej indoktrynacji, jak zwykliśmy sądzić.

Kluczową rolę w podtrzymywaniu i wzmacnianiu habitusu władzy politycznej odgrywa wiedza i edukacja (zob.: Foucault 1998). Akceptując tę tezę, trzeba jednocześnie wskazać na różnice pomiędzy rolą edukacji w społeczeństwie modernistycznym i w społeczeństwie ponowoczesnym.

Fundamentem społeczeństwa modernistycznego była praca i produkcja przemysłowa. Zrutynizowane procedury pracy, treściowo niezmiennie role społeczne i stabilny ład społeczny wymagały standardowych sposobów myślenia i działania, powtarzalnych kompetencji i stabilnych struktur wiedzy. Wytwarzała je edukacja instytucjonalna, w tym i instytucje oświaty dorosłych. Miały one dwa zadania. Pierwszym było stwarzanie drugiej szansy edukacyjnej tym spośród dorosłych, którzy z różnych względów nie byli w stanie ukończyć edukacji w okresie młodzieńczym. Dzięki temu mogli oni nabyć społecznie pożądane kwalifikacje i zwiększyć ogólnospołeczne zasoby kapitału ludzkiego (funkcja kompensacyjna). Zadaniem drugim była ustawiczna aktualizacja starzejącej się wiedzy i umiejętności zawodowych oraz zapobieganie ich produkcyjnej dysfunkcyjności (funkcja rewitalizacyjna). Pełniąc obie te funkcje, edukacja dorosłych nabierała cech ustawiczności i przyczyniała się do rozwoju zasobów ludzkich – ważnego czynnika wzrostu gospodarczego i ekonomicznej pomyślności ludzi.

Zadaniem edukacji było dostarczanie zasobów kwalifikacyjnych niezbędnych do efektywnego pełnienia ról wytwórczych oraz kształtowanie zaangażowanych prosystemowych postaw wyrażających się wysoką mobilizacją społeczną i aktywnością w sferze publicznej. Dystrybucji do ról społecznych towarzyszą wolumeny adekwatnych wartości statusowych. Zinternalizowane opisy miejsc i funkcji, jakie jednostki i grupy zajmują na różnych skalach społecznego zróżnicowania stawały się podstawą ich tożsamości (zob.: Melosik 2003). Edukacja dorosłych była ukierunkowana na utrzymanie stałej równowagi pomiędzy indywidualnymi i grupowymi tożsamościami a naturalnie dziejącą się dynamiką świata społecznego. Legitymizująca ją idea kształcenia ustawicznego naturalizowała i maskowała konieczność ustawicznej adaptacji do systemu i do angażowania się na rzecz jego stabilności i trwałości.

Socjologowie są zgodni, że jeżeli społeczeństwo modernistyczne reprodukowało się przez pracę i produkcję, to społeczeństwo ponowoczesne jest konstruowane i rekonstruowane przez konsumpcję. Radykalna zmiana materialno-ekonomicznych podstaw funkcjonowania społeczeństwa doprowadziła do rozbicia sztywnych struktur systemu społecznego, zmodyfikowała wzory przebiegu ludzkich biografii, osadziła je w sytuacji niepewności i opatrzyła elementami ryzyka. Proces ten, zamiennie określany jako „indywidualizacja” (Giddens 2001; Jacyno 2007) albo „biografizacja” (Alheit 2004), wymusza postawę refleksyjności i aktywności podejmowanej wobec własnej tożsamości.

Dynamika ponowoczesności i rozliczne formy ryzyka, jakie ona generuje unieważniają punkty oparcia biograficznego, które pierwotnie usytuowane były w klasie społecznej, strukturze zawodowej, rodzinie, społeczności lokalnej itp. W zamian oferuje rozliczne formy tożsamości. Z ofertą tą wiąże się nie tylko trud wyboru, ale i powinność ustawicznego przepracowywania, rozwijania i uaktualniania wybranej tożsamości. Wymusza to na ludziach postawę poznawczej czujności i analitycznej refleksyjności.

*Zgodnie z ogólną tendencją powstają zindywidualizowane formy egzystencji i położenia, które zmuszają ludzi do tego, aby z uwagi na konieczność zapewnienia sobie środków niezbędnych do przeżycia – uczynić siebie samych, centrum planowania i dowodzenia życiem – pisze Ulrich Beck (2002, s. 112).*

Refleksyność jest warunkiem prowadzenia świadomej „polityki życia”, zorientowanej na kolonizację przyszłości i zapewnienie sobie minimum bezpieczeństwa ontologicznego.

W postradycyjnym porządku ponowoczesności centralnie programowana i nadzorowana edukacja dorosłych staje się dysfunkcjonalna. Dzieje się tak nie tylko na skutek wysokiego wskaźnika skolaryzacji i nieograniczonego dostępu do elektronicznie dystrybuowanych zasobów informacji, z których uczący się dorosli są w stanie korzystać bez pośrednictwa szkoły i bez wspomagania nauczyciela,

ile z uwagi na zmianę samego charakteru wiedzy. W warunkach ponowoczesnego świata żadna wiedza nie jest wiedzą w „dawnym” sensie, w którym wiedzieć znaczyło mieć pewność. Ponowoczesność odznacza się kolistą naturą rozumienia, co nadaje jej postać strumienia informacyjnych przepływów – zauważa Anthony Giddens (2008, s. 35). Żadna instytucja edukacyjna nie jest w stanie „radzić sobie” z taką wiedzą. Jest to – jak się wydaje – główna przyczyna swoistej detronizacji szkoły i nauczyciela w edukacji dorosłych oraz reewaluacji lekceważonej dotąd nieformalnej edukacji dorosłych i przeniesienie odpowiedzialności za uczenie się na samych ludzi dorosłych.

Zmiany te można interpretować w różny sposób. Można dowodzić, że służą one poszerzaniu granic poznawczej wolności i umacnianiu podmiotowości ludzi. Argumentacja taka ma mocne ugruntowanie w politycznym projekcie, który zakłada dalszą demokratyzację współczesnych społeczeństw i liberalizację stosunków władzy w biograficznie ważnych obszarach życia zbiorowego. Można też wskazywać, że idea całościowego uczenia się jest nową, szczególnie wyrafinowaną formą panowania wygenerowaną w ramach ponowoczesnego dyskursu indywidualizmu.

W społeczeństwie demokratycznym władza jest rozproszona i mnoga. Jest anonimowa i dyskretna. Operuje skromnymi procedurami, pośrednimi formami nacisku, perswazją i subtelnie formułowanymi oczekiwaniami. Jej najbardziej efektywnym instrumentem jest edukacja. Dystrybuując pakiety kompetencji, skłaniając do pełnienia ról społecznych i przydzielając „właściwe” pozycje społeczne, władza wprzęga rządzonych w tryby swoich obiektywizujących interesów, skłania do kolaboracji i naturalizuje stosunki panowania jako zwyczajny element ludzkiej codzienności. Wtopiona w struktury instytucjonalne społeczeństwa, wpisana w role społeczne i wypełniająca indywidualne biografie, władza polityczna realizuje się poprzez sieć relacji władczych, w których podział na rządzących i rządzonych ulega zamazaniu, ponieważ nadzorowani równocześnie stają się nadzorcami.

Pomimo tych maskujących zabiegów władza edukacji w społeczeństwie modernistycznym była władzą widzialną. O jej istnieniu świadczyły instytucje edukacji dorosłych, centralnie stanowione programy nauczania, listy obligatoryjnych lektur szkolnych, państwowy nadzór pedagogiczny, honorowane na rynku pracy dyplomy i świadectwa. Te i inne elementy systemu edukacji dorosłych mogły być przedmiotem debaty publicznej i obiektem jawnie artykułowanej krytyki. W społeczeństwie ponowoczesnym władza polityczna staje się niewidzialna. Analogicznie niewidzialna staje się również władza edukacji. Efekt ten wiązać można z przejściem od idei kształcenia ustawicznego do idei całościowego uczenia się.

W świecie płynnej ponowoczesności znikają wszystkie trwałe punkty życiowej orientacji, co stawia ludzi w obliczu ciągłego budowania kolejnych wersji własnej tożsamości. Dlatego edukację trzeba zastąpić uczeniem się i opatrzyć warunkiem całościowości. Całościowe uczenie się jako strategia sytuowania się jednostek i grup w społeczeństwie ryzyka nie oznacza całkowitej destrukcji

instytucji edukacji dorosłych. Nadal będą one ważne dla prowadzenia alfabetyzacji dorosłych, w kształceniu umiejętności samodzielnego uczenia się, wyrabianiu kompetencji posługiwania się technologiami informatycznymi itp. Niemniej edukacja przekształci się w autoedukację. Uczący się dorośli staną się „interinstytucjonalnymi bytami” – jak nazywają ich Anna Tuschling i Christoph Engelmann (2006, s. 460), poruszającymi się w najrozmaitszych przestrzeniach edukacyjnych społeczeństwa wiedzy z nadzieją na zapewnienie sobie choćby chwilowego bezpieczeństwa ontologicznego.

W procesie dyscyplinowania opisanym przez M. Foucaulta uczestnicy edukacji dorosłych byli obiektami „zdokumentowanymi” przez władzę pedagogicznej ewaluacji i „obrandowani” dyplomem – rodzajem świadectwa jakości końcowego produktu pedagogicznej obróbki. Koncepcja całościowego uczenia się nakłada na jednostki obowiązek edukacyjnej autoobróbki i samodzielnego dokumentowania jej rezultatów. Podstawowym narzędziem publicznej autoprezentacji jest dziś *Curriculum Vitae*. Podobną funkcję pełnią blogi, portale społecznościowe (facebook) i portfolio. Najlepiej multimedialne, opatrzone linkami do prezentowanych dokonań, opublikowanych artykułów, wystąpień publicznych i autorskich prezentacji w Power Poincie. Dokumentują one kompetencje uzyskane w różnych formach całościowego uczenia się i prezentują osobiste i zawodowe sukcesy, dostarczając danych dla rekruterów do ról społecznych. Profilując swój publiczny wizerunek zgodnie z obowiązującymi kryteriami poprawności politycznej i kwalifikacyjnego popytu na „czynnik ludzki”, ludzie stają się własnymi nadzorcami. Prowadzona przez nich indywidualna polityka autowidzialności, nieuchronnie przekształca się w politykę samodyscyplinowania. W ten sposób stają się oni „sekretarzami własnego istnienia”, kronikarzami swojej publicznej biografii. W tak zaprojektowanym procesie całościowego uczenia się ludzie dorośli będą podmiotami pracowicie dokumentującymi własne uprzedmiotowienie – twierdzą A. Tuschling i C. Engelmann (2006, s. 465).

Obserwowane przejście od idei kształcenia ustawicznego do idei całościowego uczenia się można opisywać jako proces rozproszenia edukacji. Naiwnością byłoby sądzić, że może on zachodzić bez licencji politycznej albo przebiegać niezależnie od interesów grup hegemonicznych. Można przewidywać, że instytucje rynku pracy skonstruują kryteria oceny i procedury certyfikacji wiedzy, umiejętności i postaw nabywanych w procesach całościowego uczenia się. Jedynie część z nich będzie kwalifikowana jako właściwe i pożądane. Pozostałe, zdefiniowane jako niezgodne z interesami władzy politycznej, nie uzyskają instytucjonalnego uprawomocnienia i będą traktowane jako bezwartościowe i bezużyteczne.

Przeprowadzony wywód sugeruje, że zmiana idei przewodnich, jaką obserwujemy w edukacji dorosłych jest następstwem wielkiego przesunięcia w sferze sprawowania władzy politycznej. P. Jarvis (2012) wiąże je z procesami globalizacji. W epoce modernistycznej edukacja dorosłych była fakultatywna i – jak dobrze wiemy – ludzie potrafili jej skutecznie unikać. Edukacja, która przyjmuje postać

całozyciowego uczenia się jest nie do uniknięcia. Przechodząc w autoedukację, staje się ludzką codziennością, samym życiem. W ten sposób następuje osiągnięcie powszechnej rządomyślności, która naturalizuje istniejące stosunki panowania, a samą władzę czyni niewidzialną.

### Próba konkluzji

Jak wcześniej wspomniałem, ani idea kształcenia ustawicznego, ani koncepcja całozyciowego uczenia się nie budzą entuzjazmu badaczy edukacji dorosłych. J. Field stwierdził: *Trzeba podkreślić, że sam termin (lifelong learning – M.M.) nie został stworzony jako pojęcie naukowe... Termin ten był początkowo idealistycznym sloganem używanym przez decydentów, później zaczęli posługiwać się nim także profesjonaliści i kadra kierownicza. [...] A zatem kwestie związane z całozyciowym uczeniem się ludzi dorosłych badacze w większym stopniu odnoszą do określonej polityki i praktyki edukacyjnej, nie traktują go natomiast jako pojęcia naukowego i nie sądzą, aby mogło ono mieć istotne konsekwencje dla naukowej debaty* (2003, s. 65).

W konkluzji swojej wypowiedzi cytowany autor zauważył, że *...praktycznie we wszystkich krajach anglojęzycznych środowisko naukowców raczej negatywnie ocenia paradygmat całozyciowego uczenia się* (tamże, s. 69).

W Niemczech idea całozyciowego uczenia się nie wzbudza tak krytycznego stosunku badaczy. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w legitymizacji, jakiej dostarczają jej politycy i administracja rządowa. Niemniej publikacje andragogów podejmujące kwestie całozyciowego uczenia się dorosłych są oceniane krytycznie. Zdaniem Petera Alheita *ponad połowa komunikatów, artykułów i komentarzy i odnoszących się do niego (całozyciowego uczenia się – M.M.) oświadczeń nie ma charakteru naukowego w klasycznym tego słowa znaczeniu i lokuje się w dziwacznej „szarej strefie” między nauką, praktyką i polityką, utrudniając prawomocne wykorzystanie tradycyjnego instrumentarium badań empirycznych* (2010, s. 87).

Polska andragogika nie zdołała jeszcze przyswoić sobie koncepcji całozyciowego uczenia się, a podejmowane w tym zakresie wysiłki napotykać niechęć i spotykają się z oporem. Natomiast poprzedzająca ją idea kształcenia ustawicznego została przyjęta wręcz entuzjastycznie. W książce opublikowanej w roku 1981 Andrzej Cieślak opisywał ją następująco: *Kształcenie ustawiczne jest ideą edukacyjną o głęboko humanistycznym charakterze, albowiem w centrum swojego zainteresowania stawia człowieka, któremu w imię jego dobra i pomyślności należy stworzyć optymalne warunki i możliwości całozyciowego uczenia się i kształcenia, zapewniając mu tym samym jak najpełniejszy rozwój w sferze osobistej, społecznej i zawodowej. Koncepcja kształcenia ustawicznego akcentuje więc wszechstronny rozwój jednostki na przestrzeni całego życia* (1981, s. 56).



Ten apologetyczny sposób myślenia i wyrażająca go afirmatywna retoryka utrzymuje się po dzień dzisiejszy. Jego źródłem jest przekonanie, że idee przewodnie edukacji dorosłych wiążą się tylko z samą edukacją i jej humanistycznymi, rozwojowymi celami. Przekonanie to pozwala redukować myślenie o edukacji dorosłych wyłącznie do wymiaru pedagogicznego i pomijać wszystkie inne jej wymiary. Mówiąc to, mam na myśli wymiar społeczno-kulturowy, wymiar ekonomiczny oraz najważniejszy w moim mniemaniu, wymiar polityczny.

I praktyka edukacji dorosłych, i praktyka naukowej refleksji nad nią są uwarunkowane ideologicznie. Idea kształcenia ustawicznego oraz idea całościowego uczenia się nie są od tych uwarunkowań wolne. Mówiąc inaczej, są to pop-idee przeznaczone do powszechnego wierzenia, za którymi kryją się interesy grup hegemonicznych. Jak dotąd polska andragogika nie zdobyła się na wysiłek ich krytycznej analizy.

## Bibliografia

1. Alheit P. (2004), *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”*. *Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 4 (28).
2. Alheit P. (2010), „*Polityki dyskursu*” – *całościowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę? (Na przykładzie sytuacji w Niemczech)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 4 (52).
3. Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
4. Brookfield S. (2001), *Repositioning Ideology Critique In a Critical Theory of Adult Learning*, „Adult Education Quarterly” 1 (52).
5. Chmielewska-Banaszak D. (2010), *Wiedza milcząca w nauce. Koncepcja Michaela Polanyi’ego*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1(83).
6. Cieślak A. (1981), *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, WSiP, Warszawa.
7. Cross P.K. (1981), *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
8. Delors J. (red.) (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
9. Edwards R. (2006), *Beyond the moorland? Contextualising lifelong learning*, *Studies in the „Education of Adults”* 1 (38).
10. Faure E. i in. (1975), *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
11. Field J. (2003), *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1 (21).
12. Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Alettheia, Warszawa.

13. Foucault M. (2000), „Rządomyślność”, [w:] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
14. Frąckowiak A. (2012), *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
15. Frost N., Taylor R. (2001), *Patterns of change In the university: The impact of 'Lifelong Learning' and the 'World of Work'*, „Studies in the Education of Adults” 1 (33).
16. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
17. Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
18. Gustavsson B. (1995), *Lifelong Learning Revisited*, [in:] M. Klasson, J. Manninen, S. Tosse, B. Wahlgren (eds.), *Social Change and Adult Education Research*, Linköping University Press, Linköping.
19. Hake B.J. (1999), *Lifelong Learning Policies in the European Union: Developments and Issues*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education” 1 (29).
20. Illich I., Verne E. (1976), *Imprisoned in the Global Classroom*, Writers and Readers Publishing Cooperative, London.
21. Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
22. Jarvis P. (2012), *Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2 (58).
23. Kang Joong D. (2007), *Rhizoactivity: Toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning*, „Adult Education Quarterly” 3 (57).
24. Knowles M.S. (1972), *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York.
25. Komisja Europejska, (1997), *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.
26. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
27. Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 4 (60).
28. Melosik Z. (2003), *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
29. Motycka A. (2005), *Filozofia nauki a problem założeniowości w nauce*, [w:] A. Motycka, *Rozum i intuicja w nauce. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych*, ENETEIA, Warszawa.
30. Neuman W.L. (2000), *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approach*, Allyn and Bacon, Boston.
31. OECD, (1973), *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*, Paris.
32. OECD, (1996), *Lifelong Learning for All – Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, Paris.
33. Schuetze H.G. (2006), *International Concepts and Agendas of Lifelong Learning*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education” 3 (36).
34. Shuetze H.G., Casey C. (2006), *Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and Barriers on the Road to a Learning Society*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education” 3 (36).



35. Tuschling A., Engemann C. (2006), *From Education to Lifelong Learning: The Emerging Regime of Learning in the European Union*, „Journal of Educational Philosophy and Theory” 4 (38).
36. World Bank, (2003), *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, Washington DC.

#### About „politicality” of andragogy

**Key words:** idea of continuing education, concept of lifelong learning, postmodern society, cognitive power of education, critical perspective.

**Summary:** Due to the political entanglements of social studies, research on adult education is also ideologically driven. The author proves this thesis by analysing the contents of two leading concepts which have dominated our thinking on the adult education sector in the last several decades. These ideas are: continuing education and lifelong learning. They are cognitive instruments of governing and achieving the state of governmentality in the societies of developed democratic countries.

Dane do korespondencji:

**Prof dr hab. Mieczysław Malewski**

Zakład Metodologii Badań Społecznych i Andragogiki

Instytut Pedagogiki

ul. Strzegomska 55, pok. 508

53-611 Wrocław



*Józef Kargul*

## O OŚWIATĘ DOROSŁYCH W ŚWIECIE KULTURY NEOLIBERALIZMU

**Słowa kluczowe:** kultura indywidualizmu, konsumpcjonizmu i pośpiechu, stan cytelnictwa, „wilfing”, doradcy, „poszukiwanie człowieka”, udostępnianie książki.

**Streszczenie:** W tekście autor stara się przekonać Czytelnika, że takie cechy neoliberalnej kultury, jak indywidualizm, konsumpcjonizm, pośpiech, w każdej dziedzinie życia, wywierają piętno na edukacji – w tym edukacji dorosłych. Człowiek dorosły bardzo rzadko czyta, a jeśli już, to nie zawsze czyta ze zrozumieniem, w „sieci” poszukuje informacji, a nie wiedzy, ale czasami nie wie, czego szuka, pojawia się zjawisko „wilfing.u. Być może szuka „człowieka”. Udostępniając i upowszechniając książkę, można pomóc w „odnalezieniu człowieka”.

W tym tekście mam zamiar zasygnalizować pewne zjawisko kulturowe charakterystyczne dla współczesności prowadzące w rezultacie do atrofii edukacji dorosłych oraz zaproponować poszukiwanie drogi wyjścia z tej sytuacji.

Na początku przypomnę banalną prawdę, znaną każdemu pedagogowi/andragogowi, że schyłek wieku XX i początek XXI to okres dynamicznych przemian społeczno-kulturowych wywołanych postępowaniem technicznym w dziedzinie komunikacji, które nie tylko odcisnęły wyraźne piętno, ale wręcz zrewolucjonizowały całą dziedzinę życia społecznego określaną mianem edukacji.

Zmiany te są pochodną nałożenia się na siebie wielokrotnie opisywanych przez Zygmunta Baumana takich wymiarów ponowoczesności, jak kultura natychmiastowości, indywidualizmu i konsumpcjonizmu, które są jej charakterystycznymi rysami w sferze symbolicznej oraz manifestują się w zachowaniach ludzi. Te zmiany nie byłyby możliwe, gdybyśmy nie ulegali mediom, wywierającym wyraźny wpływ na naszą codzienność. Wspomniane zmiany w edukacji nie są tylko naszą polską specjalnością, co więcej wiele z nich zaszło w naszym kraju na skutek importu praktycznych rozwiązań w tej dziedzinie życia społecznego z krajów bardziej rozwiniętych. Na przykład wielokrotnie opisywany import struktury kształcenia na szczeblu podstawowym i średnim, import systemu bolońskiego, a ostatnio import krajowych ram kwalifikacji. Rzecz oczywista, że taki import z natury rzeczy niesie określone skutki – zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Możemy się na przykład cieszyć, że nasi uczniowie szkół podstawowych w testach dorównują, a nawet przewyższają inne kraje europejskie, co jest

rezultatem pracy tysięcy nauczycieli wkładającej wiele trudu, aby do rozwiązywania tych testów dzieci i młodzież przygotować.

Możemy się cieszyć z wysokiego współczynnika skolaryzacji – dane GUS pokazują jego wzrost z 12,9% w roku akademickim 1990/91 do 53,8% w roku akademickim 2010/11.

Możemy się cieszyć, że w naszym kraju działa 470 uczelni wyższych – najwięcej w Europie, na których kształci się prawie 2 miliony studentów, co lokuje nas w światowej czołówce skolaryzacji.

Możemy się cieszyć, że według autorów „Diagnozy społecznej” (Czapiński, Panek, 2011) w roku 2011, 93,3% osób w wieku 18 i więcej lat uczyło się w szkołach lub uczelniach wyższych, to jest o 13,3% więcej niż w roku 2007.

Można wpaść w zachwyt, że według danych z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego 80 wybitnych młodych uczonych wygrało granty i w roku 2013 wyjedzie na pobyt studyjny w prestiżowych ośrodkach badawczych w USA.

Manipulując w ten sposób wskaźnikami statystycznymi dotyczącymi edukacji, w tym edukacji dorosłych, eksponując dokonania i niewątpliwe sukcesy naukowe polskich uczonych starszego i młodszego pokolenia, można dojść do wniosku, że – jest dobrze!

Ten obraz zostanie jednak znacznie zmacony, jeśli się przywoła inne badania i inne dane statystyczne, a także jeśli się posłucha i wczyta w wypowiedzi nauczycieli akademickich, poczyta wypowiedzi publicystów w prasie codziennej, przeanalizuje własne doświadczenia dydaktyczne.

Rozpocznę znów od przytoczenia danych statystycznych, tym razem opublikowanych na stronie Biblioteki Narodowej, która sporządziła raport o stanie czytelnictwa.

Okazuje się, że: *Jakikolwiek kontakt z dowolną książką (także poradnikiem, albumem, książką umieszczoną w Internecie) zadeklarowało zaledwie 44% badanych. To oznacza, że ponad połowa Polaków w 2010 roku nie miała żadnego kontaktu z książką. Po raz pierwszy zadano również pytanie o lekturę tekstu dłuższego niż 3 strony maszynopisu w przeciągu ostatniego miesiąca (np. artykułu, opowiadania, także w Internecie). Aż 46% badanych Polaków w ciągu ostatniego miesiąca nie przeczytało nie tylko książki, ale nawet dłuższego niż 3 strony artykułu. Tak uszczegółowione badanie pozwoliło także na odkrycie grupy 20% absolwentów wyższych uczelni oraz 27% uczniów i studentów nieczytających praktycznie nic.*

*Im dalej, tym gorzej. Licealiści czytają mniej od gimnazjalistów, a studenci – mniej od licealistów. Wydawałoby się, że ta tendencja odwróci się wśród emerytów, którzy mają dużo czasu na czytanie. Tak jednak nie jest. Najniższe czytelnictwo jest właśnie wśród emerytów i rencistów – mówił dr Tomasz Makowski, dyrektor Biblioteki Narodowej. (...) Na początku lat 90. czytelnictwo w Polsce sięgało 72%. Ten odsetek regularnie spadał, osiągając w 2008 roku najniższy poziom – 36%. Uważamy, że nie musimy czytać. Najgorsze jest jednak to, że przestajemy*

się wstydzić, że nie czytamy – dodał dyrektor BN. (...) ponad 60% Polaków nie miało w roku 2012 styczności z żadną książką. Do nieczytania nie wstydzą się już przyznawać nawet ludzie po studiach (Raport, 2011).

Nie dotarłem do ogólnopolskich danych z badań pokazujących, jaki odsetek deklarujących czytelnictwo czyta ze zrozumieniem. Być może jest tak, jak pokazały badania przeprowadzone przez olsztyńską „Akademię Nauki” na grupie 100 licealistów, że: *Co drugi licealista nie rozumie czytanego tekstu. Druga połowa czyta wolniej niż statystyczny Europejczyk. Licealiści mają też niską samoocенę swoich umiejętności. W 10 stopniowej skali wystawiali sobie słabe 4* (www.efektywna.nauka). Być może jest tak, jak podał „Dziennik Zachodni”, że aż 77 proc. dorosłych Polaków ma problemy ze zrozumieniem tekstów pisanych. *Gospodynie domowe nie są w stanie odczytać instrukcji obsługi pralki, klienci banków nie pojmują, o co chodzi w zapisach umowy kredytowej* („Dziennik Zachodni” 29.10.2010).

Doszło jednak do tego, że ludzie formalnie wysoko wykształceni w sensie kulturowym niekoniecznie tworzą już dzisiaj elity intelektualne kraju. Będzie jeszcze gorzej, bo studia wyższe nie mają uczyć myślenia i rozwijać zainteresowań, tylko przygotowują do odpowiedzi na zapisane w KRK formułki. W tym miejscu muszę przytoczyć z własnego doświadczenia fakt, brzmiący jak anegdotka, ale anegdotką nie jest. Otóż prowadziłem zajęcia z doktorantami pod nazwą „studia literaturowe”. Na skutek bodaj zarządzeń ministerialnych nastąpiła zmiana programu i przy okazji nazwy tego przedmiotu na „analiza tekstów naukowych”. Zapytałem więc kierownika studium, jakie ma plany, czy przewiduje mnie jako prowadzącego te zajęcia. Profesor odpowiedział: *Oczywiście tak, mimo skarg na pana profesora części doktorantów, bo chciałbym, żeby tylko takie skargi do mnie wpływały*. A jakież to skargi – pytam drżącym głosem. A takie – mówi profesor, cytując doktorantów: *Panie profesorze. Myśmy przyszli na studia doktoranckie, opłacając wysokie czesne, aby czegoś się nauczyć! A profesor Józef Kargul wymaga od nas myślenia!*

Można stawiać rozmaite hipotezy dotyczące przyczyn tego stanu rzeczy i głosić, że zamiast kształcenia mamy pogoń za informacjami przydatnymi tu i teraz. Owe informacje są łatwo dostępne – wystarczy kliknąć w odpowiednie klawisze klawiatury komputera i mamy gotową „prezentację” maturalną, pracę licencjacką i magisterską, w której nawet „uwzględniono wymagania promotora”, także i pracę doktorską, a habilitacyjnej na Słowacji nie trzeba nawet pisać.

Można wzmocnić tę hipotezę, spoglądając na zjawisko nie tylko czytelnictwa, ale edukacji w ogóle z szerszej perspektywy. Na przykład czytanie książki, pisanie pracy wymaga zatrzymania uwagi, skupienia się na czas dłuższy nad na czymś jednym, a my żyjemy w kulturze pośpiechu. *Życie wokół nas toczy się w coraz szybszym tempie. Świat coraz bardziej się spieszy, a my razem z nim. I na nic już nie ma czasu. Nie ma czasu przede wszystkim na to, co ważne. Nie ma czasu dla człowieka, dla piękna, dla Boga* – takie zdania można przeczytać

w wypowiedziach publicystycznych. (Krajski, 2013) Zygmunt Bauman w jednym z rozdziałów książki „Szansa etyki w zglobalizowanym świecie” (2007) twierdzi, że to Stephen Bertman stworzył terminy „kultura terażniejszości” i „kultura pośpiechu” w celu przedstawienia i opisanego sposobów życia w naszym typie społeczeństwa, które jest społeczeństwem konsumentów – społeczeństwem konsumpcji. Owo życie w płynnej nowoczesności bywa życiem pospiesznym, składającym się z kolejnych chwil – punktów, a nie linearnym przechodzeniem od jednej sprawy do drugiej, którą zresztą dało się łatwo przewidzieć. A zatem czas nie ma natury linearnej, a pointylistyczną.

W ten oto sposób została zakwestionowana ciągłość uczenia się jako jego cecha, a więc rola w nim doświadczenia, a przede wszystkim mozolnego studiowania z częstym wielokrotnym powracaniem i zgłębianiem tego, co już kiedyś było przedmiotem naszego powierzchownego namysłu. Nie ma na to czasu.

Pojawiła się natomiast inna cecha – życie konsumenta charakteryzuje się tym, że trzeba się szybko uczyć i błyskawicznie zapominać. Zapominanie jest równie istotne, jak uczenie się, a może nawet o niego ważniejsze.

Kolejna cecha to fakt, że w społeczeństwie konsumpcji wiedza, a także pojedyncza wiadomość jest takim samym towarem jak każdy inny, który ma jedynie wówczas wartość, jeśli jest użyteczny. O owej użyteczności przekonują nas mniej twórcy generujący nową wiedzę, a więcej, a może nawet przede wszystkim jej dystrybutorzy, którzy reklamując ten produkt klientom, mówią, jak go można spożytkować i wmawiają, jakie przyniesie korzyści, jeśli dokonany jego zakupu. Stąd też właściwie o zakupie tego produktu nie decyduje jego obiektywna wartość, ale przekonanie o wartości konsumentów. Wiedzę w społeczeństwie konsumpcji spotyka podobny los jak wiele innych produktów, to znaczy równie szybko się starzeje, staje się nieprzydatna i konsument musi ją wyrzucić na śmietnik, bo jest – jak każdy inny produkt – przeterminowana. Innymi słowy dorosły użytkownik wiedzy, który ją zdobył w procesie uczenia się, musi zapomnieć to, czego się nauczył, bowiem pojawia się coś nowego, czego znów się trzeba nauczyć, żeby być na bieżąco. Stąd w kulturze pośpiechu pojawia się wymaganie od człowieka, aby realizował hasło całożyciowej edukacji.

Można w tym miejscu postawić kolejną hipotezę, że spośród setek tysięcy młodych ludzi studiujących w trybie niestacjonarnym, znaczący odsetek przede wszystkim poszukuje przydatnych, tu i teraz, informacji. Kierując się właśnie taką motywacją, tworzy „chmarę” osób studiujących, jeśli się posłużyć taką metaforą. „Chmara” nie poszukuje wiedzy – poszukuje informacji<sup>1</sup>, może więc z powodzeniem książkę odłożyć i zasiąść do komputera. Jak pisze Robert Siewiorek, *tradycyjne książki preferują długie sekwencje myślowe, rozbudowane ciągi argumentacyjne powoli prowadzące czytelników do wniosków, do których autor chciałby ich*

<sup>1</sup> W literaturze przedmiotu odróżnia się wiedzę od informacji. Mnie najbardziej przekonuje określenie sformułowane przez Marca Porata, które przytacza Manuel Castells (*Spoleczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2008). Informacją są dane, które zostały zorganizowane i zakomunikowane.

doprowadzić. *A w Internecie tak się nie da. Tu nie musimy już posłusznie podążać za autorem (...) Tak przekazywana i zdobywana wiedza jest „wiedzą usiecioną” (networked knowledge), którą gromadzi się poprzez połączone ze sobą, zlinkowane we wszystkich możliwych kierunkach idee. Zamiast ciągu logicznie ułożonych faktów mamy skomplikowanie i chaos, które mają odpowiadać naturze współczesnego świata. Ten chaos przenika do naszej świadomości. Zmienia sposób, w jaki myślimy i czytamy. Bo elektronicznych książek, tak nasyconych linkami plików w Internecie, nie czytamy, lecz je wilfujemy. Słowo „wilfing” – akronim od wyrażenia – „What was I looking for?” – (czego ja właściwie szukałem?), określa typ aktywności umysłowej charakterystyczny dla naszego obcowania z komputerem (2013, s. 31). Gwoli sprawiedliwości trzeba dodać, że autorzy raportu „Młodzi i media” opisują jeszcze inny sposób „bycia w sieci” i realizacji swoistego wzoru aktywności kulturalnej w wyniku obserwowanego zjawiska jej deinstytucjonalizacji. Jest to samodzielne wyszukiwanie, przede wszystkim w sieci, interesujących materiałów, gromadzenie i archiwizowanie materiałów dźwiękowych i ikonograficznych (bez refleksji na temat legalności tych zabiegów), „wrzucanie” w sieć pewnych pomysłów, własnych wytworów w celu uzyskania opinii o nich od zainteresowanych internautów. Mamy w tym przypadku do czynienia z przenikaniem się aktywności edukacyjnej z twórczością oraz odpoczynku i rozrywki, a czasami wytężoną pracą umysłową.*

Wracając do wilfujących, można sformułować kolejną hipotezę, że tacy internauci, żyjący w kulturze konsumpcji i pośpiechu, poddający się jej regułom, – niezależnie od płci i wieku – odpowiadając sobie na pytanie: czego ja właściwie szukałem? – dochodzą do wniosku, że „szukali człowieka”, szukali osoby, z którą coś ich łączy, aby zaspokoić własną potrzebę afiliacji. Stąd taka popularność portali społecznościowych. Szukają i – „lajkują na fejsie”, skrupulatnie licząc „lajki”. Nie zawsze jednak przynosi im to satysfakcję, ze względu na fakt, że ów kontakt z drugim jest „zapośredniczony” przez elektroniczne medium – komputer, tablet, telefon komórkowy, dzięki którym wprawdzie można „skypować”, „twitować”, mejlować, ale to nie jest kontakt face to face, który dla wielu ludzi w dalszym ciągu stanowi pożądaną i wysoko lokującą się w drabinie hierarchicznej – wartość, która ma swój humanistyczny wymiar, ma swój niezastąpiony urok.

Żyjący w ponowoczesnym świecie człowiek, poszukując drugiego człowieka stwierdza, że rynek, który w kulturze konsumpcji zaspokaja niemal wszystkie – nawet najbardziej wysublimowane potrzeby – przychodzi mu z pomocą, proponując – jak to pisze Alicja Kargulowa – „zakupioną przyjaźń” (1996) i skierowuje go do doradców. Doradcy w kulturze konsumpcji są wszędzie. Jest doradca: „podatkowy”, „finansowy”, „zawodowy”, „inwestycyjny”, „klienta”, „prawny” „szkolny”, „serwisu”, „rodzinny” itd., nie mówiąc o rzeszach doradców pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Innymi słowy doradcy specjalizują się niemal we wszystkich dziedzinach życia społecznego, a również oni sami korzystają z porad. Oczywiście – jak powszechnie wiadomo



– są doradcy profesjonalni i nieprofesjonalni, a w rolę tych ostatnich wcielamy się bardzo często. Wszystkich charakteryzuje jedna cecha – nie ponoszą odpowiedzialności za udzielane porady, a nawet czasami szkodzą klientowi, o czym już dawno pisałem (Kargul, 2004).

Nie zmienia to faktu, że popularność poradnictwa rośnie, a „populacja” doradców liczbowo się zwiększa. Można zaryzykować kolejną hipotezę, że jest to wynik sprzężenia, nałożenia się na siebie, odrzucenia książki lub w ogóle tekstu drukowanego przez znaczny odsetek konsumentów kultury, czytania bez zrozumienia, „poszukiwania człowieka” – bądź „przyjaciela” – przez osoby bezradne, którym „bycie w sieci” przestało odpowiadać. W rezultacie tacy ludzie wpadają w pułapkę uzależnienia od doradców i od reklam oferujących doradcze usługi.

Zachodzi więc pytanie, jak wyjść z terroru mediów, terroru doradców, terroru facebooków, twitterów, blogów? Czy to jest możliwe? Jak uchronić elitę kulturalną?

Odpowiadając na pytanie ostatnie, trzeba sobie uzmysłowić fakt, że społeczeństwo polskie jest w dalszym ciągu zróżnicowane. Te zróżnicowania opisała Barbara Fatyga (2009), konstruując typologię odbiorców działań edukacji kulturalnej. Wyróżniając elitę kulturalną, stwierdziła, że wprawdzie jest to środowisko wewnętrznie pęknięte, przede wszystkim pokoleniowo, jednak widać w nim ukierunkowanie na tradycyjnie rozumianą kulturę wysoką oraz awangardę, szczególnie młodszego pokolenia. Ważne jest jednak inne zjawisko, które podkreśla autorka: *elita obsługuje się sama – zarówno wtedy, gdy reprodukuje światopoglądy i zachowania kulturalne, jak i wtedy, gdy je kontestuje. W pierwszym przypadku mowa o rodzinach, w których (...) na pewno na półkach stoją książki; w drugim o „nadnormalnych zboczeńcach”*.

Członkowie elity pierwszej kategorii zdaniem autorki mają zapewniony trening rodzinny w pierwszym układzie kultury, są to bezpośrednie kontakty kulturowe face to face, drugim trudno przeszkodzić, by zrealizowali swą „wybitną indywidualność”. Można zatem przypuszczać, że w ramach „samoobsługi elity kulturalnej”, jeśli jej członkowie zaakceptują ofertę instytucji kulturalnej jako zgodną z ich mniemaniem o kulturze, to chętnie z niej skorzystają, realizując edukacyjny wzór uczestnictwa w kulturze (por. Kargul 2012). Podobnie postąpią „nadnormalni zboczeńcy”..

Cytowana autorka wyróżnia kolejny typ – ludzi uzdolnionych. Jej zdaniem jest ich coraz więcej, ale quasi-systemowa edukacja kulturalna nie spełnia ich potrzeb, ponieważ piękny mit edukacyjny mówiący o odnajdywaniu i pomocy w rozwoju uzdolnionym wychowankom, uskrzydłający niegdyś wielu nauczycieli, dziś w oficjalnej edukacji nie jest podtrzymywany i coraz rzadziej praktykowany, przede wszystkim „z braku czasu” i „spętania instytucjonalnego” (Fatyga 2009, s. 45). Ludzie, których można zaliczyć do tego typu, z pewnością skorzystają z instytucjonalnych ofert edukacji kulturalnej zgodnych z ich oczekiwaniami.



Barbara Fatyga, wyróżniając następujący typ odbiorców działań w zakresie edukacji kulturalnej – dzieci i młodzież, w której rodzice lokują swoje niezrealizowane aspiracje niezależnie od zdolności, wytrzymałości i talentu potomstwa, zarysowała przed nią (tą młodzieżą) ponurą wizję, że: *Te przeinwestowane kulturalnie dzieci zwykle „urywają” się pod byle pretekstem spod kurateli edukatorów, nierzadko nabierając trwałego wstrętu do serwowanych im treści kulturalnych* (Fatyga 2009, s. 45). Można przypuszczać, że ci ludzie będą się błąkać po własnym życiorysie, trafiając do rozmaitych doradców, ulegać terrorowi reklam, facebooków, twitterów, „szukając człowieka” i być może go nie znajdą bez uciekania się o pomoc do różnej kategorii doradców.

Gorzej jest z ludźmi nazwanymi przez Fatygę „normalsami”. Zdaniem autorki *edukują ich przede wszystkim media i środowiska społeczne, do których należą i – jak pisze Tomasz Szlendak: w ten sposób wykreowany zostaje człowiek dotknięty przypadłością okienkowego postrzegania świata, niezdolnością do skupienia się, a dodatkowo pragnącego skumulowania wszelkich dostępnych rozrywek w jednym miejscu i w jednym, krótkim czasie* (Szendlak 2010, s. 9).

Alicja Czerkawska, próbując skrótowo ogarnąć zarysowaną tu sytuację użyła takiej oto metafory do jej opisanie: *Jest to pośrednie zjawisko, między całkowitą ignorancją z świadomością znaczenia wiedzy, coś między ciemnotą a jasnością umysłu, między nieuctwem a prawdziwym uczeniem się. Jakaś pomroczość intelektualna, wykształconych osób, charakteryzująca się błogą obojętnością, bezmyślnością i znikającą świadomością znaczenia wiedzy. Być może powiązana jest także z pragnieniem i osiąganiem stałej sfery komfortu (niwelowaniem wysiłku)*<sup>2</sup>.

Co tym ludziom zaproponować? Dyrektor Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu stawia przede wszystkim na udostępnianie książki. W rozmowie z reporterką „Gazety Wyborczej”, wyrażając pogląd, że *najtrudniej dotrzeć z książką do młodzieży i do seniorów, mówi między innymi: Mamy zamiar postawić kilka punktów bibliotecznych w miejscach publicznych. Będą to książkomaty, czyli szafy, z których będzie można wypożyczyć książkę, używając karty bibliotecznej. Nasze katalogi można już przeglądać na urządzeniach typu iPod i iPhone. (...) Dla seniorów, ale także dla mieszkańców odległych od centrum osiedli Wrocławia przewidzieliśmy tzw. bibliobusy, czyli pojazdy dostarczające książki.*

Być może przyniesie to skutek w postaci zwiększenia liczby czytelników. Mnie z kolei przyszedł do głowy pomysł – chyba jednak nie do końca utopijny – aby powrócić do dziewiętnastowiecznych praktyk i próbować organizować koła, zespoły, grupy głośnego czytania<sup>3</sup>. Tak rozwijane czytelnictwo mogłoby wywołać pozytywne emocje z kilku powodów: po pierwsze, być może ich uczestnicy „znalęzliby człowieka” i mogliby zaspokoić potrzebę afiliacji. Po drugie być może odkryliby wartość dłuższego skupienia uwagi na treści książki, uwalniając się od

<sup>2</sup> Jest to fragmentu „mejla” do mnie od dr Alicji Czerkawskiej, po zapoznaniu się z tekstem tej wypowiedzi, przysłanego 20.4.2013.

<sup>3</sup> Takie inicjatywy są realizowane przez rozmaite wspólnoty katolickie i szkolne koła Caritas. Informacje na ten temat można znaleźć w Internecie.

wilfowania. Po trzecie być może dostrzegliby urok słowa drukowanego, które może wzbudzać refleksję nad światem, nad innymi ludźmi i nad samym sobą

W rezultacie bowiem chodzi oto, aby współczesny Polak nie realizował wzoru – być może uznawanego w niektórych środowiskach – którego dr Alicja Czerkawska określiła metaforycznie symbolem NM i J – „**Nie czytam, nie myślę i jestem**”.

### Bibliografia

1. Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie* Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
2. Czapiński J. i Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa 2011.
3. „Dziennik Zachodni” 29.10.2010.
4. Fatyga B., *Grzech, pokuta, odkupienie... a walizka z peronu C*, Dwutygodnik, Strona Kultury, 2009 nr 13, [http:// WWW.dwutygodnik.com/arttykul/473-wokol-kongresu-kultury-polskiej-domy-dkultury-2](http://WWW.dwutygodnik.com/arttykul/473-wokol-kongresu-kultury-polskiej-domy-dkultury-2) (pobrano 15.04.2013).
5. Filiciak M. i in. (2010), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa (dostępne w Internecie: „Młodzi i media”).
6. Gołębiowska-Szuchta M., *Jak promować wynalazek Gutenberga*, Rozmowa z Dyrektorem MBP we Wrocławiu, „Gazeta Wyborcza”, Wrocław, 15.04.2013.
7. Kargul J., *Kilka uwagi o niebezpieczeństwach poradnictwa*, [w:] Siarkiewicz E. (red.), *Niejednoznaczność poradnictwa*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.
8. Kargul J., *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
9. Kargulowa A., *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
10. Krajski S., *Pośpiech, kultura, diabeł i... herbata* <http://www.savoirvivre.com.pl/?pospiech-kultura-diabel-i...-herbata,134> (pobrano 14.04.2013).
11. *Raport o stanie czytelnictwa, badania Biblioteki Narodowej* | Portal [www.coolturka.com.pl/2011/.../raport-o-stanie-czytelnictwa-badania-](http://www.coolturka.com.pl/2011/.../raport-o-stanie-czytelnictwa-badania-) 16 lut 2011, (pobrano 12.04.2013).
12. Siewiorek R., *Poczwarki rosną w sieci. W erze e-booków to nie ty czytasz książkę. To książka czyta ciebie*. „Gazeta Wyborcza. Magazyn” 30.03–01.04.2013, s. 31.
13. Szlendak T., *Wielozmysłowa kultura iwentu. Skąd się wzięła, czym się objawia i jak w jej ramach oceniać dobra kultury*, „Kultura Współczesna” 2010 nr 4.
14. [www.efektywna.nauka.pl](http://www.efektywna.nauka.pl) C. *badania czytelnictwa licealistów XII.2012* (pobrano.14.04.2013).

### **Adult education in the world of neoliberal culture**

**Key words:** culture of individualism, consumerism and haste, the state of readership, “wilfing”, advisors, „searching for a human being”, making a book available.

**Summary:** The author attempts to convince the reader that certain features of neoliberal culture such as individualism, consumerism or haste in every area of life make an impact on education, including adult education. Adults hardly ever read, and even if they read, they do not always understand what they read, while in the net they search for information rather than knowledge, and sometimes they do not know what they are looking for and “wilfing” occurs. Maybe they look for “a human being”. By making a book available and widespread, one can help to “find another human being”.

Dane do korespondencji:

**Prof. dr hab. Józef Kargul**

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ul. Strzegomska 55

53-611 Wrocław



*Ewa Solarczyk-Ambroziak*

## OD USPOŁECZNIENIA „MAS” DO UPODMIOTOWIENIA JEDNOSTEK – OD OŚWIATY DOROSŁYCH DO UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

**Słowa kluczowe:** oświata dorosłych, kształcenie ustawiczne, uczenie się przez całe życie, zmiana paradygmatyczna, globalizacja, polityka edukacyjna.

**Streszczenie:** Problem tożsamości edukacji dorosłych, jej teoretycznych, epistemologicznych i filozoficznych założeń to podstawa dyskursu obejmującego zagadnienia zmienności fenomenu, jakim jest edukacja dorosłych w kontekście wyzwań współczesnego świata. Teoretyczna koncepcja oświaty dorosłych wykrystalizowała się w latach 70. XX wieku, choć pierwsze instytucje i formy kształcenia dorosłych pojawiły się na tle szerszych przeobrażeń, jakie miały miejsce w Europie na przełomie XVIII i XIX wieku. Od tego czasu edukacja dorosłych „przeszła” długą drogę, a dla jej opisu można użyć określenia – od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek. Współczesna edukacja dorosłych oparta jest na paradygmacie rozwoju technologicznego i socjokulturowej modernizacji, co wraz ze zmianami o charakterze globalnym określa nowy jej charakter. Mówimy o radykalnej zmianie paradygmatycznej. Wyzwaniem współczesności staje się całożyciowe uczenie się. Tym zagadnieniem poświęcony jest niniejszy artykuł.

Teoretyczna koncepcja oświaty dorosłych wykrystalizowała się w latach siedemdziesiątych z obszaru politycznego aktywizmu i zmiany społecznej, zdefiniowana została jako proces wszechstronnego rozwoju człowieka, choć pierwsze instytucje i formy kształcenia dorosłych pojawiły się na tle szerszych przeobrażeń, jakie miały miejsce w Europie na przełomie XVIII i XIX wieku. Te zasadnicze wówczas dla oświaty wychowania zmiany to uprzemysłowienie, urbanizacja oraz przemiany w strukturze gospodarki rolnej. Przeobrażenia w stosunkach społecznych będące konsekwencjami gwałtownego rozwoju nauki, rewolucji przemysłowej i rozpadu stosunków feudalnych na wsi, migracji ludności wiejskiej do miast, a także wzrost liczby siłą rzeczy niewykwalfikowanych robotników zatrudnionych w rozwijającym się przemyśle spowodowały silne dążenia oświatowe szerokich mas społecznych. Sposób organizacji kształcenia był odpowiedzią na istniejące potrzeby społeczne, stąd dominującą cechą tego typu kształcenia stał się w początkach oświaty dorosłych filantropizm aktualizujący się w pierwszych programach oświatowych poprzez „podnoszenie”, „pracę u podstaw”,

„oświecanie”. Jest rzeczą oczywistą, jak stwierdza Ryszard Wroczyński, że rozwój kierunków i form oświaty dorosłych w każdym kraju szedł własnymi drogami. Instytucje oświatowe zorientowane były bowiem na potrzeby związane ze specyfiką poszczególnych państw – ich poziomem rozwoju społecznego, ekonomią, kulturą. Niemniej jednak wytworzyły się takie ich formy i kierunki, które posiadały cechy wspólne, bez względu na kontekst uwarunkowań narodowych (Wroczyński 1965, s. 9, 10). Odegrały tutaj rolę czynniki o wymiarze szerszym – cywilizacyjnym, kulturowym. Ponadto wzory w zakresie funkcjonowania oświaty dorosłych wypracowane w krajach o szybszych procesach rozwoju oddziaływały na jakość i organizację tego systemu oświatowego w innych krajach. Dominującą rolę odegrała w tym względnie Anglia i kraje skandynawskie. Przykład Anglii i Skandynawii doskonale ilustruje zależność oświaty dorosłych od warunków politycznych i sytuacji ekonomicznej, gdyż podkreślić należy, że kraje te wytworzyły, ze względu na odmienną warunków społeczno-politycznych, dwa różne systemy oświaty dorosłych. Przypomnieć można, iż oświata dorosłych w Anglii miała od początku charakter oświaty robotniczej, co wiązało się z charakterem państwa, które wcześniej niż pozostałe kraje europejskie weszło na drogę szybkiego rozwoju gospodarczego, co wiąże się z powstawaniem wielkich ośrodków przemysłowych – skupiska robotników stały się głównym terenem działalności oświatowej. Można powiedzieć za Wroczyńskim, że ze względu na szeroki i specyficzny dla niej kontekst polityczno-gospodarczy oświata dorosłych realizowała w Anglii dwa cele: utylitarny, jakim było przygotowanie praktyczno-zawodowe robotników oraz społeczny, to znaczy wzrost ich aktywności oświatowej, zniesienie nierówności społecznej polegającej na nierównym dostępie do oświaty (Wroczyński 1965, s. 17 i nast.). Opierając się na zaprezentowanej przez cytowanego autora analizie ośrodków, które wywarły wielki wpływ na rozwój oświaty dorosłych, przytoczyć można przykład krajów skandynawskich, wśród których wiodącą rolę odegrała Dania. Cechą charakterystyczną Danii, kraju, który w przeciwieństwie do Anglii był słabo rozwinięty i ubogi, było oparcie oświaty dorosłych na czynnikach rodzimych, narodowych, na tradycji nordyckiej. Stąd oddziaływał na inne kraje silny ruch uniwersytetów ludowych mających ogólniejsze walory wychowawcze.

Zarówno przykład Anglii, jak i Danii obrazuje narodowy charakter zadań oświaty dorosłych, silny ich związek z szerszym kontekstem historyczno-kulturowym. Była więc oświata dorosłych od zarania swoich dziejów odzwierciedleniem potrzeb społecznych i sytuacji krajów, w których się rozwijała, była też czynnikiem promowania zmian, co można by przedstawić na przykładzie Szwecji – państwa o długich tradycjach demokracji, gdzie, jak pisze Agnieszka Bron-Wojciechowska, przytaczając szwedzkiego historyka Lundkvista, w rozwój zadań oświaty dorosłych nie ingerowały żadne czynniki zewnętrzne, nie były one też ustalane odgórnie, jak miało to miejsce w Polsce w niektórych okresach jej historii (Bron-Wojciechowska 1992, s. 30, Solarczyk-Ambrozik 1995). Szwecja

jest przykładem zmian społecznych dokonywanych dzięki oświacie nieformalnej, jaką była oświata dorosłych w tym kraju. To właśnie oświata dorosłych przyczyniła się do społecznych i politycznych zmian, a głównie do stworzenia nowoczesnego społeczeństwa z rozwiniętą klasą średnią, opartego na demokracji parlamentarnej i wolnej konkurencji. Oświata dorosłych w Szwecji, tworzona przez samych zainteresowanych, nie rozwijała się jako system samodzielnych instytucji, lecz powstawała przede wszystkim na użytek ruchów społecznych, których uczestnicy byli przekonani, że oświata jest ważnym instrumentem osiągnięcia celów indywidualnych i zbiorowych (Bron-Wojciechowska 1992, s. 30, 31). Przypomnieć jednak należy, że stopniowo oświata dorosłych w tym kraju stawała się też niezależna od ruchów społecznych. Tę zmianę określa się jako przejście od przekonań zbiorowych w stronę indywidualizmu. Przy dominującej obecnie orientacji prezentystycznej, także w analizach zróżnicowanych procesów edukacyjnych, szczególnie w kontekście zjawiska globalizacji, dla rozumienia przeobrażeń analizowanego fenomenu społeczno-kulturowego, jakim jest edukacja dorosłych, warto z zastosowaniem perspektywy historycznej odnieść się do rozważań dotyczących ewolucji celów i zadań oświaty dorosłych – pojęć dzisiaj, przy radykalnej zmianie retoryki, już niepopularnych.

Od wspomnianego okresu oświata dorosłych „przeszła” długą drogę, a dla jej opisu mogę zaryzykować określenie: od „uspołecznienia” mas do upodmiotowienia jednostek (Solarczyk-Ambrozik 1995). Te wczesne intelektualne założenia dotyczące zasad jej funkcjonowania, mając na uwadze rozwój, jaki ma miejsce wydają się dziś nieadekwatne, bowiem oświata dorosłych jako olbrzymi obszar praktyki społecznej ujawnia nowe trendy oparte na indywidualizacji, prywatyzacji, konsumeryzmie i instrumentalizacji, wynikające z jej podporządkowania się wymogom rynku.

Na wstępie rozważań dotyczących przeobrażeń współczesnej edukacji dorosłych w tle szerszych przemian współczesnego świata, ujmowanych tutaj przeze mnie jako globalne wyzwanie edukacyjne, chciałabym podkreślić to, co starałam się wyżej uzasadnić, że rozumienie fenomenu kształcenia i aktywności edukacyjnej dorosłych możliwe jest tylko poprzez usytuowanie go w tle szerszych zjawisk społeczno-kulturowych i ekonomicznych.

Analiza teoretycznych, epistemologicznych i filozoficznych założeń edukacji dorosłych prowadzi do refleksji, iż zarówno jako obszar badań, jak i praktyki nie posiada ona spójnych założeń intelektualnych. Są one zakorzenione w europejskiej tradycji oświeceniowej, a także w amerykańskiej tradycji pragmatyzmu, wyraźnej w pracach E. Lindemana, twórcy amerykańskiej oświaty dorosłych.

Mając na uwadze dynamikę analizowanego fenomenu, trzeba powiedzieć, iż wraz z rozwojem psychologii humanistycznej to wyraźne rozgraniczenie pomiędzy dwiema różnymi tradycjami – europejską i amerykańską – zaczęło tracić na znaczeniu. Obydwie dzielą powszechną wiarę w rozwój, akceptują ideę społecznego uczestnictwa jako środka wiodącego do budowy nowoczesnego



społeczeństwa. Ta nowa tożsamość oświaty dorosłych scharakteryzowana jest w pracach Ivana Illicha, Malcolma Knowlesa, Paola Freire'a, a także w publikacjach UNESCO.

I. Illich wniósł istotny wkład do oświaty dorosłych – ideę ruchów społecznych lat sześćdziesiątych utożsamiał z definicją oświaty dorosłych. Zasadza się ona na wyraźnym rozróżnieniu uczenia się (learning) od zinstytucjonalizowanego nauczania (schooling). Wkład tego autora do oświaty dorosłych to wyraźne zidentyfikowanie jej nieinstytucjonalnego charakteru. Ten właśnie rys analizowanego zjawiska jest zasadniczy dla emancypacyjnego uczenia się, podstawowego pojęcia w pracach I. Illicha.

Paolo Freire, w odróżnieniu od I. Illicha, postrzega oświatę dorosłych w jej wymiarze politycznym, mniej zaś odnosi się do jej znaczenia epistemologicznego i instytucjonalnego. Kluczowym pojęciem, mającym znaczenie dla rozumienia zjawiska oświaty dorosłych, jest proces indywidualnej i zbiorowej świadomości. Jak pisze M. Finger i in., „konscienctyzacja” jest nowoczesną wersją filozofii oświeceniowej (Finger i in. 1995). W ujęciu P. Freire'a oświata dorosłych traci swój antyinstytucjonalny wymiar, staje się bardziej intelektualna i polityczna, wiedzie do wzrostu świadomości społecznej i jest katalizatorem zmian społecznych (Freire 1975). U podstaw takiego rozumienia oświaty dorosłych leży przekonanie o jej pozytywnych funkcjach społecznych – taka oświata dorosłych kształci ludzi racjonalnych, odpowiedzialnych za innych, redukuje nietolerancję, uprzedzenia, aktywizuje działania na rzecz wolności i sprawiedliwości.

Dla Malcolma Knowlesa, kojarzonego z pojęciem „andragogiki” – koncepcji łączącej psychologię humanistyczną z amerykańskim pragmatyzmem – odmiennie niż w pracach Illicha i Freire'a praktyka andragogiczna nie ma emancypacyjnego i uczestniczącego wymiaru, przynajmniej w sensie politycznym. Kluczowym zagadnieniem jest w tym ujęciu indywidualna samorealizacja.

Można powiedzieć, iż współczesna edukacja dorosłych oparta jest na paradygmacie rozwoju technologicznego i socjokulturowej modernizacji oraz promocji zachodniego ideału racjonalności i indywidualnej samorealizacji, a główny wkład w określenie jej charakteru jako obszaru badań i praktyki społecznej wnoszą prace i publikacje UNESCO integrujące w pewnym sensie wymienione wcześniej trzy podejścia. Czołową rolę w promowaniu kształcenia ustawicznego odgrywa także Unia Europejska. Prace i raporty dostarczają istotnych przesłanek do refleksji nad problemami edukacyjnymi, jakie jawią się w kontekście przemian współczesnego świata oraz stanowią podstawę planowania działań i podejmowania określonych rozwiązań organizacyjnych w poruszonym obszarze, natomiast podstaw teoretycznych ułatwiających rozumienie zmian paradygmatycznych, jakie zachodzą w określonej perspektywie historycznej i kulturowej w odniesieniu do tego obszaru upatruje się w pracach P. Bourdieu, U. Becka czy A. Giddensa.

Warto w tym miejscu przypomnieć znaczące raporty odzwierciedlające przeobrażenia analizowanego w niniejszym artykule zjawiska społeczno-kulturowego,

które równocześnie stanowiły o kierunkach zmian, oddziałując na politykę edukacyjną realizowaną na różnych szczeblach oraz określały tym samym praktykę edukacyjną. Istotny wkład w tym zakresie przyniósł opublikowany w 1972 roku raport *Uczyć się, aby być* akcentujący konieczność zmian odnoszących się do oświaty, która winna bardziej odpowiadać na potrzeby wypływające z przeobrażeń makrosystemu i równocześnie kreować warunki wyrównywania szans (Faure, 1975). Kolejny raport *Uczyć się bez granic* wpisywał się również w trendy zwiastujące wyjście poza konwencjonalne działania łączone z oświatą i nauczaniem szkolnym (Botkin, Elmandrja, Malitza 1982). Dynamiczny rozwój edukacji dorosłych mający miejsce w latach 60. i 70. XX wieku w związku z potrzebami społecznymi i gospodarczymi równoznaczny był z poszerzeniem jej obszaru, co, jak wspomniałam wcześniej, znalazło swoje odzwierciedlenie w badaniach i programach rozwoju wielu organizacji mających wpływ na politykę edukacyjną. Kształcenie ustawiczne jako wymóg cywilizacyjny staje się jedną z najczęściej podejmowanych w społecznych debatach kwestii edukacyjnych.

Początek lat 90. XX wieku to coraz wyraźniejsza orientacja w kierunku całościowego uczenia się ujmowanego jako główna idea edukacyjna. W latach 90. ukazują się: w roku 1994 Biała Księga „Wzrost, konkurencyjność, zatrudnienie”, a w roku 1995 *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, którą określa się jako punkt zwrotny zarówno w rozwoju idei całościowego uczenia się, jak i strategii zorientowanych na jej realizację w warunkach uczącego się społeczeństwa (Morgan-Klein, Osborne 2007), w roku 1996 zaś raport Międzynarodowej Komisji UNESCO do spraw Edukacji dla XXI wieku napisany pod przewodnictwem J. Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport Delorsa wspierający tę samą tradycję humanistyczną co raport Faure’a podjął także wyzwania stojące przed polityką edukacyjną i szkoleniową w perspektywie teorii kapitału ludzkiego i powszechnie postrzegany jest jako przejście od koncepcji kształcenia ustawicznego do koncepcji uczenia się przez całe życie, co oznacza nie tylko zmianę semantyczną, ale przede wszystkim odzwierciedla rozwój w omawianym obszarze (CONFINTEA VI, UNESCO 2010).

W całokształcie podejmowanych zagadnień zasadniczą rolę odgrywają także Konferencje Oświaty Dorosłych, określające miejsce edukacji dorosłych we współczesnym świecie na kolejne dekady. Szeroki zakres diagnoz poprzedzających konferencje pozwala na ukazanie głównych problemów, tendencji, strategii rozwoju ujawnianych w perspektywie poszczególnych krajów, regionów i perspektywie globalnej, staje się równocześnie podstawą określania zadań i deklaracji, czego przykładem są *Deklaracja Hamburska* czy *Ramy Belemskie*. Ustalenia i wytyczne CONFINTEA V, konferencji, która miała miejsce w Hamburgu w 1997 roku mają swoje dalsze przełożenie na politykę edukacyjną i rozwiązania praktyczne w obszarach bardziej szczegółowych, odzwierciedlają konieczność elastyczności ścieżek edukacyjnych i przesunięcie nacisku w kierunku uczącego się i jego odpowiedzialności za przebieg drogi edukacyjnej, obrazują to, co na

poziomie analiz teoretycznych opisujemy jako zmianę paradygmatyczną. Kolejna Konferencja UNESCO CONFINTEA VI mająca miejsce w 2010 roku w Bellem ukazała, iż europejska perspektywa rozumienia i realizowania idei uczenia się przez całe życie jest bardziej zunifikowana niż perspektywa prezentowana na konferencji w szerszej, globalnej skali. Konferencja potwierdziła też, że uczenie się przez całe życie, będące zarówno filozofią, podstawą conceptualną i organizacyjną zasadą edukacji opartą na globalnych, emancypacyjnych, humanistycznych i demokratycznych wartościach, bazujących na wizji społeczeństwa opartego na wiedzy, ma podstawowe znaczenie dla rozwiązywania problemów globalnych i edukacyjnych.

Permanenty wzrost popularności idei uczenia się przez całe życie ujmować można, jak to określa P. Alheit, jako przykład konsensusu politycznego na tak globalną skalę oraz równocześnie jako odpowiedź na zapotrzebowania w zakresie *innovacyjnego narzędzia zarządzania polityką życia* (Alheit 2011, s. 12) w związku ze wzrostem indywidualnego ryzyka wyboru dróg edukacyjnych (Solarczyk-Ambrozik, 2009). Analiza dokumentów strategicznych, raportów, materiałów konferencyjnych, publikacji stanowiących teoretyczne przesłanki praktyki edukacji dorosłych pozwala na śledzenie trendów zmian i kierunków ewolucji procesów, pozwala zaobserwować przejście od dyskursów wpisujących się w różne orientacje ideowe, przejście od ogólnych haseł mówiących o tym, że uczenie się jest kluczem do bram XXI wieku, a sens „filarów edukacji” zawiera się w tym, „aby wiedzieć”, „aby działać”, „aby żyć wspólnie z innymi”, „aby być”, po szczegółowe wytyczne i wskazania dla państw członkowskich Unii Europejskiej, w których wyraźna jest zmiana retoryki – i tak na przykład Rada Europy w dokumentach strategicznych zwraca się do państw członkowskich, by (między innymi): opracowały i wdrożyły (reformy mające sprostać wyzwaniom w dziedzinie kształcenia i szkolenia); zaplanowały (skuteczne inwestycje w kształcenie i szkolenia); zadbały (o jakość kształcenia); poprawiły (koordynację prac); propagowały (elastyczne ścieżki między kształceniem zawodowym a szkolnictwem wyższym).

Wspomniane wyżej analizy pozwalające, jak wspomniałam, na uchwycenie przesunięć paradygmatycznych, zmian w zakresie polityki edukacyjnej realizowanej na różnych szczeblach czy opisy określonych rozwiązań praktyki edukacyjnej, odzwierciedlają tym samym określone trendy zmian w bogatym i zróżnicowanym wieloaspektowo obszarze edukacji dorosłych, do których współcześnie zaliczyć można przede wszystkim:

- orientację na rynek pracy – łączenie uczenia się przez całe życie z potrzebami rynku pracy, co oznacza w podstawowych założeniach zwiększenie dzięki całożyciowemu uczeniu się szans na zatrudnienie, zapewnienie pomyślnej kariery zawodowej oraz łatwość przemieszczania się między sektorami i państwami, a także zwiększenie mobilności pracowników, przechodzenie z pracy do nauki i z nauki do pracy w ciągu całego życia;

- uczenie się przez całe życie, zarówno jako idea edukacyjna, jak i strategia wyraźnie łączona jest z realizacją celu, jakim jest spójność społeczna, ujmowana w tak silnym związku z procesami uczenia się, kształcenia i szkoleń jako relatywnie nowa kategoria. W strategiach uczenia się przez całe życie rysuje się silny trend na integrację z elementami polityk dotyczących takich kwestii, jak zatrudnienie i integracja społeczna – można mówić o wyraźnym sprzężeniu polityki w zakresie uczenia się przez całe życie z polityką unijną w sferze socjalnej, dotyczącą jakości życia, pryncypiów leżących u podstaw wspólnoty europejskiej, wyraźnie określanych w odpowiednich aktach. W kontekście tym szczególnie nacisk położony jest na strategie zwiększania dostępu do uczenia się przez całe życie, zwłaszcza grupom defaworyzowanym i walkę z ubóstwem;
- walidacja umiejętności zdobytych drogą nieformalną i pozaformalną (poza systemem szkolnym). Wyraźnym trendem jest transformacja tradycyjnych systemów edukacyjnych, między innymi przejście od uznawania dyplomów na podstawie czasu trwania studiów do uznawania uczenia się poza instytucjami kształcenia szkolnego i formalnego, co zapewnia możliwość pełnej mobilności edukacyjnej, gromadzenie certyfikatów na zasadzie dobrowolności i stwarzanie ram dla uznawalności zdobytych kompetencji;
- w kierunku standaryzacji – mierzalność poziomu realizacji celów edukacyjnych, nadanie kompetencjom i kwalifikacjom większej przejrzystości poprzez wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji
- przechodzenie z pracy do nauki i z nauki do pracy, również w konsekwencji wprowadzenia Europejskich Ram Kwalifikacji;
- przewidywanie i dopasowanie potrzeb rynku pracy i potrzeb pracowników w zakresie umiejętności, a nie zawodów;
- wyraźne myślenie wspólnotowe, czego przykładem jest poszukiwanie narzędzi referencyjnych, ułatwiających osiąganie wspólnie uzgodnionych celów (kompetencje kluczowe, Europejskie Ramy Odniesienia);
- zachowanie i odnawianie wspólnego tła kulturowego – strategie uczenia się przez całe życie akcentują znaczenie dialogu międzykulturowego;
- osobista samorealizacja obywateli, co ułatwia rozwój systemów kształcenia i szkoleń, które to obok realizacji tego celu mają za zadanie zapewnienie trwałej koniunktury gospodarczej i szans na zatrudnienie, ujmowanych jako źródło dobrobytu;
- większa indywidualizacja ścieżki edukacyjnej, czemu sprzyja wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji i walidacja umiejętności zdobytych drogą nieformalną i pozaformalną;
- równoczesne zwiększenie roli partnerów społecznych i dialogu społecznego w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych;

Szczegółowa analiza wymienionych trendów zmian w obszarze edukacji dorosłych pozwala na stwierdzenie, iż wyłania się nowy kształt rzeczywistości

edukacyjnej – z jednej strony cechą charakterystyczną staje się nacisk na indywidualizację ścieżki edukacyjnej, związanej z edukacyjnym stylem życia, kształtującym się w efekcie zmian, jakich doświadcza współczesny świat i możliwością pełnej mobilizacji edukacyjnej oraz gromadzeniem kolejnych certyfikatów kwalifikacji, co odzwierciedla wspomnianą wcześniej zmianę paradygmatyczną, z drugiej zaś stały nacisk na doskonalenie form instytucjonalnych, stwarzających ramy dla całościowego uczenia się, doskonalenia i nabywania nowych umiejętności niezbędnych do poruszania się we współczesnym świecie zdominowanym rozwojem technologicznym, ale równocześnie, jak wskazywałam silnymi trendami indywidualizacji, co odnosi się również do procesów edukacyjnych i kreuje równocześnie zarówno nowe szanse rozwoju, jak i nowe jego bariery. Z jednej zatem strony cechą całościowego uczenia się jest walidacja umiejętności zdobytych poza instytucjami edukacyjnymi i zwiększona jednostkowa odpowiedzialność za przebieg drogi edukacyjnej, z drugiej zaś zwiększenie otwartości i znaczenia systemów kształcenia, między innymi poprzez utworzenie Europejskich Ram Kwalifikacji i krajowych struktur kwalifikacji, lepsze łączenie instytucjonalnego kształcenia z potrzebami rynku pracy, wyrażanymi zapotrzebowaniem na konkretne umiejętności.

Rzeczywistość, w tle której ewoluuje koncepcja uczenia się przez całe życie to perspektywa, którą określić można: w kierunku inteligentnego rozwoju i gospodarki opartej na wiedzy. Wynikają stąd – w konsekwencji przyjęcia wizji społeczeństwa uczącego się – implikacje dla uczenia się przez całe życie zarówno jako dla koncepcji, jak i praktyki edukacyjnej.

Programy uczenia się przez całe życie wychodzą poza perspektywę czysto ekonomiczną czy tylko uczenie się dorosłych, wyraźny jest w nich nacisk na aktywne obywatelstwo, społeczną inkluzję czy jednostkową samorealizację, co odzwierciedla sposób „społecznego życia” określonej idei edukacyjnej.

Mimo normatywnego podejścia, wyraźnie jawiącego się w różnych publikacjach z tego obszaru, samo zjawisko uczenia się przez całe życie, co chciałabym mocno podkreślić, nie poddaje się łatwo jednoznacznej ocenie. Może być pojmowane jako cel edukacji, proces, produkt edukacji, moralny obowiązek, obszar rzeczywistości społeczno-kulturowej poddany empirii, czy używając określenia Edwardsa „kłopotliwa przestrzeń conceptualna” (Edwards). Idea uczenia się przez całe życie wykreowana głównie w dokumentach strategicznych UNESCO, OECD, Unii Europejskiej, ujmowana jako zjawisko konieczne i pożądane, osadzona jest głęboko w dyskusjach na temat edukacji dorosłych, kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego, zapewniając ramy teoretyczne dla kwestii ogólnych i szczegółowych. Pojawia się, co wyraźnie obrazuje przemiany w podejmowanym w niniejszym artykule temacie, w debatach niezwiązanych bezpośrednio z edukacją, a dotyczących kwestii społecznych; bezrobocia, wykluczenia społecznego, ochrony środowiska, zdrowia publicznego, aktywnego obywatelstwa, kluczową rolę odgrywa w debatach ekonomicznych dotyczących

rynku pracy, jakości, wydajności, zrównoważonego rozwoju, uczenia się w organizacjach.

Konkludując rozważania przedstawione w niniejszym artykule, stwierdzić można, iż szerokie tło przeobrażeń edukacji dorosłych jako fenomenu podlegającego zmianom społeczno-kulturowym i w równym stopniu te zmiany odzwierciedlającego stanowi rozwój cywilizacyjno-kulturowy prowadzący w analizowanym tutaj obszarze do egzystencjalno-społecznego pojmowania edukacji jako konsekwencji upodmiotowienia życia indywidualnego ludzi w społeczeństwie określanym społeczeństwem ryzyka, który opisać można by – od uprzemysłowienia i urbanizacji do gospodarki opartej na wiedzy i uczącego się społeczeństwa. W tle tej perspektywy historycznej ewolucję edukacji dorosłych opisuje continuum – od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek.

### Bibliografia

1. Adult Education. *The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Fifth International Conference on Adult Education, (1997) CONFINTEA.
2. Alheit P. (2011), *Podjęcie biograficzne do całościowego uczenia się*. Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, 3 (55).
3. Bron-Wojciechowska A. (1992), *Oświata dorosłych jako czynnik zmian społecznych. Utopia czy rzeczywistość*, [w:] Ferencz K. (red.), *Oświata dorosłych jako ruch społeczny*, Wrocław.
4. *Edukacja i Szkolenia 2020 (ET 2020) Konkluzje Rady z 12.05.2009 w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020)* (Dz. Urz. UE C 119 z 28.05.2009).
5. *Europejskie Ramy Kwalifikacji. Akt ustanowienia ERK dla uczenia się przez całe życie. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 23.04.2008 w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Dz. Urz. UE C 111 z 6.05.2008).
6. Finger M., Asun J.A., Volpe M. (1995), *Learning Our Way Out. Theoretical implications for Adult Educations*, niepublikowane materiały z konferencji.
7. *Komunikat Komisji Europejskiej Urzeczywistnianie europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie* (Dz. Urz. C 163 z 9.07.2002).
8. *Konkluzje Rady w sprawie kształcenia i szkolenia w realizacji strategii Europa 2020* (Dz. Urz. UE z 4.03.2011 (2011/C 70/01).
9. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
10. Morgan-Klein B., Osborne M. (2007), *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, Routledge, London and New York.



11. *Rezolucja Rady w sprawie uczenia się przez całe życie z dnia 22. 06.2002* (Dz. Urz. UE C z 22. 06. 2002).
12. Solarczyk-Ambrozik E. (1995), *Makrostrukturalne uwarunkowania zmienności oświaty dorosłych*, [w:] Przyszczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin.
13. Solarczyk-Ambrozik E. (2009), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań.
14. Solarczyk-Ambrozik E., *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całonocnego uczenia się w tle zmian społeczno-kulturowych* (w druku – Studia Edukacyjne).
15. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z 18.12.2006* (Dz. Urz. 2006/962/WE).
16. *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. UNESCO CONFINTEA VI (2010), Radom.

**From the socialisation of masses to the empowerment of individuals  
– from adult education to lifelong learning**

**Key words:** adult education, continuing education, lifelong learning, paradigm change, globalisation, education policy.

**Summary:** The problem of adult education identity and its theoretical, epistemological and philosophical assumptions forms the basis of the discourse covering the issues of volatility of adult education in the context of challenges faced by the contemporary world. The theoretical concept of adult education crystallised in the 1970s, although the first institutions and forms of adult education emerged against the background of broader changes occurring in Europe at the turn of 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century. Since that time education has gone a long way which can be described as a road from the socialisation of masses to the empowerment of individuals. Modern adult education is based on the paradigm of technological development and sociocultural modernisation, which jointly with the global changes determine its new nature. This is a radical paradigm change. Lifelong learning has become a challenge for modern societies. This article focuses on the above mentioned issues.

Dane do korespondencji:

**Prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik**

Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

ul. Szamarzewskiego 89

60-568 Poznań

## WSPÓLCZENE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

*Ryszard Kałużny*

### KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W DOBIE PŁYNNEJ PONOWOCZESNOŚCI

**Słowa kluczowe:** kształcenie, kształcenie dorosłych, motywy kształcenia, nauczanie, uczenie się, płynna nowoczesność.

**Streszczenie:** Autor w artykule podejmuje kwestie dotyczące kształcenia dorosłych w dobie płynnej nowoczesności. Wskazuje na zmiany w podejściu osób dorosłych do kształcenia, zmiany determinowane wymogami współczesności – określanej przez Zygmunta Baumana okresem płynnej nowoczesności. Poszukuje także odpowiedzi na pytania: jakimi motywami kierują się współcześnie ludzie dorośli, podejmując kształcenie oraz czy w świecie płynnej nowoczesności, „szybkiego” życia, zróżnicowanych i dynamicznie przeobrażających się wymogów rynku pracy, utrzymującego się wysokiego poziomu bezrobocia mamy do czynienia z kształceniem czy raczej z uczeniem się dorosłych?

#### Wprowadzenie

Pojęcie kształcenie jest dość często i w podobny sposób definiowane przez autorów zajmujących się tym problemem. I tak Franciszek Bereźnicki (2004) przez kształcenie rozumie ogół czynności i procesów polegających głównie na nauczaniu i uczeniu się, umożliwiających osiągnięcie nie tylko określonego zasobu wiedzy, umiejętności i nawyków, ale zmierzających do wielostronnego rozwoju człowieka, jego sprawności umysłowych, zdolności, zainteresowań, przekonań i postaw. Natomiast Tadeusz Aleksander (2003) pisze między innymi: „kształcenie jest rodzajem aktywności nauczającego i uczącego się, łączącym w sobie zarówno kształcenie w instytucjach, powołanych specjalnie do organizowania i realizacji tej działalności, jak i nauczania realizowanego nieformalnie i pozaformalnie [...]; kształcenie nie tylko realizuje cele dydaktyczne, tzn. oddziałuje na



umysł człowieka, odpowiednio go kształtując, lecz także oddziałuje na uczucia i wolę uczącego się, kształtuje jego postawę moralną oraz rozwija go w zakresie estetycznym”.

Z przedstawionych definicji wynika, że kształcenie to ogół czynności oraz procesów edukacyjnych przejawiających się w nauczaniu i uczeniu się mających na celu wszechstronny rozwój osobowości człowieka, a także, że kształcenie może być organizowane przez różne podmioty. Wyjaśniając, w dużym uproszczeniu, zakres znaczeniowy owego pojęcia, należy mieć na uwadze, że kształcenie jest pojęciem nadrzędnym wobec nauczania określanego jako planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniem oraz w stosunku do uczenia się, postrzeganego jako samodzielna aktywność podmiotu w zdobywaniu wiedzy i/lub umiejętności<sup>1</sup>.

### **Motywy kształcenia osób dorosłych**

W czasach współczesnych (przynajmniej w polskich uwarunkowaniach) nie można mówić o administracyjnym przymusie kształcenia dorosłych. Człowiek dorosły, kierując się zazwyczaj osobistymi motywami, samodzielnie podejmuje decyzję o kształceniu. Owe motywy, choć osobiste, mogą być różne, niemniej jednak w sensie ogólnym możemy podzielić je na dwie kategorie: na motywy instrumentalne i motywy autoteliczne.

Do motywów instrumentalnych (zewnętrznych) zaliczamy wszystkie te przyczyny, które powodują przekonanie osoby dorosłej, że podjęcie kształcenia pozwoli jej na osiągnięcie określonych korzyści. Mogą to być korzyści o wymiarze materialnym, finansowym, jak również korzyści o znaczeniu prestiżowym. Kierując się tego rodzaju motywami, osoba dorosła podejmuje trud edukacyjny w przekonaniu, że zdobędzie pożądane na rynku pracy kwalifikacje lub że wiedza i umiejętności nabyte w procesie kształcenia pozwolą jej np. zmienić pracę na bardziej atrakcyjną (lepiej płatną), osiągnąć wyższą pozycję społeczną, czy zaspokoić inne wymierne oczekiwania.

Motywami autotelicznymi (wewnętrznymi) określamy te, które powodują, że podejmowanie kształcenia przez człowieka dorosłego stanowi cel sam w sobie. Zatem zaangażowanie edukacyjne wynika z własnych zainteresowań stymulowanych naturalną ciekawością poznawczą, a zdobyte wykształcenie nie przynosi tej osobie bezpośrednio wymiernych korzyści. Niemniej jednak daje jej satysfakcję wewnętrzną z osiągniętego celu, podnosi samoocenę, wpływając na jej nastrój i pozytywne mniemanie o sobie. Uwzględniając wyodrębnione ogólne motywy, można postawić pytanie, które z nich w wyższym stopniu stanowią bodźce do podejmowania wysiłku edukacyjnego przez osoby dorosłe? Józef Kargul twierdzi i trudno się z nim nie zgodzić, że motywy kształcenia osób pozostają niezmiennie od wielu lat. Wysiłek edukacyjny podejmowany przez osoby dorosłe postrzegany

<sup>1</sup> Szerzej znaczenie pojęć: nauczanie, uczenie się wyjaśnia Wicenty Okoń, Okoń 2004, s. 264–265 i 433.

jest w pierwszej kolejności jako środek do zaspokojenia realnego celu, a dopiero w dalszej kolejności jako wartość sama w sobie (Kargul 2009).

W przekonaniu autora ważnym źródłem motywacji dorosłych w kształceniu się jest wiara w to, że są w stanie przyswoić nowe treści oraz że treści te są przez nich postrzegane jako przydatne w rozwiązywaniu ich realnych problemów, problemów, które stanowią dla nich pewne ograniczenia bądź to w życiu zawodowym, bądź społecznym i/lub rodzinnym. Istotnym motywem kształcenia jest także potrzeba zdobywania wiedzy i umiejętności, ale w zakresie możliwym do wykorzystania bezpośrednio, np. na nowo objętym stanowisku pracy lub na stanowisku, na które ta osoba ma sposobność awansowania po osiągnięciu odpowiedniego wykształcenia. Stanowisku, które wiąże się z większą odpowiedzialnością, ale jednocześnie z wyższym uposażeniem i prestiżem społecznym, np. oddzielny gabinet, sekretarka, samochód służbowy itp.

Odwolując się do tezy Józefa Kargula, należy jednocześnie zauważyć, że osoby dorosłe będące w wieku aktywności zawodowej, podejmując wysiłek edukacyjny kierują się raczej motywami instrumentalnymi. Bowiem wiek aktywności zawodowej człowieka przypada na okres, w którym skupia się on przede wszystkim na pracy zawodowej oraz na udziale w życiu społeczno-rodzinnym. Bywa, że podjęcie pracy zawodowej poprzedzone jest odpowiednim przygotowaniem (wykształceniem), ale częstokroć zdarza się, że praca i kształcenie przebiegają równocześnie. W takiej sytuacji osoby pracujące podejmują wysiłek edukacyjny w przekonaniu, że zdobyta wiedza i umiejętności pozwolą im na zmianę pracy, z tej – wykonywanej obecnie, niejednokrotnie z konieczności – na tę z wyboru, a przynajmniej zgodną z podjętym kierunkiem kształcenia (por. Kałużny 2011, s. 87–89).

Z danych zgromadzonych w trakcie badań prowadzonych przez autora w 2011 r. wśród studentów studiów niestacjonarnych wynika, że najistotniejszym motywem podjęcia kształcenia było przekonanie o możliwości zwiększenia swoich szans na rynku pracy (tabela 1)<sup>2</sup>. Respondenci wskazywali ten motyw najczęściej w połączeniu z innym, a mianowicie z własnym ogólnym rozwojem. Na tej podstawie motywy te można uznać za dominujące w podjęciu przez badanych trudu kształcenia.

**Tabela 1. Motywy podjęcia kształcenia przez studentów studiów niestacjonarnych**

Lp.	Rodzaje motywów	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
		n = 79	n = 52	n = 131
<i>Dane w %</i>				
1	Własny ogólny rozwój	34,2	55,8	42,7
2	Wzrost poszanowania w rodzinie	10,1	11,5	10,7
3	Wzrost prestiżu wśród znajomych	03,8	05,1	06,9
4	Możliwość awansu w pracy	06,3	15,4	09,9
5	Uzupełnienie kwalifikacji potrzebnych w pracy	12,7	25,0	17,6
6	Zwiększenie możliwości na rynku pracy	65,8	46,2	58,1

Źródło: opracowanie własne. Wyniki badań nie sumują się do 100%, bowiem respondenci mieli możliwość wskazania najważniejszych motywów (od 1 do 3).

<sup>2</sup> Charakterystykę respondentów, metodę i narzędzie badań przedstawiono w pracy: Kałużny 2011, s. 83–85. W niniejszym artykule poddano analizie dotychczas niepublikowane dane empiryczne.

Niemniej jednak, dokonując bardziej szczegółowej analizy danych empirycznych tego wycinka badanej rzeczywistości, ujawniono, że osoby niepracujące i jednocześnie nieposzukujące pracy – będące na utrzymaniu rodziców lub współmałżonka – jako jeden z najczęstszych motywów wskazywały własny ogólny rozwój. Zaś respondenci utrzymujący się z pracy, której rodzaj mieścił się w obszarze podjętego kierunku studiów jako motyw najliczniej wskazywali: uzupełnienie kwalifikacji potrzebnych w pracy lub możliwość awansu w pracy. Natomiast respondenci utrzymujący się z pracy, ale z pracy, która nie spełniała ich oczekiwań i jej rodzaj nie mieścił się w obszarze kierunku studiów oraz respondenci, którzy byli w okresie poszukiwania pracy najliczniej jako motyw kształcenia wskazywali zwiększenie własnych możliwości na rynku pracy.

Uogólniając przytoczone wyniki badań, można uznać, że najistotniejszym źródłem motywów skłaniających studentów do podjęcia kształcenia były te związane z pracą wykonywaną obecnie bądź taką, którą badani chcieliby wykonywać po ukończeniu kształcenia. Za ważne, ale w drugiej kolejności, należy odczytywać motywy wynikające z potrzeby ogólnego rozwoju osobistego i za mniej ważne motywy warunkowane relacjami społeczno-rodzinnymi.

Kierowanie się przez badane osoby takimi motywami nie wzbudza specjalnego zdziwienia i można z pewną dozą ostrożności identyfikować te motywy z motywami innych dorosłych, którzy w okresie aktywności zawodowej decydują się na kształcenie. Żyjemy bowiem w czasach, w których niemalże wszystkie formy zorganizowanego kształcenia dorosłych – formalnego i pozaformalnego – są płatne. W tej sytuacji wydaje się zrozumiałe, że osoby dorosłe, które podejmują kształcenie czynią to w przekonaniu, że po jego ukończeniu zmienią stanowisko bądź rodzaj wykonywanej pracy na taki, który przyczyni się przede wszystkim – do poprawy ich sytuacji materialnej. Zdaje się, że do takiego argumentowania podejmowania kształcenia przyczynia się także wysoki poziom bezrobocia i to nie tylko w Polsce, ale także w pozostałych krajach Unii Europejskiej, który w najwyższym stopniu obejmuj („młodych” dorosłych). Stąd, między innymi, wymagania formułowane wobec treści kształcenia dorosłych uwzględniają w pierwszej kolejności potrzeby rynku pracy. Według Ewy Skibińskiej studenci uznają, że *kształcenie dorosłych przede wszystkim powinno spełniać funkcję przystosowawczą wobec rynku pracy*. Za najważniejszą zaś uważają wiedzę o walorach praktycznych, związaną z przygotowaniem zawodowym, dającą się zastosować w konkretnych sytuacjach (Skibińska 2009, s. 28–29). Z przytoczonych danych empirycznych wynika, że silnymi motywami w podejmowaniu kształcenia przez osoby w wieku produkcyjnym są uwarunkowania rynku pracy.

Dotychczasowe rozważania dają podstawę do sformułowania tezy, że podjęcie decyzji o kształceniu przez osoby dorosłe – w wieku aktywności zawodowej – w wyższym stopniu jest koniecznością niż wolnym wyborem. Owa konieczność nie jest tożsama z przymusem administracyjnym, ale wynika z rozwoju myśli naukowo-technicznej i ze zmian zachodzących w stosunkach

społeczno-gospodarczych. Człowiek dorosły najczęściej podejmuje kształcenie, aby dostosować się do wymagań, jakie współczesny świat przed nim stawia. W jego rezultacie stwarza sobie szansę nadążania za zmianami kulturowymi, społecznymi, ekonomicznymi, ale także szansę na bycie uczestnikiem tych zmian. Nie przejawiając zaś takowej aktywności, naraża siebie i swoich najbliższych na „pozostanie w tyle”, na wypadnięcie za „margines” zmieniającego się w szybkim tempie społeczeństwa. Zatem w dobie płynnej nowoczesności mamy sytuację, w której kształcenie dorosłych, choć dobrowolne staje się konieczne. Konieczne pomimo, że nie daje gwarancji zatrudnienia, bowiem żadna instytucja organizująca kształcenie nie zapewnia pracy swoim absolwentom. Niemniej jednak wykształcenie, oprócz wielu innych walorów, zwiększa w znacznym stopniu możliwości znalezienia pracy.

Nieco innymi natomiast motywami w podejmowaniu kształcenia kierują się osoby w wieku późnej dorosłości<sup>3</sup> – tym bardziej osoby niezależne pod względem finansowym. Można uznać, że w tej grupie osób dominują motywy autoteliczne. Kształcenie w tym wieku nie ma podstaw motywacyjnych o wymiarze materialnym, a raczej przyczynia się do zaspokajania potrzeb o charakterze społecznym. Aktywność kształceniowa czyni życie bardziej ciekawym, bardziej wszechstronnym, pomaga w budowaniu własnego wizerunku, w identyfikowaniu się z wartościami kulturowymi danej społeczności (Kałużny 2012, s. 30). Podejmowanie wysiłku edukacyjnego przez te osoby ma, zdaniem Roberta D. Hila (2009), fundamentalne znaczenie dla nich, między innymi w przebiegu pozytywnego starzenia się. Z kolei, jak zauważa Knud Illeris, dojrzała osobowość – o ile zasoby energii i inne okoliczności na to pozwalają – jest zorientowana w wymiarze kształcenia na osiągnięcie bogatego, pełnego harmonii życia (Illeris 2006). Można uznać, że kształcenie mające miejsce w wieku późnej dorosłości staje się częścią życia tych osób, stwarza możliwości utrzymywania i nawiązywania kontaktów międzyludzkich, daje sposobność odnajdywania się i bezkonfliktowego funkcjonowania w świecie ponowoczesnym, jest także źródłem przekonania o niezależności. Należy jednak podkreślić, że w tej grupie wiekowej trud edukacyjny podejmują najczęściej osoby z wyższym lub średnim wykształceniem (Marczuk 2006). Zatem aktywność kształceniową przejawiają osoby dysponujące odpowiednim zasobem intelektualnym, ponadto ciekawe świata, ciekawe życia innych ludzi, które również w przeszłości wyróżniały się postawą twórczą i aktywnością w swoim środowisku.

### **Kształcenie czy uczenie się ludzi dorosłych**

Czy w świecie płynnej nowoczesności dorośli kształcą się, czy raczej uczą się, czy może, zgodnie z bardziej krytyczną w ocenie tezą cytowanego już Józefa Kargula, uczą się wadliwie (Kargul 2009)? W przekonaniu autora, dorośli,

<sup>3</sup> Późna dorosłość – terminem tym autor określa osoby w wieku emerytalnym.

podejmując trud edukacyjny, w znakomitej większości przypadków uczą się, a nie kształcą<sup>4</sup>. Czy uczą się wadliwie? Na tak postawione pytanie można odpowiedzieć, że dorośli uczą się na miarę czasów, w których żyją. Bowiem bezpowrotnie minął okres, w którym życie było codzienną próbą nieskończonego trwania wszystkiego, z wyjątkiem samego życia. Trwałość zaś jest sprzymierzeńcem ciągłości dyskursu, dyskursu będącego podstawowym wyznacznikiem wszechstronnego rozwoju człowieka. Natomiast życie we współczesności – w płynnej nowoczesności jest codzienną próbą powszechnej przemijalności (Bauman 2007). Doświadczamy i przekonujemy się, że nic nie trwa zbyt długo, przedmioty, które dziś zachwalamy jako użyteczne i niezastąpione „przechodzą do historii” zanim zdążą się na dobre zadomowić. Wszystko, co zostaje wytworzone, ma określony termin przydatności do użycia, po którym staje się nieużytecznym czy wręcz szkodliwym balastem. Cokolwiek dobre jest dla człowieka dzisiaj, jutro takim być nie musi.

W takim świecie człowiek czuje się wręcz zmuszony, aby brać życie takim, jakie jest, chwila po chwili. Bowiem jest przekonany, że każda z nich różni się od poprzednich i wymaga innej wiedzy i umiejętności. W świecie płynnej nowoczesności niewłaściwym jest przyzwyczajanie się do tego, co w danej chwili się robi, wskazane natomiast jest odrzucanie krępującego dziedzictwa przeszłości, przywdziewanie przejściowej tożsamości, którą można szybko zmienić – im szybciej, tym lepiej. Pośpiech zaś jest najbardziej wyrazistą cechą współczesnego społeczeństwa, a jego skutki, jak postrzega Thomas Hylland Eriksen, są zatrważające. Według niego, zarówno przeszłość, jak i przyszłość – jako kategorie intelektualne – są zagrożone tyranią chwili (Eriksen, 2003). Analizując uwarunkowania cywilizacyjne, można dojść do przekonania, że życie współczesnego człowieka, człowieka nadążającego za coraz nowszymi możliwościami myśli technicznej, sprowadza się w sferze edukacyjnej do szybkiego uczenia się i błyskawicznego zapominania. Do uczenia się bezrefleksyjnego, a nie kształcenia pojmowanego zgodnie z cytowanym na wstępie artykułu określeniem.

Argumentami potwierdzającymi tezę o uczeniu się, a nie kształceniu są również motywy podejmowania wysiłku edukacyjnego. Uczenie się dorosłych jest częstokroć wymuszane, jak już wspomniano, koniecznością sprostania potrzebom rynku pracy. Zaś uczenie się – które jest wymuszane, które rezygnuje z dobrodziejstwa wolności, które nie dostrzega potrzeby dyskursu, które ogranicza możliwość dokonywania wyboru – tłumi i upośledza zdolność myślenia twórczego. Jest to rodzaj uczenia się odtwórczego, adaptacyjnego, przygotowującego człowieka do zmieniających się w szybkim tempie wymagań rynkowych. A zatem jest to uczenie się polegające na segmentowaniu wiedzy, rozszerzaniu repertuaru kwalifikacji przydatnych w danym okresie, opanowaniu nowych technik działania, ale raczej nie jest to uczenie prowadzące do rekonstrukcji znaczeń, do przewartościowania w życiu, uczenie przyczyniające się do holistycznego rozwoju człowieka dorosłego.

<sup>4</sup> Kształcenie w rozumieniu wyjaśnionym we wprowadzeniu.

Taki sposób uczenia się odpowiada jednak przedstawicielom gospodarki rynkowej, właścicielom wielkich firm, którzy nie są zainteresowani rozległą, ugruntowaną wiedzą swoich pracowników. Bardziej zależy im na tym, by człowiek umiał korzystać ze swojej pośpiesznie i wybiórczo zdobytej wiedzy, bo to zwiększa jego efektywność jako pracownika, aby był dyspozycyjny, aby sukces zawodowy stał się najważniejszym celem w jego życiu. Dzięki takiej hierarchii wartości będzie zdolny do poświęceń na rzecz pracy, zrobi wszystko, aby się w niej utrzymać i awansować, a w konsekwencji jego celem życiowym stanie się zarabianie pieniędzy (Bauman 2005).

Tak postrzegana edukacja nosi znamiona edukacji rynkowej – uczenia się przez naśladowanie – edukacji, która nie zachęca do samodzielnego myślenia, do krytycyzmu. Promuje natomiast bezrefleksyjną adaptację jako najlepszy sposób funkcjonowania w świecie. O ile wartością edukacji jest wiedza, a człowiek wykształcony jest traktowany z godnością i podziwem, o tyle wartością edukacji rynkowej jest konsument (Bauman 2005). Konsument nie potrzebuje ani przeszłości, ani zastanawiania się nad przyszłością. Uczy się po to, aby stać się jak najlepszym pracownikiem i konsumentem, w poczuciu zadowolenia z posiadania coraz większej liczby rzeczy wypełniających jego życie i szczęśliwości, że go na nie „stać” (Bauman 2005). Jak zauważa Zygmunt Bauman, w *społeczeństwach, w których gospodarkę napędzają rzekomo wiedza i informacja, a edukacja gwarantuje sukces ekonomiczny, obserwujemy, że wiedza nie daje sukcesu, a edukacja nie prowadzi do wiedzy* (Bauman 2012, s. 80).

Jeśli weźmiemy pod uwagę nadmiar informacji krążącej w przestrzeni społecznej, to w epoce „szybkiego” życia równie ważne jak uczenie się, a może nawet od niego ważniejsze jest zapominanie. Obserwując cywilizacyjne zmiany, można odnieść wrażenie, że jesteśmy świadkami przemieszczenia się, z cywilizacji trwania – a więc uczenia się i zapamiętywania – do cywilizacji przemijania, a co za tym idzie – zapominania. W tej sytuacji pamięć, która od niepamiętnych czasów towarzyszyła człowiekowi w uczeniu się, w dobie płynnej nowoczesności traci swe dotychczasowe wysokie znaczenie (Bauman 2007). To, co było niegdyś zaletą, obecnie stało się wadą. Bowiem kultura płynnej nowoczesności nie wydaje się już kulturą uczenia się i ciągłości doświadczeń (Bauman 2012). Zatem, jak w kulturze płynnej nowoczesności traktować doświadczenie życiowe, które jest częścią osobowości uczących się dorosłych? Czy w edukacji osób będących w wieku aktywności zawodowej jest miejsce, by treści doświadczenia – jak przekonuje nas Mieczysław Malewski – uczynić przedmiotem edukacyjnego dialogu i modernizować w taki sposób, aby osobowość uczących się osiągnęła wyższe stadium rozwojowe, które oni sami skłonni byłiby określać mianem samorealizacji (Malewski 2010)? Uwzględniając uwarunkowania współczesności, trudno będzie pogodzić doświadczenie uczących się dorosłych z wymogami edukacji rynkowej, bowiem doświadczenie w uczeniu się adaptacyjnym jest raczej przeszkodą niż przedmiotem stanowiącym przyczynek do twórczego dyskursu.



W dobie płynnej nowoczesności liczy się wyłącznie terażniejszość, ważne jest dziś. Zatem doświadczenie w tak postrzeganym podejściu do uczenia się może utrudniać otwartość dorosłych na nowe bodźce i alternatywne sposoby myślenia. Doświadczenie ma natomiast szansę być uwzględniane w edukacji osób będących w wieku późnej dorosłości. To w tej grupie osób, nieuwikłanych w zależności rynku pracy i edukacji, ale podejmujących wysiłek edukacyjny z własnej woli i dla własnej przyjemności, jest miejsce na twórczy dialog nad treściami doświadczenia życiowego. W odniesieniu do tych dorosłych, częściej niż dorosłych w wieku aktywności zawodowej, możemy mówić o kształceniu w ujęciu Tadeusza Aleksandra oraz Franciszka Bereźnickiego (zob. Aleksander 2003, s. 866; Bereźnicki 2004, s. 24) niż uczeniu się utożsamianym z celowym nabywaniem wiedzy i/lub umiejętności (zob. Okoń 2004, s. 433).

### Podsumowanie

Jeśli w warunkach płynnej nowoczesności edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać, to nie ulega wątpliwości, że winny charakteryzować się ciągłością i rzeczywiście trwać przez całe życie. Trudno sobie wyobrazić jakikolwiek inny model edukacji lub uczenia się niż w postaci ciągłego, zawsze nieukończonego i podatnego na zmiany procesu, którego uczestnikami są także osoby dorosłe. Tak przebiegający proces edukacji należy postrzegać jako permanentną propozycję dla ludzi dorosłych oferowaną przez podmioty zajmujące się świadczeniem tego typu usług, propozycję – której głównym mecenasem winno być państwo. Natomiast z perspektywy osób dorosłych ciągłość kształcenia ma wymiar enigmatyczny (zagadkowy, niejasny), bowiem zależała będzie od indywidualnych decyzji tych osób, decyzji inspirowanych zarówno potrzebami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Podsumowując niniejsze rozważania, trudno nie zgodzić się z myślą Zygmunta Baumana: *Potrzebujemy edukacji przez całe życie, abyśmy mieli możliwości wyboru. Potrzebujemy jej jeszcze bardziej, aby ocalić warunki, które ten wybór czynią możliwym i realnym* (Bauman, 2007).

### Bibliografia

1. Aleksander T. (2003), *Kształcenie dorosłych*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, tom II, s. 867–870.
2. Bauman T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 15–43.
3. Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekład: J. Konieczny. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.

4. Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekład: P. Poniatowska. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
5. Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
6. Eriksen T.H. (2003), *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, tłumaczenie: G. Sokół. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
7. Hill R.D. (2009), *Pozytywne starzenie się*. Wydawnictwo „Biznes”, Warszawa.
8. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
9. Kałużny R. (2011), *Przestrzenie aktywności edukacyjno-zawodowej studentów studiów niestacjonarnych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 81–91.
10. Kałużny R. (2012), *Idea kształcenia ustawicznego a aktywność edukacyjna seniorów*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1, s. 30–42.
11. Kargul J. (2009), *O zmianach w kształceniu dorosłych*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, s. 19–25.
12. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
13. Marczuk M. (2006), *Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku w służbie seniorom (1985–2005)*, [w:] St. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
14. Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
15. Skibińska E. (2009), *Nowoczesne kształcenie dorosłych – poszukiwanie znaczeń*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, s. 27–37.

#### Adult education in the age of liquid modernity

**Key words:** education, adult education, educational motives, teaching, learning, liquid modernity.

**Summary:** The author raises the issues of adult education in the age of liquid modernity. He indicates the changes in the adults approach to education which are determined by the requirements of the modernity, the period described by Zygmunt Bauman as the age of liquid modernity. Furthermore, the author searches for the answers to the following questions: what the motives of contemporary adults to undertake education are, and whether in the world of liquid modernity, fast life, diverse and dynamically transforming conditions of the labour market, constantly high level of unemployment we deal with adult education or rather adult learning?

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Ryszard Kałużny, prof. DSW**

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Zamiejscowy w Kłodzku

ul. Wojska Polskiego 14

57-300 Kłodzko

e-mail: ryszard\_kaluzny@op.pl





**Ewa Przybylska**

## **PROFESJONALIZACJA W EDUKACJI DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE EUROPEJSKICH RAM KWALIFIKACJI NA PRZYKŁADZIE PROFILU FACYLITATORA UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH**

**Słowa kluczowe:** profesjonalizacja w edukacji dorosłych, Europejskie Ramy Kwalifikacji, facylitator uczenia się dorosłych.

**Streszczenie:** Artykuł przedstawia kilka aspektów europejskiej debaty na temat profesjonalizacji w edukacji dorosłych. W oparciu o trzy międzynarodowe projekty realizowane w ramach programów europejskich szkicuje tendencje i trendy poszukiwania wspólnej drogi prowadzącej do zwiększenia jakości pracy oświatowej z dorosłymi poprzez zapewnienie transparentności i wysokich standardów kwalifikacji kadry nauczającej. Szczególna uwaga skierowana jest na kompetencje zawodowe facylitatora procesów uczenia się dorosłych, który stanowił przedmiot badań projektu *Qualified to Teach* realizowanego przez partnerów europejskich w latach 2009–2011. Dzięki zastosowaniu metody delfickiej umożliwił on wypracowanie konsensusu w kwestii kluczowych kompetencji specjalisty pracującego z dorosłym uczniem.

### **Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w Polsce i krajach Unii Europejskiej**

Problematyka profesjonalizacji w edukacji dorosłych stanowi jeden z wiodących tematów podejmowanych przez polskie środowisko andragogiczne na przestrzeni ostatnich 20 lat. Pojawiła się już podczas pierwszych konferencji Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, którego publikacje podejmowały różnorodne wątki związane z kształceniem nauczycieli ludzi dorosłych, programami kształcenia i profilem kompetencji edukatorów dorosłych<sup>1</sup>. W jednej z publikacji czytamy: *Kwestia profesjonalizacji kadr andragogicznych jest zagadnieniem szczególnie aktualnym. Jedną z prób rozwiązania tego problemu jest stworzenie optymalnego modelu akademickiego kształcenia nauczycieli oświaty dorosłych. Szkoły wyższe, statutowo przygotowujące kadrę nauczycielską winny także stać się kuźniami specjalistów elastycznej i mobilnej edukacji permanentnej.*

<sup>1</sup> Są to m.in. publikacje: *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*, E.A. Wesołowska (red.), Warszawa – Toruń 1994, *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych*, N. Greger, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), Warszawa – Toruń 1995, *Nauczyciele edukacji dorosłych*, E.A. Wesołowska (red.), Toruń 1996.

(Szarota 1996, s.144). Znacząca większość postulatów i propozycji, głoszonych przed niemal 20 laty nie straciła na aktualności. Sytuacja w obszarze kształcenia specjalistów edukacji dorosłych jest nadal nieuporządkowana i nieprzejrzysta. Brakuje strategii kształcenia edukatorów dorosłych, koncepcji jednolitych programów kształcenia, bazujących na zdefiniowanym profilu kompetencji i zainteresowania decydentów politycznych działaniem prowadzącym do zwiększenia efektywności w sferze nauczania ludzi dorosłych czy wspomagania ich wysiłków edukacyjnych podejmowanych poza obszarem edukacji instytucjonalnej.

Sytuacja w profesjonalizacji edukatorów dorosłych w Polsce nie odbiega od sytuacji w innych państwach UE, w których edukacja dorosłych stanowi nieuregulowany segment systemów oświatowych, żyjący własnymi prawami. Nadal nie ma w państwach europejskich jednolitych dróg kształcenia prowadzących do wykonywania zawodu edukatora dorosłych. Jest natomiast wiele alternatyw umożliwiających funkcjonowanie zawodowe w tym obszarze. W edukacji dorosłych przywykliśmy do daleko idącej tolerancji i akceptacji dla braku uregulowań kwestii uprawnień zawodowych, aczkolwiek, z perspektywy innych segmentów systemów edukacyjnych, pełna swoboda i improwizacja przy zatrudnianiu nauczycieli ludzi dorosłych może wydawać się anachronizmem w dobie specjalizacji, standaryzacji i dbałości o jakość kształcenia.

Dla europejskiej edukacji dorosłych, zwłaszcza w kwestii profesjonalizacji przełomowym impulsem stał się Komunikat pt.: *Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę* (Komisja Wspólnot Europejskich 2006). KE po raz pierwszy w historii traktuje w nim edukację dorosłych jako równoprawny samodzielny sektor w obrębie krajowych systemów oświaty: *Państwa członkowskie nie mogą sobie dłużej pozwolić na brak skutecznego systemu kształcenia dorosłych zintegrowanego ze strategiami uczenia się przez całe życie zapewniającymi uczestnikom zwiększony dostęp do rynku pracy, lepszą integrację społeczną oraz przygotowujących ich na aktywne starzenie się w przyszłości. Państwa członkowskie powinny się upewnić, że posiadają systemy umożliwiające zdefiniowanie priorytetów i monitorowanie ich realizacji* (Komisja Wspólnot Europejskich 2006, s. 6). Po drugie autorzy dokumentu postulują postęp w dziedzinie profesjonalizacji w edukacji dorosłych: *W celu wsparcia kultury jakości w kształceniu dorosłych państwa członkowskie powinny inwestować w poprawę metod nauczania i w materiały dostosowane do potrzeb dorosłych uczniów, a także ustanowić wstępne i ustawiczne ścieżki rozwoju zawodowego dla wykwalifikowania i poprawy umiejętności osób zajmujących się nauczaniem dorosłych. Państwa członkowskie powinny wprowadzić mechanizmy zapewniania jakości i poprawić sposób przekazywania wiedzy* (Komisja Wspólnot Europejskich 2006, s. 8). Kolejny bodziec dla edukacji dorosłych stanowiło przyjęcie w 2008 roku Europejskich Ram Kwalifikacji, stanowiących układ odniesienia umożliwiający porównanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach. ERK, koncentrując się na efektach uczenia się, pozostawiają kwestię drogi lub dróg kształcenia prowadzących do

uzyskania wiedzy, umiejętności i kompetencji sprawą otwartą, leżącą w gestii decydentów oświatowych, organizatorów ofert edukacyjnych lub rynku zatrudnienia. Otwartość na wielość dróg kształcenia prowadzących do profesji edukatora dorosłych jest konsekwencją i potwierdzeniem postulowanej przez Komisję Europejską zasady równoprawnego traktowania wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Dla profesjonalizacji w edukacji dorosłych, rozumianej w duchu ERK wyłoniła się konieczność strukturyzacji, systematyzacji, adaptacji istniejących dróg kształcenia bądź też zaprojektowania nowych, prowadzących do uzyskania efektów opisanych na poszczególnych poziomach ERK. Orientacja na efekty uczenia się, wyrażająca się najpełniej w postaci kompetencji stoi w opozycji do dominującej dotychczas na płaszczyźnie europejskiej orientacji na programy i treści kształcenia i implikuje jednocześnie myślenie w kategoriach rynkowych.

### **Europejskie priorytety oświatowe na przykładzie trzech projektów z lat 2004–2011**

Oprócz wpływu na „wielką politykę” KE, korzystając z instrumentu, jakim są programy europejskie, wywiera piętno bezpośrednio na praktykę edukacyjną i badawczą krajów członkowskich. Przedstawione poniżej projekty odzwierciedlają dynamikę europejskich priorytetów w dziedzinie profesjonalizacji w edukacji dorosłych.

#### **TEACH – Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education (2004–2006)<sup>2</sup>**

Międzynarodowe gremium ekspertów pod kierownictwem IP UMK w Toruniu miało za zadanie wypracować europejski program kształcenia edukatorów dorosłych dla studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych, składający się z treści wspólnych dla całej Unii Europejskiej i modułów specyficznych dla poszczególnych krajów. Mimo iż w centrum uwagi znajdował się program kształcenia, znacznie bardziej istotne okazały się z perspektywy czasu efekty kształcenia zawarte w poszczególnych modułach opracowanych w ramach projektu, które stały się drogowskazem dla wypracowania deskryptorów Europejskich Ram Kwalifikacji.

<sup>2</sup> Projekt dokumentuje publikacja pod red. Ewy Przybylskiej pt. *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w kształceniu ustawicznym i szkolnictwie wyższym*, Toruń 2006.

## Q-Act, Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education (2006–2008)

Kolejny projekt realizowany przy udziale UMK zorientowany był już nie tyle na programy kształcenia, co na jego efekty. Kierunek prac wyznaczała nasilająca się na płaszczyźnie europejskiej dyskusja o Europejskich Ramach Kwalifikacji, przedstawionych społeczności ostatecznie w 2008 roku<sup>3</sup>. Cel projektu stanowiło rozpoznanie ogólnej sytuacji w krajach Unii Europejskiej w dziedzinie profesjonalizacji edukatorów dorosłych, zaawansowania tego procesu, jego specyfiki w poszczególnych krajach i przykładów dobrych praktyk. Analizie poddano m.in. strukturę zatrudnienia edukatorów dorosłych, obszary ich zawodowego zaangażowania, drogi kwalifikacji zawodowej oraz istniejące wówczas w niektórych krajach profile kompetencji. W końcowej fazie projektu istniała pełna zgodność partnerów co do tego, iż przyszłe działania winny prowadzić do wypracowania transnarodowych ram kwalifikacyjnych bazujących na pojęciu kompetencji mieszczących się w strukturze ERK<sup>4</sup>. Koncepcja znalazła aprobatę Komisji Europejskiej, która w ramach Programu Leonardo da Vinci umożliwiła realizację kolejnego przedsięwzięcia badawczego.

### QF2Teach – Qualified to Teach<sup>5</sup>

Wielość ról, stanowisk i funkcji zawodowych wpisanych w profesję edukatora dorosłych nakazała uczestniczącym w projekcie partnerom wypracowanie konsensusu odnośnie do profilu zawodowego specjalisty edukacji dorosłych, który miał stać się przedmiotem analiz i zgodnie z celem projektu „otrzymać” swój profil kompetencji zawodowych. Ostatecznie podjęto pracę nad profilem kompetencji edukatora dorosłych, który charakterem swojej działalności wpisuje się w angielski termin „Adult Learning Facilitator”. Jest to specjalista w zakresie nauczania i zarazem osoba potrafiąca sprostać licznym wyzwaniom wynikającym ze specyfiki współczesnych procesów uczenia się rozproszonych na różne środowiska, podlegających żywiołowej dynamice, zdanych na wielość technologii, źródeł i opcji zdobywania wiedzy. Facylitator uczenia się dorosłych jest nie tyle

<sup>3</sup> Wcześniej termin ERK pojawił się m.in. w Decyzji nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 grudnia 2004 roku w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji.

<sup>4</sup> Wyniki projektu dokumentuje publikacja: Nuissl E., Lattke S. (red.) *Qualifying adult learning professionals in Europe*, Bielefeld 2007.

<sup>5</sup> Ogólne informacje na temat projektu zostały opublikowane na łamach „Edukacji ustawicznej Dorosłych” 2/2011 w artykule: Ewa Przybylska, *Qualified to Teach – profesja facylitatora w europejskiej debacie o kompetencjach edukatorów dorosłych*, s. 110–123. W języku niemieckim raport z projektu jest zawarty w publikacji: Sgier I., Lattke S. *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*, Bielefeld 2012, s. 109–125. Wersja angielska dostępna jest na stronie <http://qf2teach.com/assets/files/Concept%20for%20transnational%20qualification%20framework.pdf>

nauczycielem w tradycyjnym znaczeniu słowa, ile osobą wspierającą, inspirującą, motywującą do uczenia się i aranżującą procesy uczenia się jednostek i grup społecznych. Praca nad transnarodową koncepcją ram kwalifikacyjnych facylitatora polegała na skonstruowaniu katalogu jego kompetencji, akceptowalnego zarówno na płaszczyznach krajowych, jak i na gruncie europejskim oraz jego adaptacji do wymogów ERK.

### **Pierwsza faza projektu**

Wybór padł na metodę Delfi, pozwalającą na tworzenie perspektywicznych, długoterminowych wizji przyszłości dzięki wykorzystaniu wiedzy i doświadczeń eksperckich. Nazwą nawiązuje ona do miasta Delfy w starożytnej Grecji, położonego niedaleko Zatoki Korynckiej, któremu sławę przyniosła kapłanka Pytia przepowiadająca przyszłość we wzniesionej około 600 lat p.n.e świątyni Apollina. W Polsce znalazła już niejednokrotnie zastosowanie, choć nie cieszy się popularnością na gruncie szeroko rozumianej humanistyki. Zainteresowanie nią wykazują głównie dziedziny związane z technologią czy nauki medyczne, także wielkie agencje badawcze, jak Pentor, wykorzystujące ją do budowania średnio- lub długookresowej wizji rozwojowej. W omawianym projekcie metodę delficką zastosowano celem prognozowania kluczowych kompetencji profesjonalisty pracującego obecnie i w przyszłości z dorosłymi uczniami. Badania wymagały podejścia heurystycznego, wiedzy opartej na doświadczeniach praktycznych, jak i analizie różnorodnych rozproszonych źródeł informacji. Procedury postępowania badawczego zostały opracowane w oparciu o przegląd stosunkowo bogatej literatury angielsko- i niemieckojęzycznej i nie odbiegały zasadniczo od przedstawionych w niej klasycznych przypadków zastosowania tej metody. Ostatecznie projekt badawczy przyjął następujący harmonogram:

1. Powołanie grupy ekspertów koordynującej i monitorującej badanie,
2. Konstruowanie pierwszej wersji kwestionariusza,
3. Testowanie kwestionariusza pod względem przejrzystości, jednoznaczności i zrozumiałości,
4. Przesłanie pierwszego kwestionariusza do uczestników badania,
5. Analiza pierwszej rundy odpowiedzi,
6. Przygotowanie drugiej wersji kwestionariusza,
7. Przesłanie drugiego kwestionariusza do uczestników panelu,
8. Analiza drugiej rundy odpowiedzi,
9. Przygotowanie raportu końcowego.

Istotą metody delfickiej jest wieloetapowość postępowania badawczego. Poszczególne rundy mogą być powtarzane wielokrotnie, dopóki nie zaistnieje pewność co do uzyskania rzetelnych i stabilnych wyników. Partnerzy projektu, zobligowani budżetem i harmonogramem zatwierdzonym przez KE, nie dysponowali ani nieograniczonym czasem na realizację badań, ani środkami finansowymi, które pozwoliłyby na przeprowadzenie dodatkowych rund badania.

Badania realizowano techniką CAWI (Computer Assisted Web Interview), której głównym walorem było umożliwienie dotarcia do osób rozproszonych po różnych regionach Europy. Pytania kwestionariuszowe zostały umieszczone na stronie internetowej głównego koordynatora projektu i przekazywane za pośrednictwem sieci do komputera respondentów. Udzielane przez nich odpowiedzi rejestrował bezpośrednio serwer docelowy.

W pierwszej rundzie badań uczestniczyło 208 ekspertów reprezentujących różne obszary edukacji dorosłych; pracownicy nauki, administracji oświatowej na szczeblach krajowym i lokalnym, nauczyciele edukacji dorosłych, doradcy zawodowi, osoby pracujące w organizacjach pozarządowych realizujących ofertę z zakresu edukacji dorosłych. Właściwy dobór uczestników badania przesądza w metodzie delfickiej o ostatecznym kształcie rezultatów badania. Kwestią zasadniczą było wyłonienie ekspertów, którzy w oparciu o swoje doświadczenia zawodowe oraz wiedzę na temat trendów rozwojowych w społeczeństwie, na rynku pracy, w obszarze nowoczesnych technologii i edukacji dorosłych, byli w stanie dostarczyć oczekiwanych informacji. Metoda delficka nie należy do metod bazujących na danych statystycznych. W pierwszym rzędzie opiera się na wiedzy, doświadczeniu oraz intuicji respondentów. Rozesłane im kwestionariusze zawierały 74 pytania uporządkowane w dziewięciu domenach – kategoriach kompetencji:

1. Kompetencje osobowe,
2. Interakcje i komunikacja z uczącymi się,
3. Współpraca ze środowiskiem zewnętrznym,
4. Planowanie i zarządzanie,
5. Wspieranie rozwoju uczących się,
6. Wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu i wiedza pedagogiczna,
7. Monitorowanie i ocenianie postępu w nauce uczących się osób,
8. Wiedza dydaktyczna i metodyczna,
9. Rozwój osobisty, refleksyjność.

Respondenci zostali poproszeni o wskazanie, którym cechom, umiejętnościom bądź kompetencjom przypisują najbardziej istotne znaczenie, a które uważają za mniej ważne w pracy facylitatora uczenia się dorosłych. Odpowiedzi udzielali w oparciu o sześciostopniową skalę Likerta, porządkując cechy od najbardziej do najmniej istotnych. Ważną część badania stanowiła prognoza odnośnie do pożądanego kwalifikacji facylitatorów w niedalekiej przyszłości, tj. w 2015 roku. Respondenci wyrażali swoje opinie, wybierając każdorazowo jeden z trzech wariantów: „mało ważne”, „średnio ważne”, „bardzo ważne”.

W końcowej części kwestionariusza znalazło się miejsce na otwarte wypowiedzi badanych; ich komentarze na temat poszczególnych domen lub cech w nich wymienionych oraz ewentualne uzupełnienia. Wyniki badań poddano analizie statystycznej, której rezultaty przedstawiono w postaci analizy wiodących sił. Miała ona wykazać, czy struktura zaproponowana przez grupę koordynującą (dziewięć domen) spotka się z akceptacją międzynarodowych ekspertów. Z uzyskanych wypowiedzi wyłoniła się nowa struktura obejmująca 10 domen,



**Tab. 1. Pierwsze pytanie w kwestionariuszu w pierwszej rundzie**

W pierwszym rzędzie zamierzamy określić kompetencje w obszarze, który nazwaliśmy „kwalifikacje osobowe”. Facylitator uczenia się dorosłych powinien być:									
Proszę wybrać właściwą odpowiedź:									
	Dziś jest to					W 2015 roku będzie to			
	Najmniej ważne 1	2	3	4	5	Najważ- niejsze 6	Mało ważne	Średnio ważne	Bardzo ważne
empatyczny	O	O	O	O	O	O	O	O	O
autentyczny	O	O	O	O	O	O	O	O	O
pełen humoru	O	O	O	O	O	O	O	O	O
uważny	O	O	O	O	O	O	O	O	O
otwarty	O	O	O	O	O	O	O	O	O
	O	O	O	O	O	O	O	O	O

Źródło: [www.qf2teach.eu](http://www.qf2teach.eu) Materiał opracowany przez partnerów projektu.

przy czym niektóre ze wskazań nie mogły być, na skutek analizy statystycznej, podporządkowane żadnej z kategorii. W oparciu o średnią wartości poszczególnych komponentów grupa koordynująca opracowała ranking poszczególnych kompetencji. Zgodnie z założeniem, że profil kompetencji zawodowych nie powinien obejmować więcej niż 30 komponentów, do katalogu kompetencji wprowadzono domeny i wskazania, które w pierwszej rundzie badania uplasowały się na 30 pierwszych pozycjach. Katalog kompetencji przyjął następującą strukturę:

1. Zarządzanie i komunikacja z grupą,
2. Motywacja i inspiracja do uczenia się,
3. Efektywne nauczanie,
4. Kompetencja w dziedzinie nauczanego przedmiotu,
5. Osobisty rozwój zawodowy,
6. Wspieranie procesów uczenia się,
7. Analiza procesów uczenia się.

W drugiej rundzie badania powtórzono proces z poprzedniego etapu. Nowy kwestionariusz obejmował wszystkie komponenty zawarte w pierwszym katalogu kompetencji oraz nowe, które zostały wniesione przez respondentów w ramach udzielanych przez nich komentarzy w otwartej części pierwszego kwestionariusza. Tym razem celem była walidacja katalogu kompetencji i nadanie mu ostatecznego kształtu. Eksperti uczestniczący w drugiej fazie badania zostali poproszeni o potwierdzenie wagi lub eliminację tych cech, które uważają za mniej istotne, w tym ustosunkowanie się do nowo wprowadzonych cech. Zgodnie z celem drugiej rundy badania modyfikacji uległa struktura kwestionariusza; respondenci otrzymali do wyboru dwie odpowiedzi: „tak” i „nie”.



**Tab. 2. Pierwsze pytanie w kwestionariuszu w drugiej rundzie**

W pierwszym rzędzie prosimy o odpowiedź na pytanie: Czy kompetencje zawarte w polu „kwalifikacje osobowe” powinny być włączone do katalogu kompetencji czy nie?		
Facylitator uczenia się dorosłych powinien być (proszę wybrać każdorazowo właściwą odpowiedź):	Tak	Nie
otwarty		
stabilny emocjonalnie		
uważny		
empatyczny		
autentyczny		

Źródło: [www.qf2teach.eu](http://www.qf2teach.eu) Materiał opracowany przez partnerów projektu.

Kompetencje bądź ich cechy, które uzyskały największe poparcie respondentów zostały wprowadzone do ostatecznej wersji katalogu. Obok siedmiu domen, wyłonionych na bazie analizy statystycznej, znalazły się w nim dwie kolejne, na które złożyły się komponenty rozproszone. Katalog przyjął następujący kształt:

**Tab. 3. Katalog kompetencji kluczowych facylitatora uczenia się dorosłych**

Domena/Kompetencja kluczowa:	Przykładowe cechy
Zarządzanie i komunikacja z grupą	jednoznaczne, jasne wypowiedzi, zarządzanie dynamiką grupy i konfliktami
Kompetencja w dziedzinie nauczanego przedmiotu	wiedza merytoryczna oraz dydaktyczna w danej dziedzinie nauczania
Wspieranie uczenia się	wspieranie nieformalnych procesów uczenia się, znajomość i umiejętność zastosowania alternatywnych metod, umiejętność wykorzystania w procesach uczenia się wiedzy i doświadczeń życiowych uczestników
Efektywne nauczanie	dostosowanie ofert edukacyjnych do potrzeb poszczególnych grup adresatów, planowanie ofert z uwzględnieniem dostępnych zasobów czasowych, dydaktycznych, finansowych
Osobisty rozwój zawodowy	orientacja według potrzeb uczących się, bazowanie na własnym doświadczeniu życiowym, rozpoznanie własnych potrzeb edukacyjnych, kreatywność, elastyczność
Stymulacja uczenia się	motywowanie, inspiracja uczących się
Analiza procesów uczenia się	monitorowanie, ewaluacja, ocena własnych relacji z uczącymi się, ocena poziomu zaawansowania w uczeniu się uczących się osób
Kompetencja osobista	stabilność emocjonalna, odporność na stres, wiarygodność, autentyczność, otwartość
Asystowanie uczącym się	kreowanie sprzyjającej atmosfery, motywowanie do współpracy między uczącymi się, wskazywanie uczącym się treści, które powinni opanować, udzielanie indywidualnego wsparcia uczącym się

Źródło: [www.gf2teach.eu](http://www.gf2teach.eu) Materiał opracowany przez partnerów projektu.

## Druga faza projektu

Na tym etapie projektu należało adaptować katalog kompetencji kluczowych facylitatora uczenia się dorosłych do Europejskich Ram Kwalifikacji, uwzględniając jej strukturę oraz deskryptory definiujące poszczególne poziomy kwalifikacji. Dalsze działania skupiły się wokół poziomów piątego i szóstego ERK odpowiadających studiom I. stopnia. Za wyborem tych poziomów przemawiał charakter profesji facylitatora uczenia się dorosłych, który realizuje się zawodowo w bezpośrednich kontaktach z uczącymi się osobami; nauczając, wspierając, inspirując, motywując, doradzając, kierując itp. Uznano, że wyższe poziomy kwalifikacji, odpowiadające efektom uczenia się na studiach II. stopnia, predysponują do pracy przede wszystkim w obszarach zawodowych, jak: zarządzanie edukacją dorosłych i instytucjami oświatowymi czy przewodzenie społecznościom lokalnym.

Kolejne wyzwanie wiązało się z koniecznością wyważenia pomiędzy wymogiem kompletności kompetencji kluczowych a ich przydatnością dla praktyki. Opowiadając się za drugą opcją, grupa koordynująca zdecydowała się na podporządkowanie 9 kompetencji kluczowych trzem współzależnym elementom procesu nauczania–uczenia się: tematowi, nauczycielowi i uczniowi. W ostatecznym kształcie katalog kompetencji kluczowych objął trzy obszary kompetencyjne: kompetencje w zakresie treści przedmiotu i dydaktyki (ekspert w dziedzinie przedmiotu nauczania i dydaktyki, aranżacji środowiska uczenia się i analizy procesów uczenia się), kompetencje w zakresie własnego rozwoju osobistego oraz zawodowego i kompetencje w zakresie asystowania uczącym się osobom (motywacja do uczenia się, wspieranie procesów uczenia się, opieka nad uczącymi się oraz zarządzanie grupą).

Ostatnie zadanie polegało na opisaniu deskryptorów wiedzy, umiejętności i kompetencji odnoszących się do każdej z trzech domen.

Konfrontacja powstałej Ramy Kwalifikacyjnej z opiniami międzynarodowych ekspertów nieuczestniczących w poprzednich fazach projektu potwierdziła akceptację dla wypracowanego modelu, który pozwolił na kompleksowe ujęcie kluczowych kompetencji facylitatora procesów uczenia się dorosłych. Osiągnięty konsensus dotyczył procedury wypracowania Ramy Kwalifikacyjnej oraz jej ostatecznego kształtu, niemniej respondenci, patrząc na procesy uczenia się dorosłych przez pryzmat kontekstów społeczno-kulturowych, charakterystycznych dla reprezentowanych przez nich państw, nie byli zgodni w kwestii rangi poszczególnych komponentów kompetencji składających się na profil zawodowy facylitatora.

## Zakończenie

Niewątpliwie jednym z głównych walorów projektu QF2TEACH, a także czynnikiem sprzyjającym szerokiej akceptacji opracowanej Ramy Kwalifikacyjnej facylitatora procesów uczenia się dorosłych było zaproszenie do grona ekspertów

zarówno przedstawiciele nauki, jak i praktyki oświatowej. Mimo iż postulat zacieśnienia współpracy między tymi dwoma środowiskami jest artykułowany od wielu lat, debaty na temat kompetencji specjalistów edukacji dorosłych prowadzone są na płaszczyźnie europejskiej z reguły w wąskim gronie naukowców, do którego włączane zostają co najwyżej osoby zarządzające instytucjami edukacji dorosłych. W sytuacji, gdy bezpośredni kontakt z uczącymi się dorosłymi mają głównie nauczyciele dysponujący innym wykształceniem aniżeli andragogiczne, pomijanie ich doświadczeń i opinii negatywnie rzutuje na efekt wszelkich opracowań. Zastosowanie metody delfickiej pozwoliło na eliminację tego poważnego mankamentu i uzyskanie wyników, które z pewnością dobrze służą uczestnikom nieustającej debaty o kompetencjach specjalistów edukacji dorosłych.

## Bibliografia

1. Komisja Wspólnot Europejskich (2006), *Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę*, Bruksela 23.10.2006 KOM (2006)214 wersja ostateczna, s. 6. i 8.
2. Nuissl E., Lattke S. (red.) (2008), *Qualifying adult learning professionals in Europe*, Bielefeld.
3. Przybylska E. (red.) (2006), *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym*, Toruń
4. Sgier I., Lattke S. (red.) (2012), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*, Bielefeld.
5. Szarota Z. (1996), *Praktyczny wymiar kształcenia andragogicznego*, [w:] Wesolowska. E.A.(red.), *Nauczyciele edukacji dorosłych*, Toruń, s. 144.

## Netografia

*Towards a Transnational Qualification Framework for Learning Facilitators in Adult and Continuing Education in Europe. Concept developed by the European Project „Qualified to Teach“ (QF2TEACH)*, dostępny na <http://qf2teach.com/assets/files/Concept%20for%20transnational%20qualification%20framework.pdf>, (otwarcia wielokrotne, 2012–2013).

### **Professionalisation in adult education in the context of the European Qualifications Framework on the example of adult learning facilitator**

**Key words:** Professionalisation in adult education, European Qualifications Framework, adult learning facilitator.

**Summary:** The article presents several aspects of the European debate on the professionalisation of adult education. Drawing upon three international projects implemented as part of the European programmes, it outlines trends and tendencies of searching for a common way leading to the increase in the quality of educational work with adults through ensuring transparency and high standards of teaching staff qualifications. A special attention is devoted to the competences of an adult learning facilitator, who constituted the research subject of the *Qualified to Teach* project implemented by the European partners in 2009-2011. The application of Delphi method in the project enabled to work out the consensus on key competences required of a specialist working with adult learners.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wydział Nauk Pedagogicznych

ul. Gagarina 9

87-100 Toruń

e-mail: [evaprzyb@umk.pl](mailto:evaprzyb@umk.pl)



*Dorota Nawrat*

## JAK UCZĄ SIĘ DOROŚLI? WYBRANE UWARUNKOWANIA UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

**Słowa kluczowe:** edukacja ustawiczna dorosłych, autoedukacja, kompetencje edukacyjne.

**Streszczenie:** W referacie poruszam kwestie związane z nowymi zadaniami stojącymi przed edukacją ustawiczną dorosłych wynikającymi z realizacji postulatów Strategii uczenia się przez całe życie. Odwołuję się do raportu Bilans Kapitału Ludzkiego oraz innych badań ukazujących różne perspektywy uczenia się dorosłych, między innymi motyw i potrzeby edukacyjne. Stawiam tezę, że główną determinantą uczenia się dorosłych są kompetencje edukacyjne umożliwiające autoedukację.

### Wstęp

Edukacja ustawiczna dorosłych coraz częściej jest wiodącym zagadnieniem w debatach dotyczących strategii rozwoju gospodarczego państw Europy. Na posiedzeniu Rady Europy w 2010 roku w Brukseli dokonano podsumowania podjętych dotychczas działań i uznano, że jednym z trzech najważniejszych postulatów Strategii Europejskiej na 2020 rok jest *rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji*<sup>1</sup>. W dokumencie tym jako jeden z siedmiu kluczowych projektów wymienia się projekt „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia”<sup>2</sup>. W Strategii trzy główne obszary działania: badania, innowacje i edukacja zostały wskazane jako rdzeń gospodarki opartej na wiedzy, dzięki któremu Europa może osiągać konkurencyjność w stosunku do innych wiodących światowych gospodarek. Na tych trzech obszarach koncentruje się obecnie polityka europejska. Europa, starając się wyjść z kryzysu, chce przywrócić swoją gospodarkę na ścieżkę długoterminowego, zrównoważonego rozwoju. Potrzebuje więc szybkiego rozwoju – w skali globalnej i lokalnej. Jak zauważa

<sup>1</sup> Komunikat Komisji, Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010, s. 5.

<sup>2</sup> *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia – projekt na rzecz modernizacji rynków pracy i wzmocnienia pozycji obywateli poprzez rozwój kwalifikacji przez całe życie w celu zwiększenia współczynnika aktywności zawodowej i lepszego dopasowania popytu do podaży na rynku pracy, między innymi dzięki mobilności siły roboczej* (Komunikat Komisji, Europa 2020..., s. 6).

Danuta Hübner – wszystkie regiony i miasta muszą doskonalić swój kapitał ludzki i korzystać z posiadanych środków poprzez inwestowanie w wiedzę i innowacje (Hübner 2011). Edukacja ustawiczna stanowi zatem jeden z kluczowych filarów europejskiej gospodarki.

Z perspektywy dynamicznie zmieniających się wyzwań teraźniejszości i przyszłości rosnące zapotrzebowanie na edukację wynika nie tylko z przesłanek gospodarczych i ekonomicznych, ale jest także związane z przeobrażeniami społecznymi, kulturowymi i świadomościowymi. Zmieniają one krajobraz współczesnego rynku pracy, na którym pojawiają się nowe branże, zawody, a te ostatnie ewoluują i wymagają nabywania wciąż nowej wiedzy i kompetencji. Także dynamika postępu technologicznego wymusza praktycznie ciągłe uczenie się i doskonalenie umiejętności ICT. Do wyzwań stojących obecnie przed pracobiorcą zaliczyć można także transgraniczność i transkulturowość (zob. Bańka 2004), z którymi związane są szeroko pojęte kompetencje interkulturowe (w tym znajomość języków obcych). Można stwierdzić, że obszary edukacji ustawicznej dorosłych stale się poszerzają i pogłębiają.

Inną tendencją, na którą zwrócił uwagę Augustyn Bańka jest nasilające się zjawisko *eksternalizacji* zatrudnienia, rozwoju i odpowiedzialności (Bańka 2004). Przejawia się ono w przesuwaniu odpowiedzialności za edukację, a nawet przyszłą sytuację zawodową (także karierę) z pracodawcy na pracownika. W praktyce oznacza to, że współczesny pracobiorca staje się odpowiedzialny za własny rozwój zawodowy. Wskazane tendencje i wyzwania stojące przed uczącym się dorosłym pokazują, że edukacja ustawiczna nie sprowadza się tylko do nabywania, pogłębiania wiedzy czy doskonalenia umiejętności, ale winna koncentrować się na kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności uczenia się i autoedukacji. Nie tylko bowiem zwiększa się zakres obszarów uczenia się dorosłych, ale przede wszystkim zmienia ono swój charakter. Europejskie Ramy Kwalifikacji<sup>3</sup> z jednej strony stwarzają szansę na spłaszczenie edukacyjnych struktur i systemów oraz rozprzestrzenianie się możliwości zdobywania nowych kwalifikacji, z drugiej strony wpływają na nasilanie wspomnianego już zjawiska eksternalizacji w obrębie edukacji ustawicznej. Pracobiorca ma coraz więcej możliwości zdobywania nowych kwalifikacji i ich walidacji, ale również ponosi coraz większą odpowiedzialność za swoją edukację. Warto przypomnieć, że umiejętność uczenia się jest jedną z ośmiu kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie<sup>4</sup>.

Nieuniknione przesuwanie odpowiedzialności za własny rozwój edukacyjno-zawodowy na dorosłego ucznia implikuje konieczność modelowania człowieka

<sup>3</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Bruksela, 7.09.2006.

<sup>4</sup> Na wagę tej kompetencji zwraca się uwagę w Strategia Uczenia się Przez Całe Życie, Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r., zaś kompetencja do uczenia się zostały zdefiniowane jako jedna z ośmiu kompetencji kluczowych w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w Procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE.

nowej ery – biorącego odpowiedzialność za doskonalenie samego siebie, charakteryzującego się zdolnościami adaptacji procesów transformacyjnych w zakresie ekonomii i w życiu społeczno-kulturalnym oraz rozwiniętymi kompetencjami do uczenia się i autoedukacji. Kompetencje edukacyjne określane są przez niektórych badaczy (Dubas 2005) jako zdolności, predyspozycje jednostki do podejmowania skutecznych działań edukacyjnych. Stanowią one istotny czynnik pozwalający jednostce świadomie rozwijać się i uczyć. Istotne jest uznanie, że kompetencje te można nabywać, kształtować i rozwijać w procesie uczenia się przez całe życie. Są one z jednej strony wynikiem kształcenia, z drugiej – siłą sprawczą i motorem uczenia się. Pojawia się jednak pytanie: na ile edukacja przygotowuje do podjęcia nowych wyzwań i rozwija kompetencje edukacyjne? Czy dorosły uczeń, często jeszcze zakorzeniony mentalnie w przekonaniach „minionej epoki” jest gotowy do wzięcia odpowiedzialności za swoją edukację? Przegląd badań dokonany w tym artykule stanowi próbę poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytania. Podejmuję tu rozważania dotyczące wybranych uwarunkowań uczenia się dorosłych, takich jak motyw i potrzeby edukacyjne.

### Uczenie się dorosłych w świetle raportu Bilans Kapitału Ludzkiego

Uczenie się dorosłych jest w ostatnim czasie przedmiotem licznych badań inicjowanych przez instytucje i organizacje badawcze, edukacyjne, jak również różne resorty rządowe.

Według raportu BKL<sup>5</sup> (Anna Szczucka, Konrad Turek, Barbara Worek, 2012, s. 9–11) w 2011 roku w kształceniu i doskonaleniu w jakiegokolwiek formie uczestniczyło 36% (ok. 9 mln) Polaków w wieku 18–59/64. Z tego:

- 20% (4,8 mln) Polaków uczestniczyło w jakichkolwiek kursach, szkoleniach, warsztatach, odczytach, seminariach, konferencjach, praktykach, stażach zawodowych lub studiach podyplomowych. Z czego 15% (3,6 mln) podnosiło swoje kompetencje na nieobowiązkowych kursach, szkoleniach, a 5% (1,2 mln) uczestniczyło jedynie w obowiązkowych kursach (BHP i przeciwpożarowych);
- 16% (4 mln) podejmowało samokształcenie (uczyli się czegoś nowego lub zdobywali doświadczenie, korzystając z pomocy: członków rodziny, przyjaciół, współpracowników; książek, profesjonalnych magazynów, programów komputerowych i Internetu, mediów, muzeów, wystaw, galerii i centrów nauki);
- 15% (3,7 mln) badanych uczestniczyło w kształceniu formalnym (uczyło się w jakiegokolwiek szkole średniej lub na uczelni).

<sup>5</sup> A. Szczucka, K. Turek, B. Worek (2012), *Kształcenie przez całe życie. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach i instytucje szkoleniowe na podstawie badań realizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa 2012., dostępny na: [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl), (otwarty: 28.08.2013 ).



Cytowany raport pokazuje, że zdecydowana większość Polaków, aż 64%, nie podnosiła swoich kompetencji i kwalifikacji w 2012 roku w żaden sposób. Do osób aktywnych edukacyjnie najczęściej należały osoby z wykształceniem wyższym, młodsze lub w średnim wieku, pochodzące z dużych miast. Zarówno wśród osób pracujących, jak i bezrobotnych częściej uczyły się kobiety niż mężczyźni – na nieobowiązkowych szkoleniach czy kursach. Jeśli chodzi grupy zawodowe, najchętniej doksztalali i doskonalili się: specjaliści, kierownicy wyższych szczebli, technicy i średni personel. Według raportu wśród ogółu Polaków 37% nigdy nie uczestniczyło w kursach, szkoleniach, warsztatach, praktykach lub innych formach kształcenia pozaformalnego. Wśród osób pracujących było takich osób aż 28%, wśród bezrobotnych nigdy nie doksztalało się 44%, zaś wśród nieaktywnych zawodowo – 52%, czyli ponad połowa. Te dane budzą uzasadniony niepokój, w świetle wspomnianego wcześniej zapotrzebowania na rozwój gospodarczy i budowanie społeczeństwa wiedzy. Zastanawiają także w odniesieniu do skuteczności wsparcia udzielanego osobom bezrobotnym przez instytucje rynku pracy. W projekcie planu finansowego Funduszu Pracy na 2012 r. stanowiącego załącznik do rządowego projektu ustawy budżetowej przyjęto, że wydatki na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu miały wynosić 3 435 080 tys. zł (Kosiniak-Kamysz 2012)<sup>6</sup>. Tymczasem w lipcu 2012 r. liczba zarejestrowanych bezrobotnych wynosiła 1953,2 tys. osób (w lipcu 2013 było to 2093,1 tys. osób<sup>7</sup>), co daje kwotę brutto ok. 1700 zł na osobę bezrobotną rocznie. Ponadto z raportu BKL wynika, że zdecydowana większość badanych nigdy nie korzystała z pomocy doradcy zawodowego – dotyczy to zarówno osób pracujących (96%), bezrobotnych (86%), jak i nieaktywnych zawodowo (94%), co także skłania do refleksji – dotyczącej dostępności do tego typu usług i ich efektywności. Warto zauważyć, że doradztwo i poradnictwo zawodowe dla osób dorosłych w Polsce jest słabo rozwinięte, nie wspominając już o osiągalności tego typu usług dla osób pracujących. Wiele osób pracujących zawodowo, ale chcących podjąć dalsze kształcenie, zmienić pracę lub zawód nie bardzo wie, gdzie i do kogo może zwrócić się po poradę. Tę lukę być może zapełni w najbliższej przyszłości broker edukacyjny. Ten nowy zawód, obok doradcy zawodowego, może spełnić ważną rolę w realizowaniu wspomnianych we wstępie postulatów promowanych przez Strategię Europejską. Do zadań brokera edukacyjnego należy, między innymi, zwiększanie motywacji oraz świadomości potrzeb i oczekiwań klienta, ułatwianie dostępu do informacji w zakresie dostępnej oferty edukacyjnej oraz dostarczanie profesjonalnego doradztwa w zakresie wyboru odpowiedniej ścieżki kształcenia w kontekście potrzeb indywidualnych i szans na rynku pracy. Jednym z przykładów praktycznej

<sup>6</sup> Odpowiedź Ministra Pracy i Polityki Społecznej na interpelację nr 384 w sprawie ograniczenia środków Funduszu Pracy na realizację działań wspierających powrót osób bezrobotnych na rynek pracy, przewidywanego w 2012 r., dostępny na:

<http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=3841F699>, (otwarty: 28.08.2013).

<sup>7</sup> Dane GUS, dostępne na: [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_1446\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1446_PLK_HTML.htm), (otwarty: 28.08.2013).

realizacji tego postulatu jest utworzenie Poradni Edukacyjnej Dorosłych w Gozrowie Wielkopolskim, w ramach poddziałania 9.6. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki<sup>8</sup>. W świetle wyników raportu BKL wsparcie tego typu powinno być dostępne dla wszystkich obywateli, gdyż brak orientacji w możliwościach i ofertach edukacyjnych może stanowić jeden z inhibitorów w podejmowaniu dalszego kształcenia bądź doskonalenia.

Warte zastanowienia są także motywy podejmowania aktywności edukacyjnej lub przyczyny jej niepodejmowania przez Polaków. Najczęściej wskazywanym powodem uczestnictwa w kursach i szkoleniach osób pracujących była w 2012 roku, według raportu BKL, chęć podniesienia umiejętności potrzebnych w obecnej pracy (65%) lub wymóg pracodawcy (40%). W przypadku osób bezrobotnych najczęstszą motywacją była chęć zdobycia nowej pracy (45%) lub rozwój własnych zainteresowań (34%). Wśród 80% Polaków, którzy nie podnosili swoich kompetencji na kursach lub szkoleniach, jako powód niepodejmowania aktywności edukacyjnej badani wskazali: brak potrzeby podnoszenia kompetencji dla celów zawodowych, brak czasu i brak motywacji. W świetle cytowanego tu raportu BKL jedynie 22% Polaków w wieku 18–59/64 (5,5 mln) planuje podnosić swoje kompetencje lub kwalifikacje w następnym roku (licząc od roku badania). Plany edukacyjne wykazało 40% bezrobotnych i 21% osób pracujących. Te wyniki niepokoją i skłaniają do refleksji dotyczącej szeroko rozumianych uwarunkowań do podejmowania aktywności edukacyjnej Polaków, w tym także barier w uczeniu się dorosłych.

Kwestie finansowe stanowią niewątpliwie jedno z istotnych ograniczeń w podejmowaniu dalszego kształcenia bądź doskonalenia. Chociaż według BKL ponad połowa badanych uczących się w różnych formach nie ponosiła wydatków na szkolenia samodzielnie – w 83% wydatki te finansowane były przez pracodawców, Urzędy Pracy bądź inne instytucje. Tylko ok. 7% badanych wydało w 2012 r. na szkolenia i kursy więcej niż 1000 zł. Według wspomnianego raportu aż 70% pracodawców finansowało lub współfinansowało edukację swoich pracowników (BKL). Najczęściej dofinansowywali szkolenia pracodawcy z sektora edukacji, opieki zdrowotnej i pomocy społecznej (95%) oraz usług specjalistycznych (84%). W edukację pracowników inwestują także takie branże jak: budownictwo i transport (66%), przemysł i górnictwo (64%) oraz handel, hotelarstwo i gastronomia (59%). Warto zaznaczyć jednak, że edukację swoich pracowników dofinansowują głównie ci pracodawcy, którzy posiadają fundusz zakładowy przeznaczony na doskonalenie kadr lub budżet szkoleniowy. Wydaje się, że pracodawcy także niezbyt często sięgają po dotacje na szkolenia, gdyż tylko co siódmy przedsiębiorca skorzystał ze środków EFS przeznaczonych na ten cel. Badania pokazały, że w rozwój pracowników inwestują przede wszystkim duże przedsiębiorstwa. Właściciele mikroprzedsiębiorstw wydali na cele szkoleniowe

<sup>8</sup> Strona projektu Poradni Edukacji Dorosłych dostępna na: <http://www.szkolenialubuskie.pl/> (otwarty: 28.08.2013).

nie więcej niż 1000 zł (42%), a co dziesiąty wydał więcej niż 5000 zł. W małych firmach dominowały wydatki powyżej 1000 zł, ale nie większe niż 5000 zł (57%), zaś próg 10 000 złotych przekroczyło 8% pracodawców w tej grupie. Jeśli chodzi o średnie i duże przedsiębiorstwa, 58% nie przekraczało kwoty 10 000 zł. Jednak co czwarty pracodawca w tej grupie deklarował koszty własne na poziomie powyżej 25 000 zł. Pracodawcy nieszkolący w przeważającej większości (80%) nie widzieli potrzeby szkolenia swoich pracowników ze względu na wysoki poziom ich kompetencji. Drugim istotnym powodem jest zadaniem połowy pracodawców (52%) zbyt wysoki koszt szkoleń. W wielu firmach pracodawcy mają także problem ze zdefiniowaniem potrzeb szkoleniowych, co jest charakterystyczne dla polskich przedsiębiorstw. W Polsce widoczna jest wciąż tendencja do strategii reaktywnej, a nie proaktywnej (West 2000) – przedsiębiorcy raczej orientują się na „przetrwanie” firmy niż inwestują w przyszłość i rozwój firmy, co po części spowodowane jest sytuacją ekonomiczną, odbłaskiem kryzysu, a po części mentalnością i nastawieniem pracodawców. Pomimo małych inwestycji w rozwój kadry oczekiwania pracodawców w stosunku do kompetencji pracowników stale rosną – pracodawcy oczekują stosownych kwalifikacji i kompetencji już „na wejściu” od kandydatów do pracy, co potwierdza wspomnianą wcześniej tendencję do eksternalizacji rozwoju zawodowego.

### **Uczenie się dorosłych w procesie edukacji nieformalnej**

Warto zaznaczyć, że cytowane powyżej badania BKL koncentrują się głównie na edukacji formalnej i pozaformalnej. Tymczasem rezultaty edukacji nieformalnej są trudniejsze do uchwycenia i zmierzenia, gdyż sami dorośli uczniowie mają z tym trudność. Jeśli przyjąć za Józefem Kargulem (Kargul 2001), do ważnych obszarów edukacji nieformalnej zaliczymy także takie obszary życia człowieka jak: cielesność, życie rodzinne, relacje międzyludzkie, czas wolny i rozwój zawodowy. To ujęcie edukacji jako przywiązanej do miejsca, instytucji, określonych odgórnie form, metod czy treści – staje się obecnie zbyt wąskie. Przykładem takich trudno wymiernych umiejętności mogą być kompetencje rodzinne (zob. Nawrat 2009), które nabyte w trakcie życia ludzkiego mogą okazać się przydatne na rynku pracy. Uczenie się ustawiczne dorosłych nabiera wielowymiarowości, zmienia się jego struktura i charakter, co skłania do pogłębiania analiz poprzez badania jakościowe.

Można tu odwołać się do badań prowadzonych przez Allena Tough`a. Badacz ten zauważył, że każdy dorosły podejmuje w ciągu roku kilka projektów edukacyjnych, tzn. pragnie pogłębić wiedzę w jakiejś dziedzinie, dowiedzieć się czegoś, zdobyć nowe umiejętności (Tough 1971). Jego badania pokazały, że „przeciętny”, dorosły w ciągu roku poświęcał około 100 godzin na samokształcenie, tj. realizował około 5 projektów rocznie i uczył się przez ok. 10 godzin w tygodniu. Te projekty edukacyjne najczęściej powstawały pod wpływem określonych wydarzeń

osobistych, takich jak: choroba, urodzenie dziecka, podjęcie nowej roli społecznej lub globalnych: sytuacji politycznej, konfliktów, wynalazku itp. Nie zawsze jednak uczący się traktują owe projekty *stricte* jako uczenie się, gdyż w świadomości społecznej proces ten wiąże się najczęściej z jakąś instytucją edukacyjną, systemem, certyfikatem potwierdzającym poziom danej umiejętności. Wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji słusznie zwróciło uwagę na równorzędność wszystkich form edukacji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Obserwując wdrażanie Polskiej Ramy Kwalifikacji, można odnieść wrażenie, że ideologia stojąca za tą dyrektywą bardzo powoli przenika przez charakterystyczne dla polskiej obyczajowości przywiązanie do tradycyjnego ujęcia edukacji – silnie scentralizowanej i zinstytucjonalizowanej. Mimo to idea Ram uświadamia znaczenie i rolę edukacji pozaformalnej, a szczególnie – niedocenianej dotąd – nieformalnej.

Badania dotyczące edukacji nieformalnej opracowane przez Główny Urząd Statystyczny (GUS 2013)<sup>9</sup> pokazują, że w 2012 r. w kształceniu nieformalnym uczestniczyło 29,0% (8,2 mln) mieszkańców Polski w wieku 18–69 lat (GUS 2013, s. 16). Dla porównania – według tegoż raportu w kształceniu formalnym uczestniczyło 5,4% badanej ludności, a w kształceniu nieformalnym 21%. Ogółem w jakiegokolwiek formie kształcenia wzięło udział 35,8% (wynik podobny jak w badaniu BKL). Warto więc zwrócić uwagę, że najwięcej badanych uczy się w trybie nieformalnym. Ponadto odnotowano wzrost w stosunku do 2006 r. liczby osób uczestniczących w kształceniu pozaformalnym (wzrost z 18,6% w 2006 r. do 21% w 2011 r.) oraz nieformalnym (wzrost z 25,4% do 29,0%). Natomiast niemal nie zmienił się wskaźnik dotyczący uczestnictwa w kształceniu formalnym, który dla roku 2006 wynosił 5,5 %, zaś dla 2011 r. – 5,4%.

Edukacja nieformalna została zdefiniowana w badaniu GUS jako *samokształcenie*, tj. *samodzielne kształcenie osoby w celu uzyskania wiedzy lub doskonalenia umiejętności (...) poszerzanie wiedzy bez udziału nauczyciela (...) odbywające się poza zorganizowanymi formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej* (GUS 2013, s. 56). W badaniu wyróżniono 4 grupy metod zdobywania wiedzy:

- korzystanie z pomocy członków rodziny, przyjaciół, współpracowników,
- korzystanie z książek, czasopism branżowych i innych materiałów drukowanych,
- korzystanie z programów komputerowych, Internetu,
- korzystanie z odbiornika telewizyjnego lub radia.

We wskazanym raporcie czytamy, że, podobnie jak w innych formach kształcenia – w samokształceniu największą aktywność wykazują kobiety: 4,3 mln kobiet (52,3%) i 3,9 mln mężczyzn (47,7%) w wieku 18–69 lat. Jak również cechą istotnie różnicującą zbiorowość kształcących się samodzielnie było miejsce zamieszkania. Liczba osób w wieku 18–69 lat zamieszkałych w miastach i uczestniczących w kształceniu nieformalnym wynosiła 5,8 mln, co stanowiło

<sup>9</sup> *Kształcenie dorosłych 2011*, GUS, Warszawa, 2013, dostęp na: [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_5759\\_PLK\\_HTML\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_5759_PLK_HTML_HTML.htm), (otwarty: 28.08.2013).

70,3% mieszkańców miast, natomiast populacja samokształcących się osób na wsi liczyła 2,4 mln osób (29,7%). W porównaniu jednak z wynikami badania z 2006 r., nastąpiło zmniejszenie dysproporcji pomiędzy miastem a wsią – odsetek mieszkańców miast wynosił wówczas 74,3%, a mieszkańców wsi 25,7%. Oznacza to powolne dążenie do wyrównywania się szans edukacyjnych mieszkańców wsi. Podobnie jak w innych formach kształcenia najwyższą aktywność edukacyjną w systemie nieformalnym wykazywały osoby młode. Większość uczących się (58,5%) nie przekroczyła 39 roku życia, a najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 18–24 (18,7%), następnie osoby w wieku 25–29 lat (15,0%) oraz osoby w wieku 30–34 lata (13,5%). Osoby w przedziale wiekowym 35–39 lat stanowiły już tylko 11,3%. Dla porównania w grupie wiekowej 60–64 lata odsetek ten wynosił 5,7%, zaś w grupie 65–69 lat już tylko 2,8% zbiorowości uczyło się samodzielnie. Powyższą tendencję zaobserwowano zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn. Według raportu GUS, podobnie jak w przypadku kształcenia formalnego i pozaformalnego – wyniki wskazują, że o podejmowaniu samokształcenia decyduje poziom wykształcenia: osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i niższym wykazały najniższą aktywność w tym zakresie. Interesujący jest jednak wynik pokazujący, że samodzielnie uczy się więcej młodych mieszkańców wsi niż miast, na co wpływ ma niewątpliwie zwiększający się dostęp do Internetu. Konkluzję tę potwierdza także wynik pokazujący, że wśród metod samokształcenia najczęściej wybieraną było korzystanie z programów komputerowych lub Internetu. Drugim pod względem popularności źródłem wiedzy były książki, czasopisma branżowe i inne materiały drukowane, z których korzystało 45,6% uczących się. Tę metodę w większym stopniu preferowały kobiety (49,6%) niż mężczyźni (41,1%) oraz mieszkańcy miast (47,0%) niż wsi (42,0%) (GUS 2013, s.60).

Jak piszą twórcy raportu: w *badaniu uwzględniono jedynie działania podjęte z intencją zdobycia wiedzy, natomiast nauka „przy okazji” nie leżała w zakresie badania* (GUS 2013, s. 11). Choć wyniki cytowanego raportu nie napawają optymizmem – jeśli chodzi o odsetek osób uczących się (w ogóle), warto zwrócić uwagę, że badania biograficzne ukazujące wielowymiarowość edukacji dorosłego (Nawrat 2013) zdają się zmieniać ten niezbyt przychylny obraz rzeczywistości. Uczący się dorośli nie tylko nie zawsze zdają sobie sprawę z procesu uczenia się, ale również nie potrafią tego procesu zaplanować, zorganizować i zmierzyć jego efektów, co może przekładać się na wyniki badań i statystyk. Na aspekty związane z intencjonalnością i wewnątrzsterownością procesu samokształcenia zwraca uwagę Dzierżymir Jankowski (Jankowski 2012). Zdaniem tego Autora – już sam termin „samokształcenie” – rozumiany jako działalność edukacyjna inicjowana i kierowana z zewnątrz w stronę podmiotu *niekiedy nawet przy jego aprobachcie i czynnym udziale* (Jankowski, 2012, s. 78) nie przystaje do edukacyjnych wymagań współczesności, gdzie kluczową rolę odgrywa samorozwój, w tym rozwój twórczy podmiotu. Autor ten proponuje poszerzyć pojęcie samokształ-



czenia w kierunku samoedukacji/autoedukacji (Jankowski 2012) i umieścić je w *szerokim polu edukacji i egzystencji człowieka* (Jankowski 2012, s. 141). Takie ujęcie koresponduje z uwypuklonym we wstępie założeniem, że podstawą edukacji ustawicznej dorosłych są kompetencje edukacyjne i autoedukacyjne.

### **Potrzeby i motywy edukacyjne dorosłych**

Wskazane wcześniej wyniki raportów pokazują, że w jakichkolwiek formach edukacji uczestniczy znacznie mniej niż połowa naszego społeczeństwa w wieku produkcyjnym. Jednocześnie zarówno wymagania zawodowe, jak i oczekiwania pracodawców dotyczące kwalifikacji i kompetencji stale rosną, z czego pracownicy doskonale zdają sobie sprawę. Ekspert przygotowujący raport BKL piszą wręcz o braku potrzeb edukacyjnych tak pracodawców, jak i pracowników: *Głównym powodem braku aktywności edukacyjnej jest brak potrzeby kształcenia. To stanowisko pracownicy współdzielą z pracodawcami, których znakomita większość również nie odczuwa potrzeby doszkalania pracowników. Jest to efekt między innymi niskiej innowacyjności gospodarki i ekstensywnego wykorzystania zasobów ludzkich. Ale dużą rolę odgrywa też brak adekwatnej oferty* (BKL 2012, s. 213)<sup>10</sup>. Pogląd ten jest jednak dość dyskusyjny, tym bardziej, że badania CBOS przeprowadzone na grupie 1094 dorosłych mieszkańców Polski pokazują, że 91% Polaków uważa, iż warto się kształcić<sup>11</sup>. Według tych badań głównym motywem skłaniającym ludzi do zdobywania wykształcenia są wysokie zarobki (64%), a w dalszej kolejności: interesujący zawód (39%), łatwiejsze życie (35%), niezależność (30%), rozwój intelektualny (27%). Mniejsze znaczenie ma dla respondentów możliwość uniknięcia bezrobocia (21%), uzyskania lekkiej pracy (18%), zdobycia prestiżu społecznego (16%), podjęcia pracy na swoim (13%) lub za granicą (11%), udziału we władzy (3%). Wedle raportu CBOS występują różnice w opiniach kobiet i mężczyzn. Kobiety znacznie częściej niż mężczyźni postrzegają wykształcenie jako drogę do niezależności i samodzielności, a także do rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Mężczyźni natomiast silniej akcentują znaczenie wysokich zarobków, lekkiej pracy i łatwiejszego życia.

Innym ciekawym, acz nienapawającym optymizmem wynikiem ukazanim w badaniu CBOS jest poziom zadowolenia Polaków z posiadanego już wykształcenia. Okazuje się, że większość ankietowanych (63%) jest niezadowolona ze swojego wykształcenia, w tym 51% uważa, że gdyby zaczęli naukę jeszcze raz, to staraliby się uzyskać wykształcenie wyższe, niż mają, zaś 9% wybrałoby inny profil wykształcenia na tym samym poziomie. Swoją drogę kształcenia aprobejuje co trzeci badany (34%). Od 1993 r. wzrósł (o 16 punktów) odsetek

<sup>10</sup> J. Górniak (red.) *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku, s. 213.

<sup>11</sup> Art. *Aspiracje edukacyjne Polaków*, dostęp na: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/760> (otwarty: 28.08.2013).

niezadowolonych ze swoich osiągnięć edukacyjnych, a zmalał (o 8 punktów) odsetek zadowolonych. Ze swojej drogi edukacyjnej zadowoleni są głównie ci, którzy mają znaczne osiągnięcia w zakresie wykształcenia i pozycji zawodowej, a także – choć w mniejszym stopniu – statusu finansowego. Należą do nich również przedstawiciele uczącej się młodzieży i ogół ludzi młodych w wieku 18 do 24 lat, przed którymi droga do edukacji jest jeszcze otwarta. Natomiast w pozostałych grupach społeczno-demograficznych większość badanych jest rozczarowana swoim wykształceniem. Ten wynik potwierdza raz jeszcze rozdział pomiędzy potrzebami rynku pracy, a wyborami edukacyjnymi Polaków i ich wykształceniem. Jak pokazały badania BKL Polacy wciąż kierują się w wyborach edukacyjnych swoistymi „modami”, jak choćby rosnące zainteresowanie w ostatnich latach (2011–2012) kierunkiem bezpieczeństwo narodowe. Liczba studentów stale rośnie, choć już dziś wiadomo, że znaczna część absolwentów nie zdobędzie pracy w tym sektorze. Taka sytuacja jest po części rezultatem systemu kształcenia, który nie rozwija kompetencji edukacyjnych uczniów, jak również nie kształtuje samoodpowiedzialności za własny proces uczenia się. Ponadto, jak wspomniano wcześniej, brakuje wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjnego i to na każdym etapie edukacji. Dorosły uczeń będący produktem „przedmiotowej edukacji” z trudnością radzi sobie w świecie rosnących możliwości i wolności, co ujemnie wpływa na jego motywację do podejmowania nauki.

### Podsumowanie

Ten przegląd stanowisk skłania do refleksji dotyczącej motywów, potrzeb i kompetencji edukacyjnych dorosłych. Niskie wyniki dotyczące liczby uczących się dorosłych mogą wynikać między innymi z faktu, że proces ten nie zawsze jest świadomy i definiowany jako „uczenie się” przez samych uczących się – jak choćby uczenie się przy okazji wykonywania zadań zawodowych czy poprzez pełnienie nowych ról społecznych. Do istotnych inhibitorów uczenia się zaliczyć można negatywny lub nieadekwatny obraz samego siebie, brak wiary w swoje zasoby, nieumiejętność korzystania z własnych doświadczeń lub ich deprecjonowanie. Ponadto warto odwołać się do poglądów Malcolma S. Knowlese<sup>a</sup>, który zauważył, że dorośli są wysoko zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści oraz że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych problemów, z którymi borykają się w życiu osobistym lub zawodowym. Ważnym motywatorem jest więc poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za własny proces uczenia się, jasno zdefiniowane cele i uświadomione potrzeby edukacyjne (*wiem, czego nie wiem; wiem, czego chcę*). Knowles zwraca uwagę, że uczenie się dorosłych jest w istocie sterowanym procesem samokształcenia, a główne motywy osób dorosłych do uczenia zależne są od czterech czynników: sukcesu – dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się, woli – dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenie się, wartości – dorośli chcą mieć przekonanie, że



uczą się czegoś wartościowego, przyjemności – dorośli chcą, by uczenie się sprawiło im przyjemność (Knowles i in., 2009, s. 182).

Przesunięcie odpowiedzialności za proces uczenia się z czynników zewnętrznych w stosunku do jednostki na nią samą powoduje konieczność zmiany spojrzenia na edukację ustawiczną dorosłych. Uczący się staje się aktywnym podmiotem: inicjatorem, ale i odbiorcą swoich własnych strategii edukacyjnych i rozwojowych. Umiejętność przesunięcia akcentu z zewnętrznych źródeł motywowania i ewaluacji tych procesów na kształtowanie oczekiwań wobec samego siebie oraz wewnętrznych kryteriów oceny jest wyzwaniem dla edukacji ustawicznej dorosłych w XXI wieku.

### Bibliografia

1. Bańka A. (2004), *Kapitał kariery: uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia, (red.) Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
2. Dubas E. (2005), *Dorosłość edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych* (red.) Podgórski M., wyd. Impuls, Kraków.
3. Jankowski D. (2012), *Edukacja i autoedukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
4. Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
5. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
6. Nawrat D. (i inni współautorstwo), (2009), *Family Compass. Assessing and Validating Family Competences*, wyd. Higher Institute for Family Sciences, partner in the HUBrussel, Bruksela.
7. Nawrat D. (2013), *Kształtowanie kompetencji innowacyjnych w świetle badań biografii menedżerów*, [w:] *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, Tom XIV, Zeszyt 4, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź, s. 9–45.
8. Tough A. (1971, 1979), *The adult learning projects*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, tłumaczenie własne.
9. West M. (2000), *Rozwijanie kreatywności w organizacji*. PWN, Warszawa.

## Netografia

- Art. *Aspiracje edukacyjne Polaków*, dostępny na:
- <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/760> (otwarty: 28.08.2013).
- Jelonek M., Szklarczyk D., Balcerzak-Raczyńska A. (2012), *Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra*. Raport z analizy kierunków kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym i wyższym wzbogacony wynikami badań pracodawców realizowanymi w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, PARP, Warszawa, dostępny na: [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl), (otwarty: 28.08.2013).
- Górniak J. (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku, s. 213, dostępny na: [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl), (otwarty: 28.08.2013).
- Hübner D. (2011), *Regiony na rzecz innowacji*, [w:] *Nowy paradygmat rozwoju – najnowsze trendy i perspektywy polityki regionalnej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, s. 138–147, dostępny na: [http://www.mrr.gov.pl/rozwoj\\_regionalny/Polityka\\_regionalna/KSRR\\_2010\\_20\\_20/Dokumenty/Documents/6\\_Nowy\\_paradygmat\\_robocza.pdf](http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_regionalna/KSRR_2010_20_20/Dokumenty/Documents/6_Nowy_paradygmat_robocza.pdf) (otwarty: 28.08.2013).
- Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012), *Kształcenie przez całe życie. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach i instytucje szkoleniowe na podstawie badań realizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa 2012, dostępny na: [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl), (otwarty: 28.08.2013).
- Wiktor M. (2013), *Kształcenie nieformalne*, [w:] *Kształcenie dorosłych 2011*, GUS, Warszawa, s. 56–63, dostępny na: [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_5759\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_5759_PLK_HTML.htm), (otwarty: 28.08.2013).

## Dokumenty

- Komunikat Komisji, Europa 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010, s. 5.
- Strategia Uczenia się Przez Całe Życie, Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w Procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Bruksela, 7.09.2006.

### **How do adults learn? Chosen aspects of adult learning**

**Key words:** adult continuing education, self-education, educational competence.

**Summary:** In the article I discuss the issues related to new tasks for adult continuing education resulting from the implementation of the lifelong learning strategy. I also refer to the report of the Study of Human Capital in Poland and other studies presenting different perspectives of adult education, including educational motives and needs. I state the thesis that the main determinants of adult learning are educational competences enabling self-education.

Dane do korespondencji:

**Dr Dorota Nawrat**

Instytut Pedagogiki

Społeczna Akademia Nauk

ul. Sienkiewicza 9

90-113 Łódź

e-mail: [nawratd@wp.pl](mailto:nawratd@wp.pl)



# ZNACZĄCE POSTACI W EDUKACJI DOROSŁYCH I ANDRAGOGICE

*Tadeusz Kowalewski*

## EDUKACJA DOROSŁYCH W KONCEPCJI RYSZARDA WROCZYŃSKIEGO

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, kształcenie permanentne, nadążanie za postę-  
pem, modyfikacja uzyskanych kwalifikacji.

**Streszczenie:** Ryszard Wroczyński należy do najwybitniejszych polskich pedago-  
gów społecznych XX wieku. Jednym z najważniejszych obszarów jego zaintereso-  
wań naukowych była edukacja dorosłych. Koncepcję edukacji dorosłych stworzo-  
ną przez R. Wroczyńskiego cechuje wnikliwa analiza czynników, które warunkują  
konieczność edukacji permanentnej oraz ich konsekwencje dla systemu szkolnego.  
Jego pionierskie rozważania naukowe na temat edukacji dorosłych przyczyniają się  
do szerszej dyskusji nad współczesnym kształtem edukacji dorosłych.

### Wprowadzenie

Ryszard Wroczyński należy do znanych pedagogów społecznych XX wieku w Polsce (obok takich postaci jak Helena Radlińska, Aleksander Kamiński i in.)<sup>1</sup>. Pod jego kierownictwem w warszawskim środowisku pedagogów społecznych powstała, stworzona przez niego, szkoła naukowa o bardzo silnej pozycji w kraju. Był też historykiem oświaty i wychowania, teoretykiem i historykiem wychowa-  
nia fizycznego oraz sportu.

---

<sup>1</sup> Dorobek autorski R. Wroczyńskiego obejmuje 15 książek, 8 tomów źródeł pedagogicznych, wiele prac redagowanych i współredagowanych oraz ponad 400 studiów, artykułów, opracowań, recenzji. Do szczytowych osiągnięć R. Wroczyńskiego należą m.in. następujące dzieła: *Pedagogika społeczna* (V wyd. 1985), *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy* (wyd. II 1975), *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795* oraz *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945* (wyd. III 1996), *Powszechno-dzieje wychowania fizycznego i sportu* (wyd. II 1985).

R. Wroczyński był uczonym i teoretykiem badań, ale również działaczem społecznym i organizatorem badań. Jego koncepcje pedagogiczne cechował wyjątkowy realizm, wręcz pragmatyzm. Były to koncepcje odległe od abstrakcyjnych i „scholastycznych” rozważań, poruszających się w obrębie ewentualnych możliwości, ale również koncepcji idealistycznych czy „romantycznych”. Ów realizm i konkretność (a przy tym prostota) rozważań nie były, jak się wydaje, przypadkowe. Skłaniały ku temu trudne warunki ówczesnego życia Profesora, zarówno naukowe jak i osobiste, co należy szczególnie podkreślić.

### Warunki życia i rozwoju naukowego Profesora

Już w okresie studiowania filologii polskiej oraz pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim (1928–1933) zainteresował się R. Wroczyński pozytywizmem warszawskim, akcentującym znaczenie wiedzy o faktach pozytywnych (w tym również historycznych) i na nich budujących refleksją naukową. Nie był to pozytywizm w sensie Comte`owskim, filozoficznym; pozytywizm antymetafizyczny, niekiedy antykościelny; ani też klasyczny neopoztywizm akcentujący nauki przyrodnicze jako wzorcowe dla naukowości badań wraz z podkreśleniem metod matematycznych (np. statystycznych). Było to raczej myślenie pozytywne narzucone przez realia życia narodowego i społecznego w Polsce, wymagającego pracy organicznej i „u podstaw” czy oświaty ludu. Myślenie nakierowane również na realizację celów kultury moralnej wychowania, bez której nie widział R. Wroczyński możliwości postępu cywilizacyjnego (Wujek 1999, Wroczyński 1947)<sup>2</sup>.

Zaraz po studiach, w 1933 roku rozpoczął pracę w szkole dla dorosłych w Białymstoku oraz w Brześciu n. Bugiem, gdzie z kolei zetknął się z problemami realnego analfabetyzmu, braku uczestnictwa dorosłych w kulturze i ideami oświaty ludowej. Wojenne doświadczenia osobiste pogłębiły jeszcze bardziej „myślenie pozytywne”. Był on także okręgowym instruktorem oświaty pozaszkolnej, a od 1936 r. należał do Związku Nauczycielstwa Polskiego. Współpracował również z Instytutem Oświaty Dorosłych w Warszawie oraz ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Tuż przed wojną w 1938 r. uzyskał doktorat na Uniwersytecie Jagiellońskim. W czasie wojny i okupacji 1939–1944 prowadził tajną działalność nauczycielską, należał do ścisłego kierownictwa konspiracyjnej Okręgowej Komisji Oświaty i Kultury w Białymstoku, był członkiem Armii Krajowej (Theiss, Pawłowicz 2001).

W warunkach realnej konspiracji trzeba było zawiesić romantyczne poczyna-  
nia, które choć oczekiwane przez społeczeństwo, były bardzo ryzykowne. Działal w strukturach Departamentu Oświaty i Kultury Rządu Emigracyjnego w ramach okręgu, gdzie kierował Wydziałem Szkół Zawodowych i Oświaty Dorosłych.

<sup>2</sup> T. Wujek przypomina główne symptomy upadku kultury moralnej w ujęciu R. Wroczyńskiego: nieposzanowanie cudzej własności, nieodpowiedzialność słowa i czynu, niechęć do pracy realnej i długotrwałego wysiłku oraz alkoholizm.

Przeprowadzał i dozorował egzaminy maturalne z dużym narażeniem osobistym. W 1944 roku (po wyparciu Niemców i zajęciu Białegostoku przez wojska rosyjskie<sup>3</sup>) pracował na stanowisku dyrektora Państwowego Gimnazjum i Oświaty Dorosłych w Białymstoku. Niejasna i trudna była sytuacja żołnierzy AK wychodzących „z lasu”, którym starał się pomagać R. Wroczyński z narażaniem własnego życia, gdyż trzeba było ochraniać tych żołnierzy, załatwiając im tzw. „papiery, dokumenty”, które musiały być wiarygodne podczas zatrzymań przez sowieckich okupantów. R. Wroczyński potrafił takie dokumenty załatwić i w ten sposób chronił potrzebujących żołnierzy<sup>4</sup>.

W 1945 r. R. Wroczyński przeniósł się do Warszawy, gdzie zaczął kierować Wydziałem Kształcenia Dorosłych w Ludowym Instytucie Oświaty i Kultury. Tak więc oświata dorosłych (w ramach pedagogiki społecznej) była po wojnie chronologicznie pierwszym i koniecznym elementem głównego przedmiotu zainteresowań R. Wroczyńskiego. Budował on i rozwijał swoją koncepcję pedagogiki społecznej w określonych realiach społeczno-politycznych. Punktem wyjścia ogółu poglądów pedagogicznych R. Wroczyńskiego, w tym także koncepcji pedagogiki społecznej, jest określona interpretacja wychowania niezależna od ideologicznych nacisków.

Od 1947 r. związał się z kierowaną przez H. Radlińską Katedrą Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie był asystentem-wolontariuszem, a po uzyskaniu w 1950 r. habilitacji – etatowym docentem. Po zamknięciu przez władze tego ośrodka w 1952 r. podjął pracę na Wydziale Filozoficzno-Społecznym Uniwersytetu Warszawskiego, a po jego reorganizacji – Wydziale Pedagogiki i Psychologii UW. Drugim jego głównym miejscem pracy w latach 1953–1979 był Instytut Naukowy Kultury Fizycznej w Warszawie oraz Akademia Wychowania Fizycznego, gdzie kierował Zakładem Historii Wychowania Fizycznego (Theiss 1999).

Prof. R. Wroczyński zdobył na Uniwersytecie Warszawskim kolejne stopnie i tytuły naukowe: docenta (1952), profesora nadzwyczajnego (1955), profesora zwyczajnego (1968). W tymże Uniwersytecie pełnił takie funkcje, jak m.in.: prodziekan Wydziału Filozoficzno-Społecznego (1952–1953), dziekan Wydziału Pedagogicznego (1953–1958, 1962–1966), dyrektor Instytutu Pedagogiki (1971–1975). W 1957 r. zorganizował Katedrę (Zakład) Pedagogiki Społecznej, którą nieprzerwanie kierował do 1979 r. Była to trzecia – po Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP (1925) oraz Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego (1945) – samodzielna instytucja naukowo-dydaktyczna w zakresie pedagogiki społecznej, skupiająca liczne grono uczniów i współpracowników.

<sup>3</sup> 27 lipca 1944 roku wojska sowieckie zajęły Białystok. Zmienił się tylko okupant, w miejsce hitlerowców przyszli sowieci, <http://www.info.bialystok.pl/historia/kalendarium/obiekt.php>

<sup>4</sup> Informacje te pochodzą z rodzinnych wspomnień synów R. Wroczyńskiego, które uzyskałem z rozmowy z Krzysztofem Wroczyńskim 20.03.2013 roku.



Należy zauważyć specyfikę jego pracy naukowo-badawczej w okresie totalitarnego państwa socjalistycznego. Gdy w latach pięćdziesiątych XX wieku R. Wroczyński na stałe związał się z Uniwersytetem Warszawskim, presja ideologiczna obejmowała wszystko i wszystkich – także nie oszczędziła Profesora. W jednej z poufnych opinii podpisanej przez Irenę Kurową z 24 VIII 1954 r. czytamy m.in.: (...) *ob. Wroczyński nie współpracuje z organizacją partyjną i nie rozumie konieczności tej współpracy* (Theiss 1999, s. 20). Były jeszcze i inne tego typu opinie i ataki. Profesor, jak świadczą zachowane materiały, odważnie przeciwstawiał się zwolennikom stalinizmu. Bieżące zadania organizacyjne i dydaktyczne nie osłabiły tempa własnych prac badawczych R. Wroczyńskiego.

W 1979 r. R. Wroczyński przeszedł na emeryturę, ale swoją aktywność zawodową kontynuował, podejmując się nowych wyzwań naukowych i bacznie obserwując zachodzące w Polsce zmiany społeczno-polityczne na początku lat 80.<sup>5</sup> Popierał w miarę swoich sił i możliwości niezależną działalność polityczną tamtego okresu do końca swojego życia (Theiss 1999).

### Znaczenie edukacji dorosłych

R. Wroczyński uważał, że jeżeli system oświatowy (i wychowawczy) obejmuje: *tor szkolny (wszystkich szczebli i typów), tor wychowania poza szkołą i tor kształcenia dalszego w dojrzałym życiu człowieka* (Wroczyński 1973, s. 129), to w takim przedmiocie musi znaleźć się edukacja dorosłych. R. Wroczyński (Wroczyński 1997, s. 175) podkreśla coraz większe zintegrowanie kształcenia szkolnego i poszkolnego. Jest to konsekwencją wypełniania przez system szkolny charakteru otwartego, torującego drogę do dalszych procesów edukacyjnych w życiu dorosłym. O łączeniu się tych dwóch torów edukacyjnych decyduje ponadto *silne sprzężenie szkoły jako instytucji wychowawczej z ogólnym procesem rozwoju społeczno-ekonomicznego* (Wroczyński 1997, s. 175). W konsekwencji tego sprzężenia na płaszczyźnie otwartości szkoły młody człowiek, który ją opuszcza, odczuwa potrzebę dalszej edukacji i ma wykształcone umiejętności zaspokajania tej potrzeby. Najwięcej uwagi oświacie dorosłych *sensu stricto* poświęcał R. Wroczyński w latach 1946–1949. Uwarunkowania społeczne wymuszały wręcz tego typu poszukiwania naukowe. Aktywizacja dorosłych, w sytuacji ogromnych strat wojennych była niemożliwa bez likwidacji analfabetyzmu, zapóźnienia i uzupełnienia wykształcenia. Problematyka edukacji dorosłych w następnym okresie jego pracy naukowej (po 1955 roku) związana była z kształceniem permanentnym.

R. Wroczyński wspólnie z J. Kowalczyk opublikowali pracę *Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych*, prezentującą wyniki badań

<sup>5</sup> R. Wroczyński zmarł 23 VIII 1987 r. w Warszawie. Spoczywa na Cmentarzu Farnym w Białymstoku. Odznaczony był m.in. Krzyżem Oficerskim i Kawalerskim OOP oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

edukacji całożyciowej w kontekście zmian społeczno-gospodarczych w Polsce przełomu lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Przedstawili w niej kryzys tradycyjnego modelu szkoły, który rozwiązać można poprzez powszechność kształcenia oraz rozciągnięcie procesu edukacyjnego na całe życie człowieka. Postulowali między innymi:

- wprowadzenie „szkoły otwartej”, drożności pionowej i poziomej systemu kształcenia,
- umożliwienie młodzieży przerywającej naukę dalszą edukację w różnych jej formach,
- konieczność właściwego zdefiniowania pojęć, a zarazem umiejętności związanych z ideą kształcenia ustawicznego będących podstawą dalszego rozwoju (Kowalczyk, Wroczyński 1981).

Z szerokiej palety działań i koncepcji rozwijanych przez Profesora R. Wroczyńskiego, które z czasem stworzyły silną szkołę pedagogiki społecznej pragniemy podkreślić kilka wątków o charakterze doktrynalnym, ważnych, jak sądzimy do dziś.

### **Wątki doktrynalne w palecie działań i koncepcji**

Najpierw należy koniecznie podkreślić rolę badań historycznych w koncepcjach pedagogicznych R. Wroczyńskiego w ogóle, w koncepcji pedagogiki społecznej, oświaty dorosłych i również edukacji permanentnej<sup>6</sup>. Myślenie w kategoriach rzetelnej wiedzy historycznej, zwłaszcza polskiej, narodowej i państwowej jest cechą charakterystyczną pedagogiki społecznej R. Wroczyńskiego. Jest to element tzw. pedagogiki empirycznej i właśnie pozytywnej. Historia dostarcza swoistych „empirycznych danych” mogących urealnić badania naukowe i ustrzec od abstrakcyjności i publicystycznej czy demagogicznej płytkości charakterystycznej dla badań doraźnych. Są to elementy myślenia bardziej tradycjonalistycznego niż rewolucyjnego.

Drugim elementem było bardzo szerokie traktowanie procesów wychowawczych uwzględniające *w procesach kształtowania życia człowieka wpływy instytucji wychowawczych i oddziaływania środowiskowe, którym podlegają zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli* (Wujek 1999, s. 13). Wychowania i edukacji nie uważał Wroczyński za coś wyizolowanego z przebiegu życia. Bardzo szerokie traktowanie przedmiotu uwzględniające różne odniesienia i uwarunkowania, wyklucza jakąś ekonomizację działań oświatowych i wychowawczych, upolitycznienie,

<sup>6</sup> Rolę badań historycznym wymownie podkreślają same tytuły najważniejszych publikacji Profesora, jak np.: *Idee dramatów Aleksandra Świętochowskiego na tle pozytywizmu warszawskiego*, Kraków 1934; *Pozytywizm warszawski. Zarys dziejów oraz wybór publicystyki i krytyki*, Warszawa 1948; *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1955, 1963; *Powszechnie dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Warszawa – Wrocław 1979, 1985. Trzeba też pamiętać, że prof. R. Wroczyński przez ponad 30 lat był redaktorem naczelnym „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, któremu poświęcał wiele uwagi.

ideologizację itd. Niektórzy badacze widzą w tym wpływ idei strukturalistycznych na pedagogikę społeczną R. Wroczyńskiego (Nowacki 1999). Niewątpliwie nie bez racji. Ponadto w szeroki wachlarz uwarunkowań wychowawczych wchodzi tradycja, obyczaj, moralność, religia, co czyni pozytywizm R. Wroczyńskiego dość swoistym.

### Wybrane aspekty edukacji dorosłych R. Wroczyńskiego

Kształcenie permanentne i oświata dorosłych stają się współcześnie koniecznością<sup>7</sup>. T. Wujek przytacza w swojej publikacji charakterystyczne stwierdzenie R. Wroczyńskiego, który uważał, że *kształcenie permanentne staje się w tych warunkach koniecznością, która obejmuje wszystkich ludzi, niezależnie od wieku, wykształcenia, specjalności zawodowej, stanowiska. Nikt nie będzie się mógł czuć ostatecznie i raz na zawsze wykształcony* (Wujek 1999, s. 13). Cytowanie tej wypowiedzi świadczy o uniwersalności stwierdzeń Profesora.

Niezbędność kształcenia ustawicznego w rozwoju nowoczesnego społeczeństwa jest aktualna niezależnie od rozwoju społeczno-gospodarczego. Jej potrzeba wynika z ciągłego rozwoju oraz postępu naukowego i cywilizacyjnego. Według niego w procesach dalszego kształcenia dominować zaczyna modernizacja kwalifikacji, odświeżanie wiedzy i umiejętności, nadążanie za postępem w obrębie uzyskanej, wysokiej nieraz specjalizacji.

Tak więc według R. Wroczyńskiego kształcenie zdolności nadążania za postępem oraz modyfikacja uzyskanych kwalifikacji stanowi istotę edukacji permanentnej (Wroczyński 1976). Wobec tego rozwój oświaty permanentnej ma duże konsekwencje dla struktury systemu oświatowego oraz dla treści i metod nauczania (Wroczyński 1976).

W opinii T. Wujka R. Wroczyński jeszcze przed ukształtowaniem się edukacji permanentnej jako odrębnej dziedziny badań postulował, aby program szkoły dla dorosłych obejmował problematykę socjalną i zawodową, a także uwzględniał zagadnienia samokształcenia i technologię pracy umysłowej już od najniższych szczebli szkoły średniej w szerokim wymiarze<sup>8</sup>. Tak pojmowany program miał nadać szkole średniej dla dorosłych swoistą specyfikę i związać mocno szkołę z życiem. W ten właśnie sposób szkoła stawałaby się ośrodkiem kształcącym odbiorcą dóbr kulturalnych, który aktywnie współuczestniczy w jej tworzeniu (Wujek 1999).

<sup>7</sup> R. Wroczyński używa przede wszystkim terminu edukacja permanentna, jednak wymiennie posługuje się terminami oświata ustawicznej, ciągłej, nieustającej.

<sup>8</sup> R. Wroczyński pisał: *Z pierwszym pełniejszym projektem uściślenia pojęcia kształcenia permanentnego spotykamy się w roku 1955, w materiałach francuskiej Ligi Oświaty (Ligue de l'Enseignement). Działacz Ligi, Pierre Arents, w związku z przygotowywaną wówczas koncepcją reformy szkoły sformułował [...] definicję kształcenia permanentnego. Wujek T. (1999), Ryszard Wroczyński jako prekursor andragogiki, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1/2, s. 15.*

R. Wroczyński nie tylko pisał, ale również zajmował się problematyką organizacji szkół dla dorosłych. Uważał, że szkoły dla dorosłych powinny mieć swoją tożsamość i nie powinny zapożyczać wzorów ze szkół średnich dla młodocianych. Twierdził bowiem, że bardziej odpowiednie wzory dla szkolnictwa dorosłych istnieją w szkolnictwie wyższym, na uniwersytetach ludowych i powszechnych, które mają większe doświadczenie pracy z dorosłymi. Jednocześnie podkreślał, że najlepsze metody i programy będą miały niewielkie znaczenie, jeśli nie będą realizowane przez właściwego wykonawcę, czyli nauczyciela, który byłby w stanie stymulować zainteresowanie sprawami kultury wśród ludzi dorosłych. Rola takiego przewodnika jest niezbędna w czasie, gdy rozwój cywilizacyjny sprawia, że redukuje się czas pracy, a zwiększa czas wolny człowieka (Wujek 1999).

W interesujący i dość wyczerpujący sposób refleksje, wyniki studiów i przemyśleń w zakresie edukacji dorosłych zostały przedstawione przez R. Wroczyńskiego w publikacji pt. *Praca oświatowa: rozwój – systemy – problematyka* (Wroczyński 1965). Zawarte w niej rozważania teoretyczne nad edukacją dorosłych wiąże R. Wroczyński ściśle ze zjawiskami otaczającego świata – środowiskami społecznymi, kulturowymi, cywilizacyjnymi i ich oddziaływaniem na kształtowanie się jednostek ludzkich. Dalsze poszukiwania naukowe oraz wnioski wynikające z prowadzonych przez niego prac badawczych pozwoliły na sformułowanie precyzyjnej typologii zadań edukacji dorosłych, którą pojmował jako wynik warunków istniejących w poszczególnych krajach i środowiskach społecznych.

### Zakończenie

R. Wroczyński, rozważając znaczenie edukacji dla dorosłych podkreśla coraz większe zintegrowanie kształcenia szkolnego i poszkolnego. Jest to konsekwencją nabierania przez system szkolny charakteru otwartego, torującego drogę do dalszych procesów edukacyjnych w życiu dorosłym. O łączeniu się tych dwóch torów edukacyjnych decyduje ponadto *silne sprzężenie szkoły jako instytucji wychowawczej z ogólnym procesem rozwoju społeczno-ekonomicznego* (Wroczyński 1997, s. 175). W konsekwencji tego sprzężenia na bazie otwartości szkoły człowiek, który ją opuszcza, odczuwa potrzebę dalszej edukacji i ma wykształcone umiejętności zaspokajania tej potrzeby. W tak rozumianym sprzężeniu edukacji szkolnej i poszkolnej edukacja ustawiczna staje się strukturą zintegrowaną, obejmującą wszystkie etapy edukacji instytucjonalnej (przedszkolnej, szkolnej i poszkolnej) oraz współtowarzyszące im na wszystkich tych etapach procesy samodoskonalenia (Wroczyński 1997).

W dorobku antenata R. Wroczyńskiego można doszukać się znacznie większej liczby opracowań dotyczących edukacji dorosłych (oświaty dorosłych) niż

te<sup>9</sup>, na które autor powoływał się w tym opracowaniu. Nie wszystkie zostały uwzględnione, gdyż przekraczałyby to ramy redakcyjne tego artykułu.

### Bibliografia

1. Theiss W., Pawłowicz U. (2001), *Bibliografia prac Ryszarda Wroczyńskiego*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
2. Kowalczyk J., Wroczyński R. (1981), *Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych*, IBP, Warszawa.
3. Nowacki T.W. (1999), *O poglądach pedagogicznych Ryszarda Wroczyńskiego*, „Ruch Pedagogiczny” nr 1/2.
4. Theiss W. (1999), *Ryszard Wroczyński – pedagog społeczny*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska A., Theiss W. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
5. Wroczyński R. (1947), *Czynniki wychowawcze w pracy oświatowej*, „Praca Oświatowa” nr 2.
6. Wroczyński R. (1973), *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy*, PWN, Warszawa.
7. Wroczyński R. (1976), *Edukacja permanentna*, PWN, Warszawa.
8. Wroczyński R. (1997), *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Pomykało W. (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa.
9. Wroczyński R. (1965), *Praca oświatowa: rozwój – systemy – problematyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
10. Wujek T. (1999), *Ryszard Wroczyński jako prekursor andragogiki*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1/2.

<sup>9</sup> Edukacji dorosłych R. Wroczyński poświęca wiele miejsca w swoim dorobku, czego przykładem są m.in. następujące jego publikacje: *Kształcenie dorosłych na terenie m.st. Warszawy*, „Praca Oświatowa” 1946 nr 5; *Ludzie pracy zdobywają wiedzę*, „Wiedza i Życie” 1954 nr 5; *Zagadnienia szkolnictwa dla dorosłych i pracy kulturalno-oświatowej*, [w:] *Elementy nauk pedagogicznych*, pod red. B. Suchodolskiego, S. Wołoszyna, PWN, Warszawa 1955; *System i klasyfikacja form oświaty dorosłych*, „Oświata Dorosłych” 1958 nr 2; *W sprawie pojęcia i zadań oświaty dorosłych*, „Oświata dorosłych” 1961, nr 3; *W sprawie pojęcia i zadań oświaty dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Wojskowej Akademii Politycznej. Seria Pedagogika” 1961 nr 5; *Współczesne tendencje w oświacie dorosłych (w świetle międzynarodowych kongresów w Elsinore i Montreal)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963 nr 2; *Edukacja ustawiczna w wielkim zakładzie pracy – zagadnienia ogólne. Materiały z konferencji w Zaborowie w dn. 26-30.IX 1983*, [w:] *Kształcenie ustawiczne w wielkich zakładach przemysłowych*, red. St. Kaczor, Warszawa 1984.

### **Adult education in the concept of Ryszard Wroczyński**

**Key words:** adult education, continuing education, keeping pace with the progress, modification of qualifications.

**Summary:** Ryszard Wroczyński is one of the most outstanding Polish social pedagogues of the 20<sup>th</sup> century. Adult education was among his main fields of expertise. The concept of adult education created by Ryszard Wroczyński features the in-depth analysis of factors determining the necessity of continuing education and their consequences for the school system. His pioneering research discussion on adult education contribute to the broader debate over the shape of the modern adult education.

Dane do korespondencji:

**Dr Tadeusz Kowalewski**

Politechnika Białostocka

Wydział Zarządzania

Katedra Marketingu i Przedsiębiorczości

ul. Ojca Tarasiuka 2

16-001 Kleosin

e-mail: t.kowalewski@pb.edu.pl





## TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

*Anna Marianowska*

### POMIĘDZY ADOLESCENCJĄ A DOROSŁOŚCIĄ – KONCEPCJA *EMERGING ADULTHOOD* JEFFREYA J. ARNETTA

**Słowa kluczowe:** emerging adulthood, wschodząca dorosłość, wyłaniająca się dorosłość, okres rozwojowy, periodyzacja cyklu życia ludzkiego, młodzi dorośli, wczesna dorosłość, zadania rozwojowe, odraczenie dorosłości.

**Streszczenie:** W artykule podjęte zostały rozważania dotyczące zjawiska przesuwania w czasie ról i zadań podejmowanych przez młodych ludzi w kontekście przemian o charakterze cywilizacyjno-kulturowym. Zaprezentowany został nowy, powstały na skutek wspomnianych zmian, etap w rozwoju człowieka określany przez autora koncepcji Jeffrey'a J. Arnetta – *emerging adulthood*. W tekście przeanalizowane zostały najważniejsze elementy *wschodzącej dorosłości* w odniesieniu zarówno do społeczeństwa amerykańskiego, jak również w stosunku do społeczności młodych Polaków.

Zjawisko odraczenia dorosłości obserwowane jest i opisywane w literaturze przedmiotu od połowy lat 70. w różnych krajach, zwłaszcza Europy Zachodniej, Kanady czy Stanów Zjednoczonych. W Polsce nasiliło się pod koniec lat 80. w następstwie różnych czynników, głównie o charakterze społeczno-polityczno-gospodarczym. Zagadnieniu temu poświęcono wiele uwagi zarówno w literaturze andragogicznej, psychologicznej i socjologicznej, jak również w opracowaniach statystycznych. Wyniki badań wskazują, iż młodzi ludzie coraz później decydują się na podejmowanie zadań i ról wynikających z dorosłości<sup>1</sup>, takich jak

---

<sup>1</sup> W artykule nie poddaję analizie pojęcia dorosłość. Pojęcie dorosłości traktuję jako etap rozwoju osobniczego jednostki związany z podjęciem i pełnieniem ról i zadań, które społeczeństwa przypisują ludziom dorosłym, za czym jednak stoi prawna, ścisła granica wiekowa wyznaczana w różnych państwach świata zazwyczaj pomiędzy czter nastym a dwudziestym pierwszym rokiem życia. Miarą dorosłości w tak rozumianym, prakseologicznym ujęciu (Urbański 1986) jest goto-

zawieranie związków małżeńskich, rodzicielstwo czy podejmowanie stałej pracy zawodowej. Granica wiekowa między okresem adolescencji a wczesną dorosłością nieustannie przesuwana się w kierunku trzydziestego roku życia. Zachowania młodych ludzi, których strategie życiowe przybierają charakter wyraźnie moratoryjny mają w opinii wielu społeczności wydźwięk pejoratywny. Zwłaszcza przez starsze pokolenia zjawisko odraczania dorosłości spostrzegane jest najczęściej przez pryzmat egoizmu, niedojrzałości, braku umiejętności kierowania własnym życiem, określane jako boomerang, grappling generation, Generation Me (Twenge 2006, Trzaskowski, Donnellan 2010), Pokolenie X, Y, Z (Arnett 2000a, Strauss i in. 2000), boomerang kids, mammoni kids (Czerka 2005), kidults, adultescents (Brzezińska i in. 2011) czy też kolokwialnie i często bezzasadnie nazywane syndromem Piotrusia Pana (Kiley 2007). Nawet w tych społeczeństwach europejskich, gdzie istnieje czasowa akceptacja dla podejmowania w późniejszym czasie zadań i ról społecznych proces ten nazywany jest „odraczaniem dorosłości” (Sińczuch 2002), a tym samym jego konotacja ma charakter negatywny.

Czy jednak powinniśmy przyglądać się temu procesowi wyłącznie przyjmując postawę krytyczną? Może warto zwrócić uwagę na kwestie, które powodują, że zmiana zachowań w życiu młodych ludzi jest czymś naturalnym i stała się niejako konsekwencją zastanej rzeczywistości wymagającej zarówno od społeczeństwa, jak i od jednostki coraz większej samodzielności i refleksyjności? Wydaje się, że trwające od trzech, a w niektórych krajach nawet czterech dekad zjawisko przesuwania granic wiekowych w związku z podejmowaniem dorosłości powinno zacząć być postrzegane także w innym wymiarze. Współcześnie mamy bowiem do czynienia prawdopodobnie nie tylko z samym zjawiskiem, momentem przejścia, krótkim interludium pomiędzy dorastaniem a dorosłością, lecz z fazą, okresem rozwojowym trwającym niejednokrotnie prawie dziesięć lat życia, który choć jeszcze nie jest obecny we wszystkich społeczeństwach, dotyczy coraz większych grup społecznych.

W literaturze odnaleźć można wiele koncepcji rozwojowych, powstałych w minionym stuleciu, w których poszczególne etapy dorosłości zostały wyraźnie zdefiniowane. Wraz z nimi powstały tradycyjne kryteria dorosłości przypisane do realizacji dla poszczególnych grup wiekowych. Wydaje się jednak, że współcześnie kryteria te powinny zostać poddane rewizji, podobnie jak rozmyła się klarowność granic wyznaczających sam rytuał przejścia do okresu dorosłości. Celem artykułu jest zaprezentowanie koncepcji *wschodzącej (wylaniającej się) dorosłości*<sup>2</sup>

---

wość jednostki do podejmowania i zdolność do pełnienia coraz większej liczby zadań, ról i funkcji społecznych. W ten sposób traktowane, obiektywne pojęcie dorosłości zawiera najbardziej popularne wskaźniki, takie jak: opuszczenie domu rodzinnego i założenie własnego gospodarstwa domowego, zakończenie edukacji formalnej, zawarcie związku małżeńskiego lub zbudowanie trwałego związku partnerskiego, rodzicielstwo, podjęcie stałej i realizowanej w pełnym wymiarze czasu pracy aktywności zawodowej (Fadjukoff 2007, za: Brzezińska i in. 2011).

<sup>2</sup> Emerging adulthood można tłumaczyć jako wschodząca lub wylaniająca się dorosłość, dlatego też terminy te stosuję zamiennie.

(*emerging adulthood*) Jeffrey J. Arnetta, a także przedstawienie zjawiska odraczenia dorosłości w kontekście dostosowania się do naturalnej konsekwencji zmian zachodzących w społeczeństwach rozwijających się i uprzemysłowionych.

### ***Wschodząca dorosłość – założenia***

Koncepcja J.J. Arnetta zaczęła się kształtować przeszło dwanaście lat temu, kiedy to autor zaproponował nowy okres rozwojowy pomiędzy adolescencją a wczesną dorosłością, przypadający mniej więcej na lata pomiędzy 18 a 25/29<sup>3</sup> rokiem życia (Arnett 2000b, Arnett 2004). Termin „emerging adulthood” był wówczas „zarezerwowany” przez autora wyłącznie dla pewnych kultur w społeczeństwie amerykańskim charakteryzujących się wysokim odsetkiem osób podejmujących edukację na poziomie wyższym oraz dosyć późno zawierających związki małżeńskie i decydujących się na pierwsze dziecko – były to osoby przed trzydziestym rokiem życia lub nawet starsze. W ciągu ostatniej dekady koncepcja J.J. Arnetta znacząco się rozwinęła. Na podstawie badań przeprowadzonych w różnych regionach świata: Azji, Północnej i Południowej Ameryce oraz w Europie można wnioskować, że *wschodząca dorosłość* staje się wspólnym etapem w życiu wielu młodych ludzi. Uzyskane wyniki nie są pełne, dlatego też głębokie zrozumienie różnic rozwojowych osób zamieszkujących różne regiony świata wymaga z całą pewnością przeprowadzenia badań na szeroką skalę.

Zgodnie z założeniami teorii nowy okres rozwojowy – *wylaniająca się dorosłość* – rozpoczął się około pół wieku temu w społeczeństwach uprzemysłowionych. Jeszcze w tym czasie wkraczający w lata dwudzieste swojego życia ludzie mieli wyraźnie określoną wizję swojej przyszłości, stosunkowo wcześniej dokonywali trwałych i poważnych wyborów życiowych. Średnia wieku zawierania związków małżeńskich w tych krajach przypadła na wiek 21–23 lata. Większość młodych małżonków niedługo później opiekowała się nowo narodzonym dzieckiem (najczęściej w rok po zawarciu związku małżeńskiego) lub w krótkim czasie planowała potomstwo. Osoby te najczęściej miały już za sobą etap edukacji formalnej lub zbliżały się do jej zakończenia, posiadały stałą pracę lub zajmowały się wychowywaniem dzieci (Arnett 2011). Ich współcześni rówieśnicy funkcjonują dziś w zgoła odmienny sposób. Coraz więcej czasu poświęcają na zdobywanie wykształcenia i poszukiwania związane ze zdobyciem satysfakcjonującej

<sup>3</sup> J.J. Arnett przyjmuje, że okres *emerging adulthood* jest typowy dla osób w wieku 18–25 lat, a nawet 29 lat. Zdaniem autora trudno wyznaczyć dokładne granice tego etapu rozwojowego, ponieważ u różnych osób kończy się on w różnym wieku. Autor podkreśla ponadto, że w niektórych przypadkach jednostki mogą dokonać przejścia od *wschodzącej dorosłości* do wczesnej dorosłości w różnym czasie, w związku z podjęciem różnego rodzaju zobowiązań, np. rodzicielstwa w wieku 23 lat, trwałego związku partnerskiego w wieku 28 lat, rozpoczęcia pracy w stałym wymiarze czasu w wieku 33 lat. Niektóre jednostki mogą też nigdy nie doświadczyć etapu *wschodzącej dorosłości*, przechodząc od razu do etapu wczesnej dorosłości, na przykład w sytuacji, kiedy zostaną rodzicami w okresie adolescencji.

i wysoko płatnej pracy, a plany matrymonialne i rodzicielskie odkładają na kilka następnych lat. Wprawdzie wielu z nich podejmuje pracę zawodową, niemniej jednak rzadko się zdarza, by miała ona być docelowym źródłem satysfakcji zawodowej. Częściej związana ona jest z możliwością zarabiania pieniędzy z przeznaczeniem ich na doksztalcanie, zaspokajanie własnych potrzeb, usamodzielnienie się po wyprowadzeniu z domu rodzinnego itp. Podobnego charakteru nabierają także związki partnerskie. Dwudziestolatkowie angażują się w krótko- i długotrwałe związki wielokrotnie bez potrzeby zawierania małżeństwa czy posiadania dzieci. Obserwując dzisiejszych dwudziestolatków, można stwierdzić, że ich droga do dorosłości jest długa, kręta i wyboista. J.J. Arnett podkreśla, iż etap *wyłaniającej się dorosłości* nie jest wyłącznie przedłużającym się okresem adolescencji, ponieważ w znacznym stopniu różni się od niego chociażby pod względem niezależności od kontroli rodzicielskiej. Nie jest on również etapem wczesnej dorosłości, ponieważ oznaczałoby to, że został on osiągnięty, czego wymiernym efektem byłoby na przykład posiadanie rodziny lub zawarcie związku małżeńskiego (Arnett 2011)<sup>4</sup>.

W związku z powyższym nasuwają się następujące pytania: Czym właściwie jest *wschodząca dorosłość* i jakie cechy decydują o traktowaniu jej jako okresu rozwojowego? Czy wydłużający się etap wkraczania w dorosłość jest efektem braku dojrzałości i oporu względem podejmowania dorosłych zobowiązań, czy też wynika z innych przyczyn świadczących raczej pozytywnie niż negatywnie o młodych ludziach? Odpowiedzi na postawione pytania postaram się przedstawić na podstawie pięciu głównych cech charakterystycznych dla koncepcji rozwojowej *emerging adulthood*, które autor określił jako:

1. Okres poszukiwania tożsamości,
2. Okres niestabilności,
3. Wiek koncentracji na sobie i na własnych potrzebach,
4. Okres bycia pomiędzy (*in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością,
5. Wiek możliwości.

### **Okres poszukiwania tożsamości**

Proces formowania tożsamości rozpoczyna się w okresie adolescencji, natomiast kończy się w momencie osiągnięcia przez jednostkę dojrzałości psychicznej umożliwiającej jej osiągnięcie stanu niezależności społecznej (Myers 2003). Zgodnie z koncepcją Jamesa E. Marcii przyjmuje się, że kształtowanie tożsamości przebiega dwuetapowo. Pierwszy etap ukierunkowany jest na podejmowanie poszukiwań i eksperymentów dotyczących zarówno samego siebie, zasobów otoczenia, jak również relacji z innymi ludźmi. Podstawowe zadania, jakie się z nią wiążeją dotyczą uzyskania odpowiedzi na pytania: Kim jestem i kim chcę

<sup>4</sup> Według J.J. Arnett'a okres wczesnej dorosłości przypada obecnie na lata pomiędzy 30 a 45 rokiem życia (Arnett 2012).

być? Czego oczekuję od życia i od ludzi, którzy mnie otaczają? Jaką drogą chcę zmierzać w swoim życiu? Młodzi ludzie w tym okresie nawiązują wiele bliższych i dalszych relacji interpersonalnych, rozwijają kierunki własnych zainteresowań związanych z przyszłą pracą zawodową. Poznawanie i testowanie pozwala w drugim etapie formowania tożsamości na podjęcie przez jednostkę dojrzałych wyborów, decyzji, zobowiązań związanych z dorosłym życiem wraz z towarzyszącymi im konsekwencjami (Marcia 1980). Niezbędną koniecznością prawidłowego przebiegu procesu konstruowania tożsamości jest jednakże pozostawienie jednostce czasu oraz społeczna zgoda na jej samodzielną aktywność. Ten moment w życiu określany jest za Erikiem Eriksonem mianem moratorium psychospołecznego (Bardziejewska 2005) i jest on „długotrwałym” przechodzeniem kryzysu – *kształtowanie tożsamości versus pomieszenie ról*. Jednakże, jak podkreślał to Erikson już ponad pół wieku temu, moratorium psychospołeczne jest zjawiskiem typowym dla społeczeństw uprzemysłowionych, w których młodzi ludzie potrzebują znacznie więcej czasu na poszukiwanie tożsamości. Wydaje się, że wielu dzisiejszych dwudziestolatków znajduje się obecnie właśnie na etapie poszukiwań, odkrywania samych siebie i drogi życiowej, co, jak zaznacza J.J. Arnett, dowodzi, iż wprawdzie poszukiwanie tożsamości rozpoczyna się w okresie dojrzewania<sup>5</sup> (czyli pomiędzy 10 a 18 rokiem życia), jednakże osiągnięcie tożsamości przypada właśnie na lata wschodzącej dorosłości czyli pomiędzy 18 a 25/29 rokiem życia. J.J. Arnett zaznacza ponadto, iż w porównaniu z okresem dojrzewania jest to działanie świadome. *Wschodzący dorośli* stali się już – przynajmniej w pewnym stopniu – niezależni od rodziców, ale kwestie poważnych związków partnerskich zwieńczonych małżeństwem i podjęcie stałej pracy zawodowej są jeszcze przed nimi. Ich poszukiwania wydają się jednak bardziej świadome i skoncentrowane na tożsamości (Arnett 2004). Z kolei związki intymne nastolatków – zdaniem J.J. Arnett’a – mają charakter niepewny i przemijający. W przypadku osób znajdujących się w okresie *wyłaniającej dorosłości* poszukiwania w miłości wydają się angażować głębszy poziom intymności i zmierzają do uzyskania odpowiedzi na pytania: Jakim człowiekiem jestem? Jakie cechy powinna posiadać osoba, z którą zdecyduję się związać na całe życie? Podobne ukryte pytania wydają się dotyczyć odkrywania siebie w kwestii możliwości edukacyjno-zawodowych: W wykonywaniu jakiej pracy jestem lub mogę być dobry? Jaki rodzaj stałej pracy będzie dla mnie najbardziej satysfakcjonujący? Jakie są moje szanse na znalezienie pracy w tym obszarze, który najbardziej by mi odpowiadał? (Arnett 2004). Oczywiście poszukiwania osób znajdujących się w okresie *wschodzącej dorosłości*

<sup>5</sup> Wyniki badań psychologów wskazują, że kształtowanie tożsamości przebiega głównie w okresie dorastania, jednakże samo osiągnięcie tożsamości rzadko zdarza się w tym okresie, a zatem można przyjąć, że kontynuacja rozwoju tożsamości następuje wśród dwudziestolatków. Należy w tym miejscu jednakże podkreślić, że w literaturze można odnaleźć opracowania ukazujące kształtowanie tożsamości jako proces, który nie jest do końca ustalony. Zmienia się on bowiem pod wpływem doświadczeń jednostki na różnych etapach dorosłego życia (Waterman 1999, Bosma, Kunnen 2001, za: Brzezińska i in. 2011).

często związane są z doświadczeniem niepowodzenia lub rozczarowania, jednakże służą one zrozumieniu samych siebie. Młodzi integrują osobiste doświadczenia z różnych dziedzin życia, zdobywając tym samym wiedzę, kształtując własny poziom wartości, poziom aspiracji życiowych i filozofię życia, co z kolei pozwala im połączyć wartości osobiste ze społecznymi (Turner, Helms 1999 za Marciniak 2011).

Przełamywanie kryzysu tożsamościowego jest dla młodych ludzi jednym z najważniejszych zdarzeń życiowych i może odbywać się przez wiele lat. Proces ten rozpoczyna się w okresie adolescencji, nie ma jednak stuprocentowej pewności, że kończy się on na etapie wschodzącej dorosłości. Osiągnięcie tożsamości dojrzałej może bowiem nastąpić dopiero po zakończeniu moratorium psychospołecznego, kiedy to jednostka przyjmie wyraźne zobowiązania odnośnie tego kim chce być, jaka chce być i co chce w życiu osiągnąć. Tożsamość dojrzała pozwoli jej wówczas na bycie wierną sobie, zdolną do trwałych i satysfakcjonujących zobowiązań życiowych w sferze osobistej, zawodowej, a także w sferze wyznaczanych wartości. Koncepcja J.J. Arnetta otwiera szerokie pole badawcze w tym zakresie.

### Wiek niestabilności

Duża intensywność działań ukierunkowanych na testowanie siebie w różnych sferach życia związana jest także z brakiem stabilności, jaki im towarzyszy. Po przekroczeniu dwudziestego roku życia młodzi ludzie zaczynają odczuwać silną presję ze strony otoczenia w odniesieniu do własnych planów na przyszłość. W wieku dwudziestu kilku lat mają już świadomość, iż plan ten powinien być wyraźnie skryształizowany – powinien być planem przez wielkie „P” – jednakże, jak podkreśla Arnett, poszukiwanie własnej drogi życiowej związane jest ze zmianami, które stają się niejako naturalną konsekwencją ich poszukiwań. Rozpoczęte w tym czasie studia, praca zawodowa, związek intymny mogą przynieść rozczarowanie i zmusić młodych ludzi do modyfikacji własnych planów. Podejmowanie nowych wyzwań, rozszerzanie dotychczasowych aktywności czy też poszukiwanie odpowiedniego partnera zmierza ku lepszemu poznaniu samych siebie oraz budowaniu własnej przyszłości. Wielu młodych ludzi odczuwa jednak w tym czasie niepokój związany z brakiem stabilności. Według J.J. Arnetta w okresie adolescencji mieli oni przynajmniej pewność, co czeka ich w ciągu najbliższych dni, tygodni, miesięcy. Natomiast okres *emerging adulthood* takiej pewności nie daje. Co więcej staje się nowym źródłem zakłóceń, z którymi muszą sobie radzić. Odnosząc się do przedstawionych założeń autora, nietrudno zgodzić na taką interpretację problemów występujących w okresie wschodzącej dorosłości. Nie sposób jednakże pominąć innych faktów, które ów brak stabilności pogłębiają. Istnieje co najmniej kilka powodów, dla których można przypuszczać, że młode pokolenie Polaków boryka się z tymi samymi problemami, co społeczeństwa zachodnie. Jednym z nich była



zmiana systemowa i urynkowanie edukacji, innym – otwarcie na globalne rynki światowe, które spowodowało gwałtowne przyspieszenie przemian kulturowych. Kolejne zmiany spowodowane były reformą szkolnictwa wyższego przeprowadzoną w ostatnich latach, która umożliwiła młodym osobom studiowanie kilku (czasami zupełnie różnych) kierunków studiów np. na poziomie licencyjnym. Dzisiejsi dwudziestolatkowie, borykając się z wieloma problemami eksperymentują w wielu obszarach życia, co szczególnie zauważalne jest w edukacji, pracy zawodowej i życiu osobistym. Fakt nieustających zmian w projekcji własnego życia związany jest z funkcjonowaniem w społeczeństwie ryzyka, w którym zmiana ma charakter wszechobecny. Jak pisze Zbyszko Melosik, *ma się wrażenie, że „teraźniejszość” wyparowuje już w momencie, w którym się pojawia, a przeszłość istnieje jedynie jak(o) wysuszone kwiaty w książce na górnej półce naszej biblioteczki. Świat pędzi do przodu, a my razem z nim* (Melosik 2005, s. 16). Współcześni dwudziestolatkowie nie mają praktycznie szans na stabilność. Ich podstawowym zadaniem staje się ocena ryzyka, traktowanego jako element rozwoju (Giddens 2006, Giddens 2009, Beck 2004). Podejmowanie różnego rodzaju działań i wprowadzanie korekty w istniejące już plany staje się podstawą konstruowania refleksyjnej i aktywnej biografii każdego człowieka. Efektem tego typu działań staje się ponadto eliminowanie zachowań tradycyjnych, zgodnych z obowiązującą konwencją społeczną, co z kolei skutkuje brakiem wyraźnych norm moralnych, poczuciem osamotnienia, niepewnością, lękiem i zwątpieniem (Szafranec 2011). Jeśli do wymienionych problemów dodać trudną sytuację gospodarczą państw znajdujących się w dobie kryzysu, problemy z uzyskaniem satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy, rosnące zapotrzebowanie na wykształconych specjalistów i dużą konkurencyjność na rynku pracy manifestującą się egoizmem w gromadzeniu doświadczeń zawodowych (i niechęć do dzielenia się nimi), wysokie koszty utrzymania i edukacji, a także brak wsparcia ze strony państwa, to można śmiało stwierdzić, że niepewność i brak stabilności staje się obecnie udziałem coraz większej liczby młodych ludzi w Polsce i wielu regionach świata.

### **Wiek koncentracji na sobie i na własnych potrzebach**

Jednym z założeń, które przyjął J.J. Arnett w celu wyróżnienia *wyłaniającej się dorosłości* jako okresu rozwojowego, jest koncentracja na sobie i zaspokajaniu własnych potrzeb. Autor twierdzi, że na żadnym innym etapie życia skupienie na sobie nie jest tak powszechne, jak wśród osób pomiędzy 19 a 29 rokiem życia. Jako przykład podaje on etap dzieciństwa i dojrzewania, które wprawdzie również charakteryzują się centralizacją potrzeb, jednakże J.J. Arnett podkreśla, iż okres *emerging adulthood* różni się od pozostałych w znaczny sposób. W zasadzie każde dziecko czy też nastolatek mają w swoim najbliższym otoczeniu rodziców, opiekunów i nauczycieli. Decyzje dotyczące ich własnego życia stają się tym



samym podporządkowane zasadom i wzorom zachowań obowiązującym w domu i w szkole, a przeciwstawianie się im związane jest z dezaprobatą. Większość rodziców i nauczycieli nadzoruje, monitoruje i wyznacza standardy zachowań dzieci i młodzieży, a tym samym nie są oni w stanie w swoim działaniu myśleć wyłącznie o sobie. Z kolei, jak zaznacza J.J. Arnett, trzydziestolatkowie funkcjonują już zupełnie inaczej. Po 30 roku życia większość młodych dorosłych zawarło związki małżeńskie, doczekało się potomstwa, posiada stałą pracę. W życiu trzydziestolatków znajduje się znacznie mniej miejsca na myślenie wyłącznie o sobie. Obciążeni wychowywaniem dzieci, troską o poprawność relacji ze współmałżonkiem, funkcjonują w nowym gospodarstwie domowym w oparciu o nowe zasady i normy. Podobnie jest w pracy. Młodzi dorośli, mając na uwadze własną karierę zawodową, inne niż w wieku dwudziestu lat zobowiązania finansowe funkcjonują według innych życiowych priorytetów. Według autora *wylaniający się dorośli* w szczególnie sposób koncentrują się na sobie. Dotyczy to zarówno tych dwudziestolatków, którzy wyprowadzili się już z domu – co w przypadku społeczeństwa amerykańskiego jest znacznie częstsze niż na przykład w Polsce ze względu na większe możliwości znalezienia pracy i zapewnienia sobie warunków bytowych przez młodych ludzi – jak również tych, którzy jeszcze w nim pozostają. *Wschodzących dorosłych* charakteryzuje poczucie niezależności i chęć podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących wyłącznie własnego życia. Jest to związane zarówno z osiągnięciem pełnoletności i pewnego rodzaju poczuciem wolności, jakie temu towarzyszy, ale także z osiągnięciem samodzielności finansowej związanej z posiadaniem pracy. Młodzi samodzielnie rozwiązują dylematy dotyczące własnego życia osobistego, edukacji, pracy. Samowystarczalność i samodzielność stanowi o umiejętności radzenia sobie w przyszłości, a także nawiązywaniu trwałych relacji z innymi ludźmi. Nawet jeśli potrzebują oni wsparcia ze strony rodziców lub przyjaciół, to i tak ostatecznie sami decydują, czego tak naprawdę chcą. J.J. Arnett sygnalizuje, iż cecha *wylaniającej się dorosłości*, jaką jest koncentracja na sobie nie ma wydźwięku negatywnego. Jest ona typowa dla wieku, normalna, naturalna i ma charakter tymczasowy przed rozpoczęciem dorosłego życia. Służy ponadto lepszemu zrozumieniu siebie oraz sprecyzowaniu oczekiwań względem przyszłości, rozwijaniu wiedzy i umiejętności na temat codziennego życia. Innymi słowy można powiedzieć, że jest ona jedną z fundamentalnych cech wylaniającej się dorosłości (Arnett 2004).

### **Okres bycia pomiędzy (*in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością**

Wyniki badań uzyskane w różnych regionach świata wskazują (Arnett, Tanner 2006; Arnett 2011), że to, co czują wschodzący dorośli, to bycie „w zawieszaniu” – nie są oni ani młodzieżą, ani dorosłymi. Można stwierdzić, że są na drodze ku dorosłości, ale jeszcze w okresie dorosłości się nie znajdują. Według J.J. Arnetta

60% osób znajdujących się w wieku 18–25 w odpowiedzi na pytanie „Czy uważasz, że jesteś osobą dorosłą?” zgłasza „tak i nie” (Arnett 2004, s. 14). Po przekroczeniu trzydziestego roku życia, a niejednokrotnie jeszcze przed nim większość Amerykanów czuje, że osiągnęło zdecydowanie wiek dorosły, ale nawet wtedy, około 30%, nadal czuje się „pomiędzy”<sup>6</sup>. Postrzeganie siebie jako osoby dorosłej zmienia się dopiero przed przekroczeniem czterdziestego roku życia. U czterdziesto i pięćdziesięciolatków poczucie niejednoznaczności zanika praktycznie zupełnie i stan „bycia dorosłym” jest już dobrze znany. Powody, dla których tak wielu *dorośli wschodzących* czuje się pomiędzy adolescencją (kiedy to większość ludzi mieszka w domu swoich rodziców i uczęszcza do szkoły średniej) a wczesną dorosłością (kiedy większość ludzi zawiera związki małżeńskie, podejmuje się pełnienia roli rodziców i odnalazło się na wybranej przez siebie ścieżce zawodowej) wynikają z kryteriów, które uważają oni za najważniejsze dla dorosłości, a które dotyczą: odpowiedzialności za siebie, podejmowania samodzielnych decyzji i osiągnięcia niezależności finansowej. Wszystkie trzy kryteria mają charakter przyrostowy i stopniowalny. Nie pojawiają się równocześnie w tym samym czasie u wszystkich osób. W związku z tym niektórzy *dorośli wschodzący* zaczynają czuć się dorosłymi od czasu do czasu, osiągając na przykład pełnoletniość, zyskując samodzielność finansową lub podejmując samodzielnie decyzje. Rzadko jednak czują się w pełni dorosłymi nawet w wieku powyżej dwudziestu pięciu lat i później. W czasie, kiedy wymienione trzy kryteria podlegają jeszcze procesom rozwojowym *wylaniający się dorośli* mają poczucie zawieszenia pomiędzy dorastaniem a dorosłością. Pewność, że stali się dorośli uzyskują oni w momencie, kiedy stają się odpowiedzialni za siebie, podejmują samodzielnie decyzje i są niezależni finansowo.

### Wiek możliwości

Ostatnią cechą charakterystyczną dla okresu *wylaniającej się dorosłości* w koncepcji J.J. Arnett’a są możliwości, jakie wylaniają się przed wieloma młodymi ludźmi między 18 a 25/29 rokiem życia. Tak jak pisałam osoby znajdujące się w tym okresie rozwojowym znajdują się na etapie poszukiwania własnej drogi życiowej, która polega w dużej mierze na eksperymentowaniu w różnych sferach życia. Doświadczenie zarówno sukcesów, jak i porażek sprawia, że młodzi ludzie powoli zaczynają kształtować kierunek poszczególnych poważnych osobistych

<sup>6</sup> Wyniki badań przeprowadzone w ramach projektu badawczego: *Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych na lata 2008–2010* przez Radosława Kaczana i Konrada Piotrowskiego (kierownikiem naukowym Zespołu Badawczego była prof. dr hab. Anna I. Brzezińska) wskazują, że kontekst edukacyjno-zawodowy jest istotny w odczuwaniu przez jednostki poczucia dorosłości oraz wizji dotyczącej własnej drogi życiowej. Innymi słowy autorzy dowodzą, że osoby pracujące są bardziej dojrzałe psychicznie od swoich niepracujących (a kształcących się) rówieśników. Kontekst edukacyjno-zawodowy stanowi także zdaniem autorów o rozpoczęciu przez jednostki etapu wschodzącej lub wczesnej dorosłości (Brzezińska i in. 2011).

wyborów. Jeffrey J. Arnett potwierdza, że jest to czas wielkich nadziei i oczekiwań. *Wylaniający się dorośli* spoglądają w przyszłość z nadzieją, kreując wizję własnej, optymistycznej przyszłości, w której podjęte wkrótce przez nich dojrzałe już i przemyślane decyzje pozwolą im być szczęśliwymi zarówno w sferze pracy, jak i w życiu prywatnym. Pisząc o możliwościach, J.J. Arnett zauważa, że właśnie w tym okresie rozwojowym młodzi mają wyjątkową szansę na zmianę warunków swojego życia i odkrywanie siebie. Największe możliwości pojawiają się w momencie opuszczenia rodzinnego gniazda i podjęcia próby samodzielnego życia. Wiele osób w tym wieku nie jest jeszcze gotowych do trwałych zobowiązań, relacji partnerskich i obowiązków, jednakże podjęcie próby samodzielnego życia stawia przed nimi niespotykaną szansę na zmianę. Bez względu na to, czy wychowywali się oni w lepszych czy też gorszych warunkach, mieli mniej lub bardziej szczęśliwą rodzinę mogą podjąć próby zmiany siebie i własnego losu, ponieważ *wschodząca dorosłość* jest okazją do przekształcenia siebie i sposobu, w jaki osoby te chciałyby żyć. Brak zobowiązań przynależnych dorosłym stwarza możliwości podejmowania decyzji dotyczących miejsca zamieszkania (w jakim mieście w kraju? a może za granicą?), praktycznie nieograniczonej dyspozycyjności w pracy i możliwości kształcenia, a także poszukiwania partnera, z którym chcieliby założyć rodzinę. Czas *wylaniającej się dorosłości* jest potrzebny młodym do pełnego wykorzystania szans, a także unikania błędów w przyszłości. Wydaje się, że w dużej mierze odsuwanie decyzji pociągających za sobą zobowiązania dorosłości wynika właśnie z chęci świadomego planowania udanego życia, co mogą potwierdzać wyniki badań uzyskane przez J.J. Arnetta wśród 18–24-latków. W grupie respondentów 96% zgodnie stwierdziło, że pewnego dnia znajdzie się w życiu dokładnie tam, gdzie chce być (Arnett 2004). Wnioskować można zatem, wbrew panującym przekonaniom, że *wschodzący dorośli* to jednostki refleksyjne, które za wszelką cenę pragną uniknąć (poprzez rozważne decyzje) rozwodów oraz wybrać motywującą i satysfakcjonującą pracę. Spełnienie wszystkich nadziei ukierunkowanych na dobrą przyszłość wydaje się być możliwe, ponieważ dla większości ludzi w tym wieku zakres ich wyborów dotyczących tego, jak żyć jest szerszy niż kiedykolwiek wcześniej i niż będzie kiedykolwiek później.

### ***Emerging adulthood* w społeczeństwie polskim – próba analizy**

Przyglądając się polskim statystykom dotyczącym zawierania małżeństw, urodzenia pierwszego dziecka, samodzielnego zamieszkania i podjęcia stałej pracy zawodowej, można stwierdzić, że w porównaniu z okresem sprzed transformacji ustrojowej mamy obecnie do czynienia z coraz dłuższym okresem „dorastania do dorosłości”. Odraczanie w czasie ról i zadań społecznych typowych dla ludzi dorosłych stało się faktem i dotyczy coraz większej liczby młodych Polaków. Młodym ludziom przypisuje się brak dojrzałości, chęć pozostania dziećmi najdłużej jak tylko się da, uciekanie od odpowiedzialności i skrajny egoizm.

Przesunięcie granic wiekowych nie oznacza jednak porzucenia chęci stania się dorosłymi. Według danych GUS od 2008 roku liczba zawieranych małżeństw rośnie i jest wyższa od liczby małżeństw rozwiązywanych poprzez śmierć lub rozwód. Zmienia się natomiast średnia wieku zawieranych małżeństw, która wzrosła w Polsce, w porównaniu z rokiem 1990 z 25 lat do 28 lat dla mężczyzn i z 23 lat do 26 lat dla kobiet. W ostatnich latach wzrasta też mediana wieku kobiet rodzących dziecko. W 2011 roku wynosiła ona 28,8 lat, przy czym o ponad trzy lata w stosunku do 1990 roku wzrósł wiek kobiet rodzących pierwsze dziecko z 23 lat do blisko 27 lat (26,9 lat)<sup>7</sup>. Od 2004 roku obserwuje się powolny wzrost liczby urodzeń w Polsce (Dmochowska 2012, Stańczak 2012)<sup>8</sup>. Przedstawione dane stanowią wskaźnik obiektywny dorosłości, jakim jest moment rozpoczęcia konkretnej roli społecznej i ukazują wyraźne przesunięcie granic wiekowych w stosunku do wcześniejszych pokoleń. Młodzi Polacy swoje wczesne lata dwudzieste poświęcają głównie na zdobycie wykształcenia, a także poszukiwanie satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy. Decyzje dotyczące małżeństwa i rodzicielstwa odkładają na później, co ma swoje uzasadnienie m.in. w przedłużającym się systematycznie czasie trwania życia<sup>9</sup>. Szczególnie interesującym i pozytywnym zjawiskiem jest stały wzrost poziomu wykształcenia ludności Polski, zwłaszcza w odniesieniu do osób z wykształceniem wyższym, których odsetek zwiększył się w porównaniu z rokiem 2002 z niespełna 10% do 17,0% w 2011 r. (Stanczak 2012). Dłuższy czas kształcenia najprawdopodobniej także jest jedną z przyczyn prowadzących do opóźnienia momentu wkroczenia w dorosłość.

W świetle obecnych realiów gospodarczo-ekonomicznych trudno jest oceniać negatywnie przekładanie przez młodych ludzi realizacji ról społecznych. Rosnąca wartość wiedzy, coraz nowsze technologie wymagające stałego dokształcania się spowodowały, że coraz więcej zawodów wymaga uzyskania wykształcenia wyższego. Odkładanie decyzji dotyczących trwałych zobowiązań rodzinnych pozwala młodym na rozwój, na lepsze poznanie własnych potrzeb, oczekiwań i sprawia, że wschodząca dorosłość jest czasem poszukiwań i niestabilności, wiekiem koncentracji na sobie i wiekiem możliwości. Jest to także czas, który daje jednostkom dużą przestrzeń w wyborze kreowania własnej drogi życiowej i zwiększania stopnia własnej sprawczości. Nieograniczone wręcz możliwości kształcenia, szanse na zdobycie satysfakcjonującej pracy motywują młodych ludzi do ciągłego poszukiwania i podejmowania wyzwań, jakich

<sup>7</sup> Nastąpiło przesunięcie najwyższej płodności kobiet z wieku 20–24 lata do 25–29 lat i odnotowano wzrost płodności kobiet w wieku 30–34 lata (Stanczak 2012).

<sup>8</sup> Odnotowany wzrost urodzeń w Polsce nie oznacza wzrostu wskaźnika dzietności, czyli średniej liczby rodzonych przez kobietę dzieci. Obecnie w Polsce wynosi on niecałe 1,3. Stabilność populacji kraju, czyli prosta zastępowalność pokoleń ma miejsce przy wskaźniku 2,1. W Polsce od 1989 roku utrzymuje się okres depresji urodzeniowej (Dmochowska 2012, Stańczak 2012).

<sup>9</sup> Wśród innych powodów dotyczących odkładania decyzji o rodzicielstwie można wymienić: wysokie koszty utrzymania dziecka, obawa kobiet przed utratą pracy, brak wsparcia ze strony państwa, m.in. w dziedzinie edukacji, wychowania, opieki medycznej, świadczeń rodzinnych (Mynarska 2011).

dostarcza otoczenie. Rozwój w tych obszarach wydaje się kluczowy dla możliwości optymalnego funkcjonowania, poczucia dobrostanu psychicznego i sprzyja wzrostowi integracji wewnętrznej. Współcześni młodzi ludzie rozpoczynający drogę ku dorosłości nie mogą już pozwolić sobie na zachowania eskapistyczne, akomodacyjne lub ukierunkowane na unikanie ryzyka. Uwikłani w walkę o zachowanie równowagi pomiędzy tym, co indywidualne, a tym, co społeczne w ich życiu, podejmują działania ukierunkowane na aktywne, refleksyjne kreowanie własnej biografii (Ledzińska 2012). Sprawia to, że wchodzenie w dorosłość jest wyjątkowym, ukierunkowanym czasem życia, w tym sensie, że jest to etap, w którym ludzie mają najwięcej możliwości skoncentrowania się na swoim własnym rozwoju, w tym zdobyciu wykształcenia i zawodu, a także przygotowania do dorosłego życia poprzez świadomy i przemyślany wybór partnera. Istotny jest również fakt, że normatywne wzory dotyczące realizacji siebie w roli dorosłych słabną, a pojawiające się możliwości wyboru dotyczące realizacji poszczególnych zadań, jak również czasu, który zostaje na nie poświęcony powodują, że okres *wschodzącej dorosłości* może się wkrótce stać (o ile już nie jest) normatywnym etapem życia młodych Polaków.

### Podsumowanie

Koncepcja Jeffreya J. Arnetta rozpoczyna dyskusję o nową periodyzację cyklu życia ludzkiego, nie tylko w kontekście *wschodzącej dorosłości*, ale także w następujących po niej etapach życia. Nie wydaje się jednak możliwe ustalenie wyraźnych, trwałych granic wiekowych dla poszczególnych okresów rozwojowych dorosłości, podobnie jak samej *wschodzącej dorosłości* nie można uznać za uniwersalny okres w rozwoju człowieka. Można stwierdzić, że staje się ona etapem w życiu pewnych grup społecznych, które charakteryzują się m.in.: podejmowaniem edukacji na poziomie wyższym, wysokim średnim wiekiem zawierania małżeństw i rodzicielstwa – przypadającym na późne lata dwudzieste, a nawet wczesne lata trzydzieste. Jak pisze J.J. Arnett *emerging adulthood* występuje tam, gdzie mamy do czynienia z rozwojem gospodarczym (w zasadzie jest jego odzwierciedleniem), dzięki któremu społeczeństwa są bardziej skłonne do udzielania młodym ludziom moratorium psychospołecznego. *Wylaniająca się dorosłość* dotyczy jednak bardziej kultur, mniejszości etnicznych niż państwa w ogóle, grup społecznych uprzywilejowanych pod względem statusu społeczno-ekonomicznego i występuje częściej w obszarach miejskich niż wiejskich, co wydaje się być zrozumiałe. Wszędzie tam, gdzie jednostki nie mają większych szans na zdobywanie wykształcenia, gdzie istnieje niewielki wybór związany z wykonywaniem konkretnych zawodów – decyzje dotyczące zakładania rodziny podejmowane są wcześniej. Z kolei lepsza sytuacja gospodarcza stwarza jednostkom szansę na udane życie. Koncepcja J.J. Arnetta otwiera szerokie możliwości w zakresie poszukiwań badawczych zarówno w ujęciu obiektywnym dorosłości,



jak i subiektywnego postrzegania siebie jako osoby dorosłej. Szczególnie uważnie należałoby przeanalizować kontekst edukacyjno-zawodowy, który wydaje się być decydujący podczas dokonywania oceny siebie w roli dorosłego.

## Bibliografia

1. Arnett J.J. (2000a), *High hopes in a grim world. Emerging Adults' Views of Their Futures and „Generation X”*, YOUTH & SOCIETY, No. 3.
2. Arnett J.J. (2000b), *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist”, 55.
3. Arnett J.J. (2004), *The Winding Road from Late Teens through the Twenties*, rozdział I, *A Longer Road to Adulthood*, Oxford University Press, Oxford.
4. Arnett, J.J. (2006). *The psychology of emerging adulthood: What is new, and what remains to be known?* [w:] Arnett J.J., Tanner J.L. (red.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*, DC: APA Books, Washington.
5. Arnett J.J. (2011), *Emerging Adulthood(s). The Cultural Psychology of a New Life Stage* [in:] L.A. Jensen (ed.), *Bridging Cultural and Developmental Approaches to Psychology. New Syntheses in Theory, Research and Policy*, Oxford University Press, Oxford.
6. Arnett J.J., Booth A. i in. (red.), (2012) *Early Adulthood in a Family Context (National Symposium on Family Issues)*, Springer, New York.
7. Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
8. Czerka E. (2005), *Niedorosłość czy dorosłość alternatywna? Rozważania w kontekście odraczania dorosłości*, [w:] „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1.
9. Dmochowska H. (red.), *Rocznik Demograficzny 2012 (2012)* dostępny na: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/rs\\_rocznik\\_demograficzny\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/rs_rocznik_demograficzny_2012.pdf), (otwarty 29.09.2012 r.)
10. Giddens A. (2006), *Ramy późnej nowoczesności*, [w:] Jasińska-Kania A. i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
11. Giddens A. (2009), *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Brzezińska A. i in. (2011), *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?* [w:] „Nauka” nr 4.
13. Kiley D. (2007), *Syndrom Piotrusia Pana. O mężczyznach, którzy nigdy nie dorastają*, Jacek Santorski & Co – Agencja Wydawnicza, Warszawa.
14. Ledzińska M. (2012), *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*, Difin, Warszawa.
15. Marcia J.E. (1980), *Identity in adolescence*, [w:] Adelson J.J. (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*, John Wiley & Sons, New York.
16. Marciniak M. (2011), *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*, tom 5, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
17. Melosik Z. (2005), *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] Leppert R. i in., *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
18. Myers D. (2003), *Psychologia*, tłumaczenie i Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

19. Mynarska M. (2011), *Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczenia decyzji o rodzicielstwie*, „Psychologia Społeczna”, tom 6 3 (18), dostępny na: [http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2011\\_3/Mynarska\\_PS\\_3\\_2011.pdf](http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2011_3/Mynarska_PS_3_2011.pdf), otwarty (27.08.2013)
20. Sińczuch M. (2002), *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Uniwersytet Warszawski. Wydział Socjologii, Warszawa.
21. Stańczak J. (oprac.) (2012), *Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2012 roku* dostępny na: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L\\_podst\\_inf\\_o\\_rozwoju\\_dem\\_pl\\_do\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L_podst_inf_o_rozwoju_dem_pl_do_2012.pdf) (otwarty 29.08.2012 r.)
22. Strauss W. i in. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*, New York, NY: Vintage Original.
23. Szafranec K. (2011), *Orientacje życiowe uczącej się młodzieży*, [w:] Szafranec K. (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwania ponowoczesności*. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011 – tom II, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
24. Trzeźniewski K.H., Donnellan M.B. (2010), *Rethinking ‘„Generation Me”’: A study of cohort effects from 1976–2006*. Perspectives on Psychological Science, vol. 5, no. 1.
25. Twenge J.M. (2006), *Generation me: why today’s young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable than ever before*, New York, Free Press.
26. Urbański R. (1986), *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych” nr 7 (275), Warszawa.

### **Between adolescence and adulthood – the concept of *emerging adulthood***

**by Jeffrey J. Arnett**

**Key words:** emerging adulthood, developmental period, periodisation of the human life cycle, young adults, early adulthood, developmental tasks, deferred adulthood.

**Summary:** The article discusses how roles and tasks undertaken by young people shift in time in the context of civilisational and cultural changes. The new stage of human development, arising as a result of the mentioned changes, described by the author of the concept Jeffrey J. Arnett as emerging adulthood, is presented. The text analyses the most important elements of emerging adulthood in relation to both American society and the Polish young people society.

Dane do korespondencji:

**Dr Anna Marianowska**

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiki

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

ul. Mokotowaka 16/20

00-561 Warszawa

e-mail: [a.marianowska@uw.edu.pl](mailto:a.marianowska@uw.edu.pl)



***Marcin Muszyński***

## **TEORIA UCZENIA SIĘ EGZYSTENCJALNEGO PETERA JARVISA**

**Słowa kluczowe:** teoria uczenia się, Peter Jarvis, rekonstrukcja teorii.

**Streszczenie:** W artykule podjęta została próba rekonstrukcji teorii uczenia się egzystencjalnego autorstwa Petera Jarvisa. W pierwszej części artykułu przedstawione zostały ogólne uwagi na temat potrzeby teoretyzacji pola badawczego andragogiki, a także informacje na temat wykorzystanej metodologii badań. W drugiej części zaprezentowane zostały dwa ujęcia teorii uczenia się egzystencjalnego wraz z podsumowaniem.

### **Wprowadzenie**

Badacze edukacji dorosłych niezwykle rzadko wykorzystują w swoich badaniach teorię, która stworzona została na gruncie uprawianego przez nich pola badawczego. Zazwyczaj teoria lub podejście teoretyczne zapożyczane jest z obszarów innych dyscyplin naukowych. Co więcej, niewielu jest andragogów, którzy postawili sobie za cel rozwój teoretycznych zrębów praktyki edukacji dorosłych.

Teoria pozwala na krytyczny wgląd w praktykę edukacyjną. Pozwala także wyjaśniać i zrozumieć mechanizmy funkcjonowania rzeczywistości, ujmuje w całość wielość opisów, wskazuje, w jaki sposób zjawiska są ze sobą powiązane i dlaczego w ogóle następuje związek między tymi zjawiskami, umożliwia przeprowadzenie działań praktycznych, jak i wskazuje na obszar niewiedzy. Suma uzyskanych wyników badań empirycznych nigdy nie da obrazu całości. To, co badacz otrzyma, to patchwork opisów, często nieprzystających do siebie w rzeczywistości, a to chociażby za sprawą systemów pojęć różnie definiowanych. Nauka nie rozwija się poprzez kumulację wiedzy, ale poprzez uteoretyzowanie faktów spinających kłamrą wyjaśnień ową łątaninę obserwowalnych zjawisk i procesów. Należy oczywiście przy tym pamiętać, aby raz skonstruowana teoria nie przyjęła znamion aksjomatu. Z jednej strony ma ona charakter uniwersalny w stosunku do zgromadzonych danych empirycznych z drugiej zaś ma ona charakter parcjalny, bowiem jedne zjawiska stawia w centrum swoich rozważań, a inne wyrzuca poza nawias poznawanego. Przyjmuje ona zatem znamiona uniwersalnego partykularyzmu. Próba przezwyciężenia tego dualizmu w nauce polega na testowaniu teorii, jej odrzucaniu bądź modyfikowaniu lub zachowaniu do momentu zaproponowania innej, znacznie lepszej teorii. W ten sposób dokonuje się postęp

w nauce, tzn. poprzez proces rozwijania teorii. Teoria jest probierzem kolektywnych kompetencji danej grupy społecznej, inaczej jest zwierciadłem dla stanu rozwoju społecznego.

Badania empiryczne, jak i rozwój teorii powinny iść ze sobą w parze. Nie można przeprowadzić dobrych badań empirycznych w oderwaniu od teorii, jak i nie można stworzyć teorii bez empirycznej podbudowy.

W polskim piśmiennictwie niewiele jest prac poświęconych teoretycznym aspektom edukacji dorosłych. Do najbardziej znanych i najczęściej cytowanych zalicza się prace Mieczysława Malewskiego (1990, 1996, 1998, 2006, 2010) oraz Józefa Kargula (2005). Publikacje te w połączeniu z pojedynczymi artykułami ukazującymi się w fachowej literaturze nie wyczerpują zapotrzebowania na powstawanie kolejnych prac o charakterze teoretycznym lub dokonujących rekonstrukcji istniejących teorii uczenia się dorosłych.

Celem artykułu jest zrekonstruowanie teorii uczenia się egzystencjalnego autorstwa Petera Jarvisa. Przedstawioną rekonstrukcję należy traktować jako uszczegółowienie wcześniejszych recepcji tej teorii (por. Malewski 2010). Zadanie jest o tyle ważne, ponieważ możliwość odniesienia się do jakościowo dobrych rekonstrukcji teorii, w których podany jest zbiór założeń, konceptualizacja pojęć i operacjonalizacja w postaci przykładowych narzędzi badawczych, skutkować powinna szerszym ich wykorzystaniem, zarówno w badaniach eksploracyjnych, jak i weryfikacyjnych przez badaczy edukacji dorosłych.

Procedura rekonstrukcyjna polegała między innymi na zapisaniu spostrzeżeń, intuicji badawczych, krytycznych komentarzy czynionych w trakcie gromadzenia i opracowania tekstów. Rekonstrukcja odnosiła się także do wyłonienia kategorii analitycznych – cech strukturalnych teorii, założeń teorii oraz jej pojęć – które posłużyły do nadania sensu całości zgromadzonego materiału. Pomocne okazało się także postawienie dodatkowych pytań kierujących uwagę na określone zagadnienia – co zostało opisane? jak zostało opisane? na co zwrócono szczególną uwagę? Podczas badania pytałem o ogólny zarys teorii, czyli czego ona dotyczy. Niezwykle istotnym jest zalecenie, aby ściśle trzymać się tego, co głosi dana perspektywa. Nie wolno wychodzić poza granice, jakie kreśli poddana analizie teoria. Skupiłem się także na identyfikacji ograniczeń, jakie nakłada teoria na wyjaśnianie zjawisko. Są to tzw. determinanty teorii. Co więcej, przyjrzałem się, jaki wpływ na teorię wywarł upływ czasu. Czy teoria została obalona, czy wzbogacona. W rekonstrukcji teorii niezwykle istotna jest analiza aparatury pojęciowej. W związku z tym pytałem, jakie główne pojęcia konstytuują teorię. Pojęcia to materiał, z których jest ona zbudowana. Definicje wraz z terminami używanymi w teorii czynią ją szczególną i sprawdzalną (por. Kenneth 2005, Śliwerski 1998, 2004, Ciczkowski 1995).

## Teoria uczenia się egzystencjalnego

Wyniki recepcji teorii Jarvisa dokonane na gruncie polskiej literatury andragogicznej koncentrują się wokół tzw. owocnych i jałowych trajektorii uczenia się. W polskiej recepcji podkreśla się także usytuowanie omawianego fenomenu w interakcjach społecznych, nadając tym samym uczeniu się dorosłych charakter sytuacyjny. Dużą rolę odgrywa doświadczenie, które nadaje sens i znaczenie sytuacjom, w jakich jednostce przyszło uczestniczyć. Podane są także definicyjne ujęcia pojęcia *uczenie się* (por. Malewski 2010).

Przywołana polska recepcja teorii autorstwa Jarvisa jest punktem wyjścia do dalszych poszukiwań, zawierających bardziej szczegółowe opisy pozwalające dookreślić rekonstruowaną teorię. Rekonstrukcja teorii przeprowadzona została na podstawie takich dzieł Jarvisa jak *Adult learning in the social context* z 1987 roku, *Adult and continuing education. Theory and practice* z 1995 roku, *Learning in later life. An introduction for educators and carers* z 2001 roku, *Learning to be a person in society* z 2009 roku oraz tryptyk *Towards a comprehensive theory of human learning* (2006), *Globalization, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives* (2007) i *Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age* (2008).

Okazało się, że przedstawienie wyników niemal 30 lat pracy Jarvisa nad teorią uczenia się jest zadaniem niezwykle trudnym. Nie jest możliwy opis wszystkich aspektów, do jakich teoria uczenia się egzystencjalnego, zwana też przez Jarvisa (Jarvis 2007, Jarvis 2006) teorią całożyciowego uczenia się (*theory of lifelong learning*), nawiązuje. W związku z tym poniższa prezentacja odnosić się będzie tylko do najważniejszych elementów teorii, tym samym pomijając inne, mniej ważne kwestie.

### Założenia teorii

Opisywana teoria w dużej mierze spoczywa na filozofii egzystencjalizmu. Do twórców tego nurtu zaliczyć można między innymi Sørensa Kierkegaarda i Jean-Paula Sartre'a. Filozofia ta odrzuca tezę determinizmu antropologicznego i jest afirmacją ludzkiej wolności. Główna teza tego indeterministycznego podejścia głosi, że *człowiek jest skazany na wolność* (Sartre 2001). Ponieważ esencja człowieczeństwa jest w ciągłym procesie stawania się, człowiek zależy tylko od siebie samego. Dla egzystencjalizmu deterministyczna wizja świata jest nieprawdziwa. Egzystencjalizm głosi, że na człowieku ciąży wolność i odpowiedzialność za podjęte wybory. Co więcej wolność ta nie musi kontestować kultury czy panujących zwyczajów, ale może być użyta do jej akceptacji. Najważniejsza jest świadomość dokonywanych wyborów. Człowiek jest egzystencją, a egzystencja to sposób istnienia człowieka polegający na ciągłym wybieraniu i decydowaniu. Wolność rozpatrywana jest w dwóch kontekstach – koncepcji wolności pozytywnej i koncepcji

wolności negatywnej. Wolność pierwszego rodzaju jest wolnością od tego, co nie zabronione. Jest to wolność do czegoś. Natomiast wolność drugiego rodzaju jest wolnością od czegoś. Daje to możliwość przeciwstawiania się wszystkiemu i zgodne jest z zasadą „nie musieć nic”. Myśl ta została podjęta i rozwinięta przez Isaiah’a Berlina (2000) w dziele pt. *Cztery eseje o wolności*. Pozytywna koncepcja rozdaje wolność, podczas gdy negatywna ją odbiera. Innymi słowy jednostka wolna jest do zrzeszenia się (pozytywny wymiar wolności) lub wolna od zakazu zrzeszania się (negatywny wymiar wolności). Według Sartra człowiek jest absolutnie wolny w sensie negatywnym. Ujęcie wolności w kontekście pozytywnym powinno raczej odnosić się do posiadania prawa. Nie można być wolnym do czegoś. Wolność negatywna to możliwość przeciwstawiania się wszelkim naciskom. Rozważania te przywiodły Sartra do określenia dwóch rodzajów bytu; bytu-w-sobie (*en soi*) i bytu-dla-siebie (*pour soi*). Byt-w-sobie, czyli byt inny niż człowiek, *jest, jaki jest, i nie jest, jaki nie jest*. Innymi słowy jest to świat materii, świat bytów nieświadomych i nieprzejrzystych dla siebie. Byt-w-sobie nie ma wnętrza, które przeciwstawiałoby się światu zewnętrznemu (Sartre 2001). Zupełnie inaczej jest, kiedy weźmie się pod uwagę byt-dla-siebie. Tutaj byt *nie jest, jaki jest i jest, jaki nie jest*. Jest to bezpośrednio odniesienie do egzystencji ludzkiej, która jest jedynym bytem konkretnym i świadomym mającym określony stosunek do swego istnienia. Człowiek nie jest bytem, który został stworzony według jakiejś idei przesądzającej o jego esencji. Pierwotnie jest on niczym. W trakcie swojej egzystencji stwarzana jest esencja człowieka. Właśnie taki jest sens Sartreowskiej tezy głoszącej, że *egzystencja wyprzedza esencję*. Człowiek jest własnym projektem stwarzanym podczas podjętych przez siebie aktywności.

Przenosząc te rozważania na grunt teorii Petera Jarvisa, odnaleźć można wiele paralel, które w specyficzny sposób opisują fenomen uczenia się. Z punktu widzenia tego podejścia egzystencja rozumiana jest jako proces pomagający jednostce w uświadomieniu sobie tego, kim może się ona stać (*being*). Bycie kimś zawsze powiązane jest z procesem stawania się (*becoming*). Natomiast stawanie się to proces uczenia oraz proces fizycznego dojrzewania. Pobrzmiewa tutaj nuta dualizmu – umysł (*mind*) i ciało (*body*). Nie bez znaczenia pozostaje także koncepcja czasu i przestrzeni. Odwołania do czasu przeszłego i przyszłego pozwalają jednostce z jednej strony czerpać ze zdobytych doświadczeń mających istotny wpływ na to, co jest obecnie przedmiotem uczenia się, a z drugiej planować działania na przyszłość. Wszystko osadzone jest w kontekście społecznym.

Jarvis (2006), powołując się na Macquarrie i Bergsona, wskazuje, że egzystencja oznacza tyle, co bycie z innymi w świecie (*I-am-with-other-in-the-world*). Uważa też, że dla świadomej istoty egzystencja oznacza zmiany, te zaś oznaczają dojrzewanie, a dojrzewanie jest ciągłym i niekończącym stwarzaniem siebie. Zatem egzystencja ma charakter społeczny i płynny (por. Bauman). Siłą kierującą zmianą jest uczenie się, które pomaga w wyłonieniu esencji jednostki.

Świadomość egzystencji bierze się z faktu działania człowieka w świecie. Innymi słowy jednostka wie o swojej egzystencji, biorąc w niej czynny udział. Jak głosił Husserl, *żyję w moich działaniach*. W ten sposób Jarvis dochodzi do konstatacji *jestem, więc działam, działam, więc jestem*. Jednakże prawie każda aktywność ludzka posiada znaczenie. Tak więc u podstaw działania leży zamiar i sens, który musi zostać odkryty. Inaczej, człowiek musi nauczyć się znaczenia własnych działań. Dlatego zdaniem Jarvisa bycie i stawanie się jest kluczem do zrozumienia procesu uczenia się. Myślenie dla tego uczonego jest jedynie funkcją naszej egzystencji, a nie jej dowodem<sup>1</sup>. Tylko dlatego, że jesteśmy możemy myśleć i działać, a przez to uczyć się i stawać się kimś. Uczenie się jest procesem bycia w świecie. Zatem fenomenowi uczenia się nie można definiować poprzez efekty tego procesu (wyniki uczenia się – ilość przyswojonej wiedzy, ilość zdobytych umiejętności), ale poprzez to, kim stał się uczący się człowiek. Nie jest zatem ważne, co jednostka wie i potrafi, ale jakim stała się człowiekiem. Centrum tego procesu wyznacza jaźń uczącego się (*learner's self*). Jaźń formowana jest w wyniku interakcji z innymi oraz poprzez sam fakt egzystencji. Konkludując, można powiedzieć, że proces uczenia się jest fundamentalny dla zrozumienia człowieczeństwa i odnosi się do sposobu bycia jednostki w świecie i do bycia świata w jednostce.

Dla zrozumienia fenomenu uczenia się ważne jest także doświadczenie, które staje się pożywką dla procesów myślowych, uczuć i emocji. Doświadczenie wydarza się na przecięciu jaźni i zewnętrznego świata. Uczenie się zachodzi, kiedy w procesie interakcji pomiędzy jaźnią a światem zewnętrznym następuje dysonans zwany przez Jarvisa dysjunkcją (*disjuncture*). Chęć przewyciężenia powstałego dysonansu i powrót do stanu harmonii postrzegany jest jako główna siła sprawcza motywująca jednostkę do uczenia się.

Mówiąc o uczeniu się człowieka (*human learning*), zawsze należy odnieść się do doświadczeń, przeważnie przeżywanych świadomie. Tutaj przywiązuje się dużą wagę do podmiotu uczenia się, jakim jest człowiek. Można co prawda mówić o uczącej się organizacji czy uczącym się społeczeństwie, które może posiadać własne „życie”, ale nie posiada doświadczeń w takim sensie, w jakim ujmuje to Jarvis (2006). Proces uczenia się organizacji czy społeczeństwa nie może rozpocząć się od postrzeżenia np. upadającego zielonego jabłka na ziemię. To jednostka będąca częścią organizacji czy społeczności posiada doświadczenia, które implementuje w doświadczenia grupy. Stają się one podstawą do zmian społecznego kontekstu i działań społecznych. Używanie terminu uczenia się do opisu procesów zachodzących w organizacji jest próbą dehumanizacji czegoś, co jest istotą człowieczeństwa i pozbawia pojęcie uczenia się fundamentalnego znaczenia, jakim jest doświadczenie.

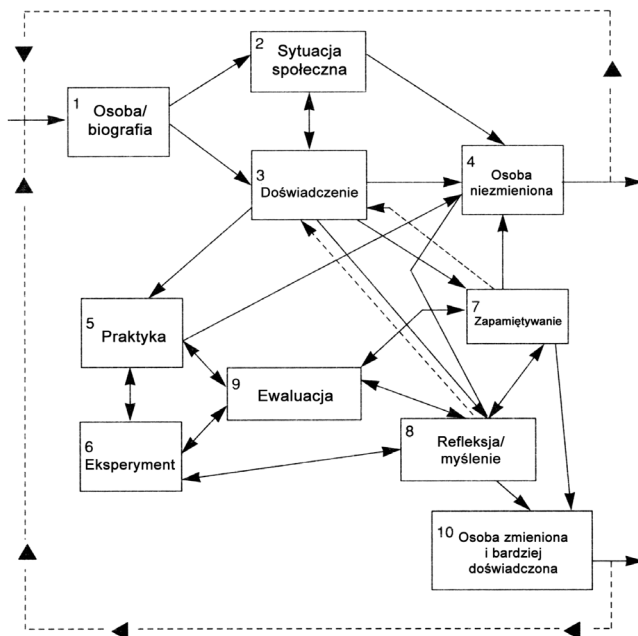
<sup>1</sup> Dla Jarvisa twierdzenie Kartezjusza *Myślę, więc jestem* jest nieprawdziwe.

## Pierwsze ujęcie teorii uczenia się według Petera Jarvisa

Poniższe ujęcie teorii uczenia się autorstwa Petera Jarvisa sięga połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Schemat tego procesu był ciągle udoskonalany. Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku Jarvis nieco zmienił pogląd na istotę tego procesu i przedstawił jego nowe rozumienie. Potrzeba stworzenia nowej teorii uczenia się wzięła się przede wszystkim z rozczarowania istniejącymi ówczesnymi opracowaniami, które jego zdaniem zbyt upraszczały rozumienie istoty opisywanego zjawiska.

Źródłem pochodzenia modelu procesów uczenia się były wielokrotnie przeprowadzone warsztaty oraz seminaria, w których uczestnicy próbowali zgłębić naturę tego zjawiska. Początki były skromne. Z czasem warsztaty zostały przeprowadzone nie tylko w Wielkiej Brytanii, ale także w Stanach Zjednoczonych oraz w Danii na coraz to większej grupie badawczej. Uczestnicy rekrutowali się z nauczycieli dorosłych, nauczycieli dzieci, nauczycieli akademickich, studentów, uczniów szkół podstawowych i średnich, kobiet i mężczyzn. Praktycznie większość wywodziła się z klasy średniej. Łącznie w warsztatach udział wzięło ok. 200 osób. Przedstawiony przez Jarvisa poniższy model jest efektem jego wieloletnich badań nad procesami uczenia się, które zapoczątkowane zostały wspomnianymi warsztatami. Na przestrzeni lat, model ten uległ nieznacznym modyfikacjom i poddany został serii wieloletnich testów (Merriam, Caffarella 1999).

Rys. 1. Model procesów uczenia się





Zewnętrzna przerywana linia oznacza, że wynik uczenia się zawsze zostaje inkorporowany w biografię jednostki. Strzałki wskazujące na coś, co leży poza schematem, symbolizują możliwość rozpoczęcia kolejnego cyklu uczenia się. W ten sposób wyrażony jest temporalny charakter diagramu. To, na co należy zwrócić szczególną uwagę w tym modelu, to wielość trajektorii uczenia się. Wyrażają one zróżnicowane formy tego zjawiska. W centrum rozważań o istocie uczenia się Jarvis stawia jednostkę, osobę uczącą się, która znajduje się w jakiejś konkretnej sytuacji społecznej. Głównym regulatorem uczenia się jest doświadczenie. Uczenie się związane jest bezpośrednio z osobą. To osoba jest najważniejsza, a nie rezultat uczenia się. Zatem istotą tego procesu jest zmieniająca się biografia jednostki. Przedstawiony schemat nie jest prostą egzemplifikacją wszystkich form uczenia się, bowiem, jak przekonuje Jarvis, jest to niemożliwe. Trajektorie są jedynie uproszczoną ilustracją tego złożonego procesu. Model ten posiada także inne ograniczenia. Nie wskazuje on na zmiany, jakie zachodzą w mózgu jednostki pod wpływem doświadczenia. Następuje koncentracja na pojedynczym epizodzie uczenia się, podczas gdy w rzeczywistości procesów tych, z danego doświadczenia, może być znacznie więcej i mogą one przebiegać symultanicznie oraz wchodzić ze sobą w korelacje.

Pomocną w prezentacji modelu jest poniższa typologia jałowych i owocnych trajektorii uczenia się.

**Rys. 2. Typologia jałowych i owocnych trajektorii uczenia się**

Rodzaje reakcji na doświadczenie	Rodzaje uczenia się/nie-uczenia się
Jałowa trajektoria uczenia się ( <i>Non-learning</i> )	Przypuszczenie ( <i>Presumption</i> ) Brak namysłu ( <i>Non-consideration</i> ) Odrzucenie ( <i>Rejection</i> )
Owocna trajektoria uczenia się Uczenie bezrefleksyjne ( <i>Non-reflective learning</i> )	Przedświadome uczenie się ( <i>Preconscious learning</i> ) Umiejętność uczenia się ( <i>Skill learning</i> ) Zapamiętywanie ( <i>Memorization</i> )
Owocna trajektoria uczenia się Uczenie się refleksyjne ( <i>Reflective learning</i> )	Kontemplacja ( <i>Contemplation</i> ) Refleksyjne umiejętności uczenia się ( <i>Reflective skill learning</i> ) Uczenie się eksperymentalne ( <i>Experimental learning</i> )

Źródło: Jarvis, 2001, s. 15.



Według Jarvisa człowiek nie zawsze uczy się ze swoich doświadczeń. Najlepiej widać to na przykładzie trzech rodzajów uczenia się: przypuszczenia, braku namysłu i odrzucenia. Malewski (2010) nazywa je jałowymi trajektoriami uczenia się.

### **Przypuszczenie – (trajektoria: 1-4)**

Przypuszczać oznacza tyle, co domyślać się, odnosić wrażenie, snuć domysły na podstawie jakichś danych, mniemać, uważać, nie mieć pewności (Szymczak 1979). Jest to najbardziej typowa aktywność umysłowa człowieka w ciągu dnia. Jednostka na bazie wcześniejszych doświadczeń dokładnie wie, jak poradzić sobie w konkretnych sytuacjach. Przeświadczenie o tym bierze z prostych przypuszczeń, że do rozwiązania danego problemu można z powodzeniem zastosować podobną lub taką samą strategię, jaką jednostka wypróbowała w przeszłości. Innymi słowy jest to działanie przez analogię. Taki sposób postępowania opiera się na założeniu o względnej stałości rzeczywistości. Innymi słowy świat nie może diametralnie się zmienić w ciągu bardzo krótkiego czasu. Jeśli zatem strategia jakiegoś działania przynosiła pożądane efekty w przeszłości, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że będzie je także przynosić w przyszłości. Taki sposób funkcjonowania jest niemal automatyczny, rutynowy. Nie trzeba tutaj dokonywać żadnego namysłu nad rzeczywistością. Zresztą trudno sobie wyobrazić sytuację społeczną, w której każde słowo, każdy gest, każde zachowanie musiałyby zostać uprzednio poddane namysłowi.

### **Brak namysłu (trajektoria: 1-2-4 lub 1-4 lub 1-3-8-10)**

Namysł oznacza zastanawianie się nad czymś, rozważanie czegoś, namyślanie się (Szymczak 1979). Natomiast brak oznacza nieobecność, nieistnienie. Zatem brak namysłu to nieobecność rozważań na dany temat. Zadaniem Jarvisa istnieją dwie jego formy. Pierwsza polega na omijaniu problemu, natomiast druga jest wyrazem niezgodności pomiędzy biografią jednostki a tym, czego aktualnie ona doświadcza. Działanie na zasadzie przypuszczeń opiera się właśnie na takiej zgodności. W sytuacji dysonansu poznawczego człowiek zdaje sobie sprawę z istniejącego potencjału sytuacji, która daje mu możliwość nauczenia się czegoś. Jednak nie zawsze jednostka chce wykorzystać taką szansę. Po pierwsze może nie chcieć zaprzętać sobie głowy takimi sprawami bądź być przerażona tym, co mogłaby odkryć.

### **Odrzucenie (trajektoria: 1-4 lub 1-3-8-10)**

Czasami zdarza się tak, że osoba odrzuca możliwość uczenia się z własnych doświadczeń. Dysonans poznawczy nie zmusza jej do podjęcia jakichś kroków w celu jego redukcji. Odrzuca się wtedy możliwość uczenia się. Postawa, jaką często można tu zaobserwować to uporczywe trwanie przy własnym zdaniu, mającym dla jednostki charakter niepodważalny. Każdy inny pogląd na rzeczywistość jest jego uzurpacją. Nikt inny nie będzie jednostce mówić, jak jest i jak należy postępować.

Można powiedzieć, że tylko przypuszczenie istotnie różni się od pozostałych typów jałowych trajektorii. Jest to jedyny rodzaj uczenia się, w którym nie dochodzi do dysjunkcji między biografią jednostki, a tym, czego aktualnie doświadcza. Taki rodzaj uczenia się nie prowadzi do żadnych zmian w człowieku. Zupełnie inaczej jest w dwóch pozostałych przypadkach, gdzie istnieje możliwość zmian. Jednakże należy podkreślić, że są to zmiany o charakterze indywidualnym. Nie mają one wpływu na sytuację społeczną, w jakiej znajduje się jednostka.

Kolejne rodzaje uczenia się można podzielić na uczenie się bezrefleksyjne i uczenie się refleksyjne. Oba typy Malewski (2010) nazywa owocnymi trajektoriami uczenia się. Do pierwszej grupy Jarvis zaliczył przedświadome uczenie się, umiejętność uczenia się oraz zapamiętywanie. Te trzy rodzaje niesłusznie uważane są za właściwe uczenie się. To, co można uzyskać za ich pośrednictwem to umiejętność sprawnego odtwarzania sytuacji społecznych, w jakiej znajduje się jednostka. Zupełnie inaczej jest z uczeniem refleksyjnym, które nie jest prostą reprodukcją kultury i sytuacji społecznej, w jakiej człowiekowi przyszło uczestniczyć. Do tej grupy zaliczona została kontemplacja, refleksyjna umiejętność uczenia się oraz uczenie się eksperymentalne.

### **Przedświadome uczenie się (trajektoria: 1-3-7-4)**

W słowniku psychologicznym (Reber, Reber 2008) przedświadomość (*pre-conscious*) to termin z dziedziny psychoanalizy, odnoszący się do wiedzy, emocji, obrazów itd., które chwilowo nie występują w świadomości, ale jest do nich łatwy dostęp. Obecnie pojęcie przedświadomości i podświadomości (*subconscious*) traktuje się jako terminy synonimiczne. Podświadomość jest *poziomem psychicznym, przez który materiał psychiczny przechodzi w drodze do pełnej świadomości; należy zwrócić uwagę, że większość purystów unika tego terminu jako zbyt popularnego i nieprecyzyjnego, posługując się raczej terminem przedświadomy (tamże)*. W podręczniku psychologii pod red. Strelaua (2007 s. 566) termin przedświadomość (*subconscious*) definiowany jest jako *informacja przechowywana w pamięci i możliwa do wydobywania z niej; odpowiednik współczesnego określenia; magazyn pamięci długotrwałej*. P. Jarvis wskazuje, że przedświadome uczenie się czasami nazywane jest także incydentalnym, chociaż znacząco się od siebie różni. Uczenie się incydentalne może być świadome, podczas gdy opisywany rodzaj uczenia znajduje się na skraju świadomości. Jednostka monitoruje i zapamiętuje swoje działanie, aczkolwiek dzieje się to przy niewielkim udziale świadomości. Stąd też człowiek uczy się czegoś, ale wiedza o tym pozostaje przed nim zakryta. Świadomość jest niejako biernym widzem oglądającym rozgrywający się spektakl.

### **Umiejętność uczenia się (trajektoria: 1-3-5 – może 9-7-4 lub 10)**

Umiejętność uczenia się zdobywana jest poprzez praktykowanie określonych sytuacji społecznych. Zdaniem Jarvisa może być związana z treningiem lub przygotowaniem osób do wykonywania prac wymagających uzdolnień manualnych.

Są to zazwyczaj wyćwiczone zdolności, które nie wymagają większego (refleksyjnego) zaangażowania jednostki w wykonywaną pracę.

### **Zapamiętywanie (trajektoria: 1-3-7-może 9-7-4 lub 10)**

Jest to najbardziej znana forma uczenia się. Z nią też najczęściej wiązany jest, zresztą niesłusznie, sukces edukacyjny. Jest to bodaj najczęściej uczęszczana trajektoria uczenia się. Prowadzi to do sytuacji jej przeceniania, szczególnie w edukacji dorosłych, gdzie uczniowie starają się zapamiętać wszystko tak, jak to zostało powiedziane na wykładzie. Miarą sukcesu jest wierna reprodukcja treści podczas egzaminu.

### **Kontemplacja (trajektoria: 1-3-8 –może 9-8 pętla poznawcza, która oznacza możliwość powtórzenia cyklu tyle razy, ile jest to konieczne – 7-10)**

Kontemplacja oznacza pogrążenie się w myślach, rozmyślanie, przyglądanie się czemuś w skupieniu (Szymczak 1979). Odnosi się do aspektu poznawania rzeczywistości poprzez intelekt. Występuje tu proces rozumowania podobny do tego, jakim charakteryzuje się myślenie filozoficzne. Jest to stąpanie po szczytach abstrakcji. Jednostka poddaje analizie własne doświadczenie, jednocześnie próbując wyciągnąć wnioski z prowadzonego namysłu.

### **Refleksyjna umiejętność uczenia się (trajektoria: 1-3-5-9 pętla poznawcza, która oznacza możliwość powtórzenia cyklu tyle razy, ile jest to konieczne 6-9-7-10)**

Polega na tworzeniu nowych umiejętności, które można z powodzeniem zaadaptować do rozwiązania aktualnych problemów. Większość umiejętności, jakie posiada człowiek nabyte zostały w sposób bezrefleksyjny. Wykonuje je automatycznie, rutynowo. Natomiast te są bardziej skomplikowanym procesem, który trzeba na nowo wymyślać tak, aby znaleźć adekwatny sposób rozwiązania danej sytuacji. Tutaj człowiek nie tylko uczy się nowej umiejętności, ale także uczy się, jak przełożyć idee na praktykę.

### **Uczenie się eksperymentalne (trajektoria: 1-3-8-9-6 pętla poznawcza, która oznacza możliwość powtórzenia cyklu tyle razy, ile jest to konieczne 8-9-7-10)**

W uczeniu się eksperymentalnym jednostka testuje teorię w praktyce, a wynik tego działania staje się nową formą wiedzy na temat rzeczywistości społecznej. Taki sposób uczenia się wskazuje na ciągłe poszukiwania jak najlepszych praktycznych rozwiązań w życiu.

## Drugie ujęcie teorii uczenia się według Petera Jarvisa

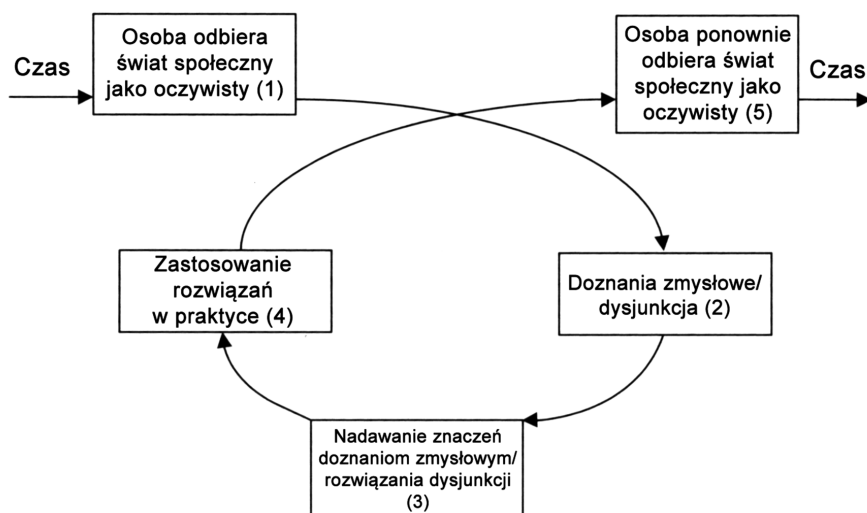
Rozważania Jarvisa nad fenomenem uczenia się ujawniły wiele niedoskonałości dotychczasowych teorii uczenia się. Przede wszystkim ostrze krytyki wymierzone zostało przeciwko tym podejściom, które zbyt upraszczały to złożone doświadczenie, jakim jest uczenie się. Szczególnej krytyce poddana została teoria autorstwa Davida Kolba. Jarvis dokonał także krytyki własnej teorii. Zarzucał jej to, że nie obejmuje swoim zasięgiem całej złożoności procesu uczenia się, że nie opisuje człowieka w świecie, ale raczej jego relacje ze światem, że nie odnosi się do emocji oraz to, że model ten opisuje jedynie pojedynczy epizod uczenia się. Jarvis zwrócił uwagę, że potrzebne jest nieco inne spojrzenie na omawiany proces, który przewyciężyłby wszystkie opisane tu niedostatki. Zdał sobie sprawę, że jałowe trajektorie także mogą zmieniać człowieka, że należy zwrócić większą uwagę na uczenie się przez emocje, które do tej pory nie odgrywały w jego teorii tak znaczącej roli oraz to, że niewyeksponowana została należycie różnica między kognitywnymi a praktycznymi sposobami uczenia się.

Potrzeba stworzenia jednej ogólnej teorii uczenia się mającej multidyscyplinarny charakter doprowadziła Jarvisa do zmiany ujęcia istoty tego zjawiska. Początkowo rozumiał on *uczenie się jako transformację doświadczenia w wiedzę, umiejętności i postawy* (Jarvis 1987, s. 32). Obecnie definiuje on to zjawisko jako *zespół procesów zachodzących przez całe życie, dzięki którym osoba – ciało (aspekt genetyczny, fizyczny i biologiczny) i umysł (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i sensory) – doświadcza społecznych sytuacji, postrzega treści, które przekształca kognitywnie, emocjonalnie lub praktycznie (bądź też jako kombinacja tych trzech czynników) i integruje je w obrębie własnej biografii czego rezultatem jest zmieniona (bądź bardziej doświadczona) osoba* (Jarvis 2009a, s. 25, Jarvis, 2009b s. 25, 2006 s. 13).

Zdaniem Jarvisa proces uczenia się rozciągnięty jest na całe życie człowieka i zaczyna się już w okresie prenatalnym od przedświadomego uczenia się z doświadczeń, a kończy wraz ze śmiercią, kiedy człowiek traci świadomość. Dla zrozumienia procesu uczenia się ważne jest podkreślenie faktu, że człowiek jest istotą społeczną. Osoba to ciało i umysł. Doświadczenie świata jest wynikiem fizycznych doznań jednostki, które zachodzi na styku doświadczającej osoby i jawiącego się świata. Z początku doznania płynące z otoczenia nie mają dla jednostki żadnego znaczenia. Tutaj upatrywać należy początków procesów uczenia się. Doświadczenie zaczyna się dysjunkcją pomiędzy biografią jednostki a percypowaną rzeczywistością. Doświadczenie to w istocie doznania, jakie otrzymuje z otoczenia nasze ciało (dźwięki, zapachy, obrazy itp.). Dalej dokonywane są przekształcenia tych doznań na język zrozumiały wpraw przez mózg, a potem przez umysł jednostki. W ten sposób człowiek uczy się nadawać znaczenie płynącym do niego doznaniom. Jest to pierwszy etap tego procesu. Jednakże jednostka nie potrafi sama nadać znaczenia otaczającej rzeczywistości. Potrzebuje

do tego społeczeństwa, które wyposaża człowieka w pojęcia i ich znaczenia. Zatem niemal wszystkie znaczenia, jakie nadawane są otaczającej rzeczywistości są jedynie odbiciem obrazu społeczeństwa, w jakim przyszło jednostce żyć. Proces ten przedstawia poniższy diagram.

Rys. 3. Proces uczenia się z doświadczeń pierwotnych



Źródło: Jarvis, 2006, s. 20.

Osoby dorosłe na co dzień doświadczają takich sytuacji, które przyjmują za oczywiste (pewnik) (1). U podstaw takiej postawy leży założenie, że percypowany przez jednostkę świat nie zmienia się znacząco z doświadczenia na doświadczenie. Na przestrzeni życia człowiek rozwija w sobie umiejętność kategoryzowania i klasyfikowania doświadczeń, która pozwalają mu przyjmować świat jako oczywisty i naturalny. Stwierdzenia tego nie stosuje się do dzieci, które często doświadczają czegoś, co jest im nieznanie i zmuszone są do poszukiwania znaczeń, co objawia się częstym zadawaniem pytań typu *a dlaczego?* Znajdują się one w permanentnej dysjunkcji (2). Z czasem rozwijają w sobie rozumienie otaczającej rzeczywistości, która staje się dla nich oczywista (1). Bez względu na wiek i doświadczenie życie stawia jednostkę przed nowymi wyzwaniami i sytuacjami, w których znajduje się ona po raz pierwszy. W tym przypadku zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe zmuszone są dokonać przekształceń płynących z otoczenia doznań na język naszego mózgu i umysłu i nadać im znaczenie. Proces nadawania znaczeń powziętych z kultury i ich internalizację Jarvis nazywa uczeniem się.

Tradycyjne ujęcie andragogiki wskazuje, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci. Jednakże istota uczenia się w nowych, nieznanych sytuacjach jest taka sama zarówno u dzieci, jak i u dorosłych. Jest to tak zwane uczenie się z doświadczeń pierwotnych, w których zachodzi dysjunkcja między biografią jednostki

a doświadczanym przez nią światem (2). Opisywany dysonans umiejscawia człowieka w centrum jego świadomości, ponieważ doświadcza on czegoś, czego nie może przyjąć za oczywiste. Istnieje wiele sposobów nadawania znaczeń doświadczeniom. Może się to odbywać w sposób formalny, pozaformalny lub nieformalny. Dalej następuje rozwiązanie dysonansu (3). Czasami jednak zdarza się tak, że człowiek nie potrafi nadać pierwotnym doświadczeniom znaczenia. Na przykład wtedy, gdy doświadcza piękna, zachwytu czy podziwu. Lokowane są tutaj przeżycia natury religijnej. Każda odpowiedź (prawdziwa bądź błędna) prowadzi do rozwiązania dysjunkcji. Należy jednak pamiętać, że każda odpowiedź powstaje w kontekście społecznym, dlatego też jest ona społecznie skonstruowana. Zatem granicą poznania jest kultura, w ramach której poszukiwane są odpowiedzi. Kolejny etap odnosi się do wypróbowania rozwiązań w praktyce (4). Im częściej są one testowane, tym lepiej zapadają w pamięć. Jeśli znaczenia nadane doświadczeniom są społecznie akceptowane, zostają one zapamiętane i jednostka znajduje się w sytuacji, w której rzeczywistość jawi się jej jako oczywista (5). Usunięcie dysjunkcji prowadzi do tego, że człowiek zaczyna posługiwać się znaczeniami. Oznacza to tyle, że doznania jakiegoś fenomenu nie znajdują się już w centrum świadomości jednostki. Istnieją, ale odgrywają marginalne znaczenie. Najważniejsze dla zrozumienia otaczającej rzeczywistości mają od tej pory znaczenia, jakie nadane zostały w procesie uczenia się. Pod tym względem można mówić, że człowiek jest nośnikiem społecznych znaczeń, które internalizowane są w procesie uczenia się trwającym od momentu narodzin aż do śmierci.

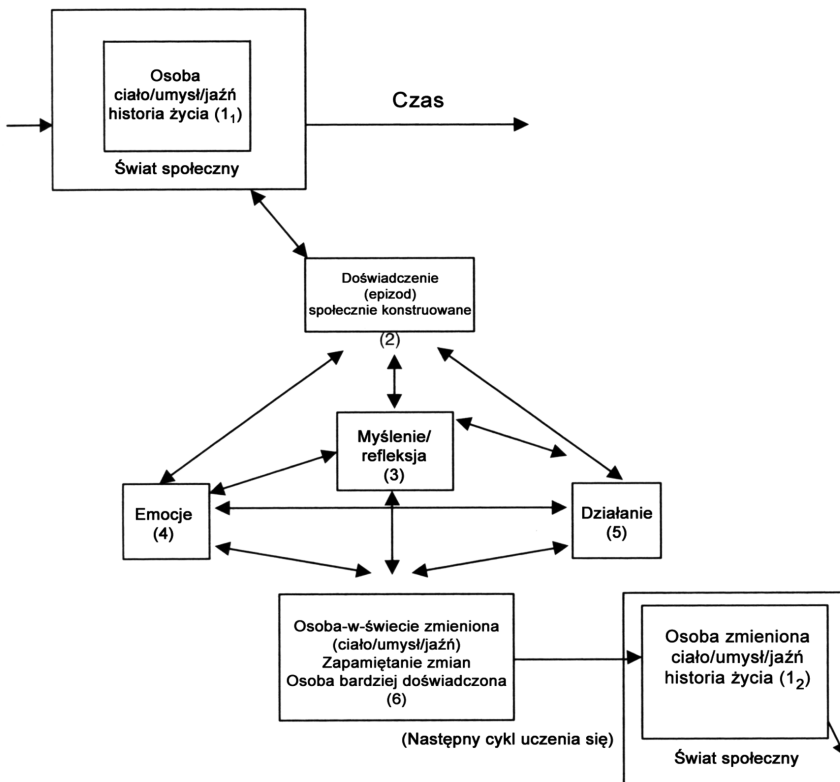
Oprócz uczenia się z doświadczeń pierwotnych można uczyć się także z doświadczeń wtórnych. Tutaj wiedza o znaczeniach przekazywana jest przez innych np. nauczyciela, mentora, trenera itp. W tym przypadku można mówić o znaczących różnicach pomiędzy uczeniem się dzieci a osób dorosłych. W praktyce nie da się oddzielić uczenia się z doświadczeń pierwotnych od uczenia się z doświadczeń wtórnych, jednakże przy nauce odbywającej się z udziałem nauczyciela jednostka w znacznie mniejszym stopniu skoncentrowana jest na doświadczeniach pierwotnych (pochodzących ze zmysłów). Uczący skupia się na znaczeniach nadanych przez kulturę przekazywanych między innymi w szkole, dziełach literackich, telewizji czy Internecie. Najważniejszą rolę w uczeniu się zaczynają odgrywać procesy poznawcze (uwaga, percepcja, pamięć, myślenie, język). Doświadczenia pierwotne mają jedynie rolę pomocniczą. Proces ten przedstawia poniższy diagram.

Osoba żyje w świecie społecznym (1). To, czego się jednostka uczy, pochodzi z doświadczenia społecznego (*social experience*). W momencie, kiedy wybrany aspekt otaczającej rzeczywistości staje się dla osoby niezrozumiały dochodzi do dysjunkcji, czego wynikiem jest społecznie konstruowane doświadczenie (2). Osoba może poradzić sobie z istniejącym dysonansem na kilka sposobów. Po pierwsze doświadczenie to może zostać odrzucone. Po drugie można przeprowadzić nad nim namyśl. Po trzecie odpowiedzią mogą też być emocje lub podjęcie



jakiegoś konkretnego działania (3-5). Zwroty wektorów zwrócone są w przeciwnych kierunkach, co oznacza, że osoba w każdym momencie uczenia się otrzymuje informację zwrotną. Należy zwrócić uwagę, że jednostka uczy się z doświadczenia wtórnego. Są to zinterpretowane przez innych doświadczenia, które przekazywane są jednostce. Najczęściej odbywa się to w ramach procesu edukacyjnego. W rezultacie podjętych działań człowiek zostaje odmieniony (6). Zatem w każdą następną sytuację społeczną jednostka wchodzi odmieniona. Proces uczenia się oprócz transformacji osoby zawiera w sobie także zmianę percepcji doznań płynących do jednostki z otoczenia oraz zmianę rozumienia przez nią sytuacji społecznych, które jawią się od tej pory jako inne. Zatem transformacja obejmuje swoim zasięgiem osobę, jej doznania oraz sytuacje społeczne. Powyższy diagram może być zrozumiały jedynie w odniesieniu do diagramu, w którym przedstawiony został proces uczenia się z doświadczeń pierwotnych. Oba wskazują na złożony przebieg doświadczeń pierwotnych i wtórnych, w których dominującą rolę raz odgrywają procesy poznawcze, a raz doznania zmysłowe. Oba wydarzają się w tym samym czasie, jednakże z różnym natężeniem.

Rys. 4. Proces uczenia się z doświadczeń wtórnych





W pierwszej wersji swojej teorii Jarvis wskazywał, że istnieją jałowe trajektorie uczenia się, w rezultacie których jednostka nie zmienia się. Korekta, jaką ten badacz poczynił odnosi się przede wszystkim do zmian w osobie, które zawsze zachodzą pod wpływem uczenia się. Zmiany te można zdiagnozować przynajmniej w trzech płaszczyznach: zmian w jaźni, zmian odnoszących się do wiedzy, wartości, wierzeń, emocji, postaw, umiejętności oraz zmian, które czynią uczącego się osobą bardziej inteligentną. W pierwszym przypadku mowa jest o uczeniu incydentalnym, inaczej latentnym, ukrytym, który jest bezpośrednią konsekwencją tego, że człowiek żyje i posiada świadomość otaczającego świata. Uczenie się w dużej mierze ma tutaj charakter przedświadomy. Jednostka nie jest do końca świadoma rozgrywających się wydarzeń. W drugim przypadku chodzi o takie uczenie, gdzie w zaplanowany sposób przekazywana jest wiedza, umiejętności i kompetencje. Proces ten zawsze zachodzi przy współudziale uczenia się incydentalnego. Trzeci rodzaj zmian odnosi się przede wszystkim do inteligencji skryzalizowanej.

Uczenie się zawsze prowadzi do zmian w osobie uczącego się. Proces tych zmian nie przebiega w odosobnieniu, ale wydarza się w kontekście społecznym, w którym inni także doświadczają podobnych zmian. Implikuje to, że relacje interpersonalne między ludźmi mają charakter zdecydowanie dynamiczny. Sytuacja ta potencjalnie prowadzi do permanentnych interpersonalnych dysjunkcji. Dodając do tego charakter nieustannie zmieniającego się świata, który przez Baumaną określony został  *płynną nowoczesnością*, człowiek doświadcza dysonansów, które zmuszają go do ciągłego uczenia się przynoszącego wyjaśnienie i zrozumienie otaczającej rzeczywistości. Zatem całożyciowe uczenie się jest społeczną koniecznością.

Opisywane wszechobecne zjawisko  *zmienności* zmusza do odpowiedzi na pytanie o kwestie ciągłości i kontynuacji, które nierozdzielnie związane jest z pojęciem tożsamości i osobowości. Dopóki czas nie zostanie zatrzymany, każde wydarzenie jest nowe. Rzeczywistość ma charakter płynny. Jednakże to, co się gwałtownie zmienia, to nie istota społeczeństwa, ale jego forma. Tożsamość jednostki bezpośrednio związana jest z pamięcią doświadczeń. Dlatego też nieustannie zmieniający się człowiek ma odczucie ciągłości zdarzeń.

Jarvis początkowo wyodrębnił dziewięć typów (trajektorii) uczenia się, które zostały już opisane. W późniejszych jego pracach da się zauważyć znaczące zmiany, jakie poczynił w typologii uczenia się. Proces ten zaczyna się od doświadczenia. Zjawisko to zachodzi na styku jaźni ze światem zewnętrznym. Człowiek połączony jest ze światem na kilka sposobów, które wyrażają poniższe zależności:

- harmonia,
- dysjunkcja – jednostka ze spokojem przyjmuje dysjunkcję,
- dysjunkcja – jednostka odczuwa presję płynącą z otoczenia,
- dysjunkcja – jednostka pragnie zmienić swój świat.

Każda z tych zależności prowadzi do różnych typów uczenia się. Harmonia to stan, w którym nie zachodzi proces świadomego uczenia się (*non-learning situation*). Ponieważ pomiędzy biografią jednostki a tym, czego aktualnie doświadcza, nie ma dysjunkcji, nie można mówić o świadomym uczeniu się, choć wciąż istnieje możliwość uczenia się incydentalnego. W sytuacji harmonii najczęściej pojawia się przypuszczenie i przedświadome uczenie się. Kiedy powstaje dysjunkcja i jednostka odczuwa presję płynącą z otoczenia do wywołania zmian, odpowiedzią może być odrzucenie i brak namysłu. W obu przypadkach nie zachodzi świadome uczenie się, jednakże i tutaj może pojawić się uczenie incydentalne. W dysjunkcji, w której jednostka odczuwa presję płynącą od otoczenia może dojść do uczenia się bezrefleksyjnego oraz uczenia się refleksyjnego. Dzieje się tak, kiedy jednostka doświadcza dysjunkcji jako konsekwencji własnej wiedzy, wierzeń, wartości. W ten sposób osoba odczuwa pragnienie zmian. Tutaj może pojawić się uczenie się refleksyjne, a także kontemplacja.

### Podsumowanie

Zaprezentowana w artykule teoria uczenia się egzystencjalnego autorstwa Petera Jarvisa na przestrzeni lat uległa kilku istotnym zmianom. Proces uczenia się osadzony jest w sytuacji społecznej. W przeciwieństwie do innych teorii uczenia się nie skupia się tylko na jednym wybranym aspekcie rzeczywistości. Dąży do pełnego opisu fenomenu uczenia się, tym samym można zaryzykować stwierdzenie, że posiada cechy ogólnej teorii zawierającej w sobie wszystkie szczególne przypadki uczenia się. Najlepiej uwidacznia się to w zmianie zainteresowań Jarvisa. O ile pierwsze jego prace odnosiły się do zgłębienia zagadnienia uczenia się dorosłych (zob. *Adult learning in the social context 1987*), o tyle ostatnie prace koncentrują się na zrozumieniu procesu uczenia się człowieka (zob. *Human learning an holistic approach 2005*). Teoria Jarvisa jest jedną z najbardziej szczegółowych, a tym samym i obszernych oraz wyczerpujących opisów teorii uczenia się, jakie moim zdaniem można spotkać na gruncie andragogiki.

### Bibliografia

1. Berlin I. (2000), *Cztery eseje o wolności*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
2. Ciczkowski W. (1995), *Strukturalizm genetyczny w badaniach nad rozwojem myśli pedagogicznej*, [w:] W. Jamrożek, (red.), *Stan i perspektywy historii wychowania*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
3. Jarvis P. (1987), *Adult learning in the social context*, Croom Helm, London.
4. Jarvis P. (1995), *Adult and continuing education. Theory and practice*, Routledge, Londyn.

5. Jarvis P. (2001), *Learning in later life. An introduction for educators and carers*, Kogan Page, Londyn.
6. Jarvis P. (2005), *Human learning an holistic approach*, Routledge, Londyn-Nowy Jork NY.
7. Jarvis P. (2006), *Towards a comprehensive theory of human learning*, Routledge, Londyn – Nowy Jork NY.
8. Jarvis P. (2007), *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspective*, Routledge, Londyn – Nowy Jork NY.
9. Jarvis P. (2008), *Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age*, Routledge, Londyn – Nowy Jork NY.
10. Jarvis P. (2009a), *Learning to be a person in society*, Routledge, Nowy Jork NY.
11. Jarvis P. (2009b), *Learning to be a person in society. Learning to be me*, [w:] K. Illeris, (red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words*, Routledge, Nowy Jork NY.
12. Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław.
13. Kenneth A. (2005), *Explorations in classical sociological theory. Seeing the social world*, Pine Forge Press, Thousand Oaks CA.
14. Malewski M. (1990), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Prace Pedagogiczne Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
15. Malewski M. (1996), *Andragogika i jej metodologiczne dylematy jako dyscypliny naukowej*, [w:] T. Wujek, (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
16. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
17. Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2 (34).
18. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
19. Merriam, S.B, Caffarella, R.S. (1999), *Learning in adulthood. A comprehensive guide*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco CA.
20. Reber A., Reber E. (2008), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
21. Sartre J.P. (2001), *Problem bytu i nicości. Egzystencjalizm jest humanizmem*, De Agostini, Warszawa.
22. Śliwerski B. (2003), *Edukacja*, [w:] E. Różyczka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
23. Śliwerski B. (2004), *Metateoretyczne badania teorii wychowania*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
24. Strelau J. (2007), *Psychologia. Podręcznik akademicki – Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Gdańsk.
25. Szymczak M. (1979), *Słownik języka polskiego*, T. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Theory of existential learning by Peter Jarvis**

**Key words:** theory of learning, Peter Jarvis, reconstruction of theory.

**Summary:** The article attempts to reconstruct the theory of existential learning by Peter Jarvis. The first part of the paper presents the general information on the need to theorise the research field of andragogy as well as on the applied research methodology. The second part presents two approaches to the theory of existential learning and the conclusions.

Dane do korespondencji:

**Dr Marcin Muszyński**

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

ul. Pomorska 200

91-408 Łódź

email: mlodziako@go2.pl

## RECENZJE

*Tadeusz Aleksander*

### Opinia

**o podręczniku akademickim prof. zw. dr. hab. Józefa KARGULA  
pt. *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury* w związku  
z wnioskiem o Nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego  
w dziedzinie działalności dydaktycznej i kształcenia młodej kadry**

Rozwijające się zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, w zawrotnym niemal tempie w II połowie XX w. w naszym kraju instytucje upowszechnienia kultury, jak i wielkie ruchy społeczne w obszarze życia kulturalnego takie jak: popularyzacja, animacja i komercjalizacja (kultury) ożywiły mnożącą się stale refleksję teoretyczną nad tymi zjawiskami. Efektem tej aktywności są liczne publikacje naukowe, publicystyczne i metodyczne autorów rozmaitych specjalności (ale związanych z kulturą i jej upowszechnianiem), w dodatku reprezentujących różne orientacje polityczne i koncepcje organizacyjno-metodyczne kultury, działalności kulturalnej i animacji społeczno-artystycznej. Zawarta w tych publikacjach rozległa i różnorodna (często na ten sam temat) wiedza – od dawna – wymagała uporządkowania i ujednoczenia.

W tych warunkach dobrze się stało, że trudu takiego podjął się profesor Józef Kargul, przygotowując oceniany podręcznik akademicki pt. *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*. Próba to istotnie odważna i, jak się początkowo wydawało, dość ryzykowna. Warto bowiem przypomnieć, że przed laty zainicjowano w naszym kraju monumentalne wydawnictwo pod hasłem *Encyklopedia współczesnej kultury polskiej* obliczone na 24 tomy. Realizowano je w latach 1991–2002, wydając z zamierzonych „zaledwie” 5 tomów. Jednym z planowanych miał być tom na temat instytucji kultury, jej upowszechniania i animacji jako strategii rozwoju tego obszaru życia społecznego. Do opracowania tego tomu powołano zespół specjalistów. Jednak kontrowersje w sprawach merytorycznych pomiędzy nimi stały się przyczyną zaniechania planowanych prac. Po latach do realizacji podobnego zamierzenia, tym razem w pełni udanego, przystąpił profesor Józef Kargul w pojedynkę (częściowo pod wpływem namowy dawnych współpracowników, znających jego duże możliwości intelektualne i rozległe kompetencje merytoryczne).

Trzeba przyznać, że do napisania ocenianego podręcznika jego autor długo się przygotowywał w toku wieloletniej pracy naukowej realizowanej z wielką pasją w szkołach wyższych Dolnego Śląska (Wrocław, Zielona Góra). Ten trud połączony z głębokimi zainteresowaniami tym, co robił wraz z wyjątkową konsekwencją w realizacji badań podejmowanych w różnych okresach życia badań doprowadził profesora Józefa Kargula do wielkiej erudycji w dziedzinie teorii kultury i różnych strategii jej upowszechnienia na przestrzeni ostatnich wieków. Spod jego pióra wyszło wiele wartościowych książek z zakresu teorii upowszechniania kultury, edukacji kulturalnej młodzieży i dorosłych, modelu placówek upowszechniania kultury, kształcenia i działalności zawodowej (modele działania) pracowników kultury, animacji społeczno-kulturalnej i pracy animatorów kultury, teoretycznych podstaw czasu wolnego, kształcenia (głównie pozaformalnego i nieformalnego) dorosłych, miejsca instytucji kultury w nowym ładzie społecznym i in. Opracowania i artykuły naukowe autorstwa profesora Józefa Kargula ubogaciły sporą liczbę publikacji zbiorowych. Przykładem *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych* (Wrocław 1986), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* (Warszawa 1995), *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju* (Lublin 1998), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (Warszawa 2003) i in. Publikacje te, w tym także trzykrotnie wydawana teoretyczna praca *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej* (1996, 1997, 1998) potwierdzają, że profesor Józef Kargul należy w swojej dziedzinie do uczonych wybitnych i w pełni przygotowanych do napisania dużej i wartościowej syntezy wiedzy, jaką jest oceniany podręcznik pt. *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*?

Podstawa materiałowa ocenianego podręcznika jest rozległa. Stanowią ją materiały (fakty i uogólnienia) pochodzące z trzech źródeł. Pierwsze to długotrwałe studia nad literaturą przedmiotu. Źródło drugie to wieloletnie badania własne autora nad różnymi kwestiami upowszechniania kultury i działalności kulturalno-oświatowej, a także jego doświadczenia wyniesione z licznych i stałych kontaktów z instytucjami upowszechniania kultury oraz pracownikami zatrudnionymi w tej branży w Polsce, jak i w przodujących – jeśli idzie o poziom zaawansowania praktyki animacji społeczno-kulturalnej krajach Europy (głównie Francja, a także Niemcy i Czechy). Źródło trzecie to własne przemyślenia autora konfrontowane często z uniwersyteckimi współpracownikami (ci, jak wiem – znając jego kompetencje merytoryczne i uzdolnienia pisarskie – dopingowali go do napisania ocenianego podręcznika), uczestnikami licznych konferencji naukowych (na które Profesor Józef Kargul często jeździ, wygłaszając starannie przygotowane referaty), a także z młodymi pracownikami naukowymi uczestniczącymi w dorocznej Szkole Młodych Andragogów, realizowanej pod jego naukową opieką. Przy pisaniu podręcznika sięgał także do informacji na temat instytucji kultury i interesujących go zjawisk kulturowych zawartych w Internecie.

Wyrazić należy podziw i uznanie dla autora podręcznika za ogromny wieoletni wkład pracy w jego przygotowanie. Dowodem jest przestudiowanie, niewątpliwie z dużą starannością, ogromnej literatury przedmiotu. Dowodzą tego liczne w publikacji „odniesienia” do treści poznanych prac, częste przypisy i cytowania, a także załączona do niej rozległa bibliografia (15 stron, około 300 pozycji).

Za wysoką oceną i oryginalnością omawianego podręcznika przemawiają też niełatwe dla autora okoliczności jego powstania. Zwyczajowo w polskim szkolnictwie wyższym podręczniki (pierwotnie skrypty) powstają „na bazie” wcześniej opracowanych przez specjalistów, programów nauczania. Są one więc funkcją programu nauczania, kompendium wiedzy adekwatnej do haseł i tytułów zamieszczonych w programach nauczania, zaś ich jakość ocenia się m.in. za adekwatność i odpowiedniość wobec tych programów. W przypadku ocenianego podręcznika było inaczej. Jego autor nie otrzymał gotowego programu jako pewnego rodzaju planu lub pisanego przewodnika, według którego miał napisać podręcznik. Tworzył swoje dzieło absolutnie samodzielnie na miarę zjawisk dostrzeganych w rzeczywistości, porządkując i werbalizując interesującą go wiedzę na potrzeby uczących się studentów, którzy mają pracować w tej rzeczywistości. Tym sposobem w podręczniku znalazł się opis zagadnień w zasadzie nieumieszczonych wcześniej w żadnym programie kształcenia (np. rozważania na temat supermarketu kultury, idee komercjalizmu i indywidualizmu w kulturze oraz in.). Poznawszy podręcznik, można będzie opracować wiarygodny i trafny program nauczania przedmiotu, któremu podręcznik służy. Sygnalizowana okoliczność powstania podręcznika i stanowiąca jej następstwo oryginalność jest zarazem miarą funkcji kulturotwórczej ocenianego podręcznika.

Treść omawianego podręcznika jest wyjątkowo rozległa, uporządkowana chronologicznie (historycznie) według porządku rozwojowego charakteryzowanych w nim zjawisk. Ukazuje zmiany jakie zachodziły (...) *przede wszystkim w (...) doświadczeniu i „dystrybucji (...) kultury w Polsce od czasów szlacheckich po dzień dzisiejszy ze szczególnym uwzględnieniem (w postaci opisu szczegółowego) przemian od połowy XX wieku.* Autor dzieła, rozpoczynając od zarysowania specyfiki kultury stanowej w Rzeczypospolitej szlacheckiej i koncepcji jej upowszechniania w czasach niewoli narodowej (*po rewolucji przemysłowej*), a następnie latach międzywojennych przeszedł do opisu koncepcji kultury powojennego kolektywizmu a dalej do charakterystyki modnej idei animacji kultury lat 70. i 80. XX w. (koncepcja dość szybko „upadła”, bo – o czym mowa na s. 202 – przybliżali jej idee zwolennicy kolektywizmu). W dalszej części pracy przeszedł do szczegółowej charakterystyki edukacji kulturalnej, pedagogiki kultury i zróżnicowanego uczestnictwa w kulturze (aktywności kulturalnej) na tle (w kontekście) dominującego dzisiaj komercjalizmu i indywidualizmu („supermarket kultury”). Treść tego opisu jest świadomie konstruowana przez autora w ten sposób, że w przypadku poszczególnych, wymienionych faz kontaktu



z kulturą charakteryzował dominujące idee upowszechnieniowe w każdej z nich, opisywał strukturę i działalność głównych wtedy instytucji kultury, „przybliżył” problematykę pracownika kulturalno-oświatowego i animatora kultury, ukazał obowiązujące strategie edukacji kulturalnej społeczeństwa i uczestnictwa w kulturze jego przedstawicieli. Mówiąc nieco inaczej, ukazywał konsekwentnie i w sposób uporządkowany: procesy, obiekty, zjawiska, zdarzenia i inne fakty kulturowe, właściwe wyodrębnionym chronologicznie okresom. Dzięki takiej strategii opisu głównych nurtów upowszechniania kultury uporządkował ogromną, robiącą wrażenie nieuporządkowanej i rozproszonej, wiedzę na temat kultury i życia kulturalnego ludzi różnych epok historycznych wokół jednego naczelnego problemu, jakim są przeobrażenia (ewolucja) procesu upowszechniania kultury w naszym kraju. W dodatku scharakteryzował te zagadnienia w sposób pogłębiony i w stopniu wyczerpującym. Przez takie porządkowanie rozległej i niełatwej do zintegrowania wiedzy autor podręcznika wskazał także na skuteczną metodologię integrowania rozległych informacji wokół jednego ważnego społecznie i naukowo problemu.

W tak skonstruowanym podręczniku profesor Józef Kargul zawarł całą wiedzę na temat upowszechniania, animacji i współczesnej komercjalizacji kultury. Jest to wiedza wewnątrznie uporządkowana, prawdziwa, przekazana w sposób nienaganny pod względem merytorycznym. Trudno byłoby ją ocenić inaczej, skoro była czerpana przy pisaniu dzieła z dużej liczby wiarygodnych publikacji, wyprowadzana z badań własnych autora, jego doświadczeń wyniesionych z działalności praktycznej i długich przemyśleń osobistych oraz konsultacji z innymi ekspertami. Charakteryzowane w podręczniku zjawiska ukazywane są rzetelnie, prawdziwie oraz aktualnie.

Istotnym elementem dorobku naukowego i dydaktycznego profesora Józefa Kargula wyrażonego opracowaniem omawianego podręcznika jest jego wkład w rozwój naukowego języka dyscypliny, którą reprezentuje. Piszącemu te słowa znane są w nauce polskiej przykłady bardzo wysokiej oceny dorobku naukowego i dydaktycznego różnych osób za dopracowywanie języka własnej dyscypliny, wyrażone w zdefiniowaniu wielu pojęć i ustaleniu ich naukowego znaczenia, a tym samym rugowaniu z języka naukowego danej dyscypliny terminów potocznych (czy rozumianych potocznie), na ogół nieulegających inicjowaniu i realizowania dyskursu naukowego. W naukach o wychowaniu przykładu takiego dostarcza m.in. ocena książki Stanisława Dobrowolskiego *Struktury umysłów nauczycieli* (1959). Kryterium takiej oceny zastosować należy również w stosunku do omawianego podręcznika. Profesor Józef Kargul całe swoje naukowe życie czynił starania o dopracowanie języka naukowego swojej dyscypliny, jaką jest teoria upowszechniania kultury i animacji kulturalnej. Przekonany o tym, że wiedza danej dyscypliny naukowej zawarta jest w jasno zdefiniowanych pojęciach, precyzował terminy własnej nauki, wskazywał na zakres i istotę ich treści. Oponował też wobec dyskursu naukowego toczzonego w kategoriach języka potocznego,

wieloznacznego i niejasnego. Podsumowaniem i poszerzeniem jego osiągnięć w tym zakresie jest omawiany podręcznik. Z jednej strony wprowadził do niego i zdefiniował w nim nowe, niełatwe do zdefiniowania pojęcia (przykładem: „kultura kolektywizmu”, „supermarket kultury”, „komercjalizm w kulturze”, „indywidualizm kulturowy”, „uniwersytet uliczny” i in.) Z drugiej – uszczegółowił i zdefiniował wiele dawnych pojęć oznaczających ważne procesy kulturowe („animacja kulturalna”, „edukacja kulturalna”, „aktywność kulturalna”, „impresariat” i in.) i nazwy instytucji upowszechniania kultury („ośrodek kultury”, „dom kultury”, „klub kultury” i in.). Przez taki efekt autor podręcznika dostarczył czytelnikom, którzy jego dzieło dokładnie poznają, ścisłego i sprawdzonego narzędzia wypowiedzi i dyskusji. Biorąc pod uwagę okoliczność i czas, w jakim to się stało (przesyt postmodernistycznego zamętu pojęciowego i dyskursyjnego, stabilizacja wielu elementów życia politycznego w związku z członkostwem naszego kraju w Unii Europejskiej, procesy racjonalizacji rynku i finansów, stabilizacja i komercjalizacja w kulturze i polityce kulturalnej), należy mieć nadzieję, że propozycje pojęciowe i terminologiczne profesora Józefa Kargula zostaną przyjęte w teorii i praktyce organizacyjnej upowszechniania kultury na wiele następnych lat. Będzie to elementem trwałego wkładu, jaki autor podręcznika wniósł w rozwój i podniesienie poziomu naukowego teorii upowszechniania kultury, animacji kulturalnej, a także komercjalizacji kultury.

Podręcznik ma jasną i przejrzystą strukturę, podyktowaną liczeniem się przy jego konstruowaniu z zaleceniami najnowszej metodyki sporządzania tego typu pomocy dydaktycznych. W jego strukturze logicznej, podzielonej na trzy części i 20 rozdziałów, łatwo dostrzec dwie zalecane przez metodologie pisania podręczników kategorie tekstów (informacji). Pierwsza to tekst podstawowy opisujący główne dla podręcznika zjawiska i instytucje, teksty (cytaty) uzupełniające (wspierające tekst podstawowy) i tekst wyjaśniający w postaci przypisów (w ocenianym podręczniku na ogół obszerne) oraz odsyłacze do literatury przedmiotu, także i bibliografia.

Druga kategoria tekstu (informacji) w omawianym podręczniku to „obudowa” metodyczna. Tworzą ją: elementy syntetyzujące i powtórzenia (autor ograniczył je do koniecznego minimum) składające się na tzw. system sterowania przyswajaniem i odkrywaniem, pytania utrwalające i kontrolne oraz polecenie (np. znalezienia odpowiedzi na pytania wymagających przyswojenia treści podręcznika czy uzasadnienia sformułowanej odpowiedzi), jak również starannie sporządzony indeks nazwisk i indeks rzeczowy. Elementy te czynią podręcznik atrakcyjniejszym, a przez to także ułatwiają w znacznym stopniu uczącemu się przyswojenie, a następnie utrwalenie jego treści.

Zaletą dydaktyczną podręcznika jest dobry podział, uzasadniony historycznie i logiką wewnętrzną charakteryzowanych w nim zjawisk, jego rozległej treści na zbliżone wielkością części i rozdziały, a tych ostatnich na podrozdziały i akapity. Ta zbliżona wielkość składowych elementów podręcznika dowodzi dobrego

„panowania” autora nad rozległą, opisywaną w nim problematyką upowszechniania, animacji i komercjalizacji kultury. Zaleta ta czyni podręcznik wartościowym dydaktycznie. Z podręcznika dobrze i jednolicie skonstruowanego wewnątrznie o identycznym uporządkowaniu różnych elementów przekazywanej treści po prostu można się bez trudu uczyć, bo recepcja jego treści jest łatwiejsza. Te strukturalne walory dzieła profesora Józefa Kargula zdecydowały o wyraźnej przewadze jego książki – jeśli idzie o wartość – nad wieloma pracami innych autorów z omawianego zakresu, źle skonstruowanymi ze względu na duże niekiedy dysproporcje co do objętości pomiędzy rozdziałami, podrozdziałami, a nawet akapitami.

Wartością i walorem omawianego podręcznika jest dobry naukowy, gramatycznie poprawny, a przez to komunikatywny język o dużych walorach popularyzatorskich, co w przypadku podręcznika „nastawianego” na dużą liczbę odbiorców jest zaletą bardzo istotną. Dzięki takiemu językowi autor plastycznie, jasno i wyraziście opisał – na ogół trudne do werbalizacji – zjawiska i procesy kulturowe oraz wiernie zarysował modele działania instytucji związanych z tymi zjawiskami i procesami. Ten dojrzały i rzeczowy język naukowy o wyraźnych cechach stylu popularyzatorskiego sprawił, że tekst podręcznika jest zrozumiały nie tylko dla specjalistów. W związku z tym bez trudu rozumieją i łatwo przyswoją sobie jego treść także ludzie różnych specjalności niezwiązanych z kulturą. Tak napisany podręcznik nienaganny pod względem naukowym i merytorycznym, a także i piękny, jeśli idzie o szatę graficzną będzie chętnie czytany przez studentów, a także pracowników i działaczy instytucji społecznych zainteresowanych poszerzeniem i pogłębieniem wiedzy o kulturze polskiej i jej upowszechnianiu. Przez walory merytoryczne i dydaktyczne będzie on także pełnić funkcje wychowawcze wobec odbiorców. Realizować je też będzie przez staranne typograficzno-edytorskie opracowanie książki.

Sumując refleksje nasuwające się po uważnej lekturze omawianego dzieła, stwierdzić trzeba, że profesor Józef Kargul – w wyniku wieloletniej żmudnej – pracy, realizowanej z benedyktyńską akrybią, napisał doskonały podręcznik akademicki typu uniwersalnego, prezentujący – za pomocą słów – w sposób uporządkowany całościowo aktualnej, rozległej i pogłębionej wiedzy z zakresu teorii upowszechniania, animacji i komercjalizacji kultury. Podręcznik ten stanowi, w znacznym stopniu, zsumowanie i uogólnienie oraz pogłębienie rozległej wiedzy, do której autor doszedł, w toku kilkudziesięciu lat gruntownych i krytycznych studiów nad literaturą przedmiotu, własnych badań i dociekań naukowych oraz głębokich przemyśleń związanych z szeroko rozumianą teorią i praktyką upowszechniania, animacji i komercjalizacji kultury. Wiedzy (tworzonej przez różnych niekiedy specjalistów), której integrowanie i porządkowanie jego poprzednikom – z różnych powodów – się nie udawało. Mówiąc nieco inaczej, wyłożył w nim, w sposób uporządkowany całą współczesną rozległą wiedzę na temat istoty, ewolucji, realizacji i zasięgu tych procesów, instytucji

i środowisk zaangażowanych w realizację upowszechniania, animacji i komercjalizacji oraz wskazał na ich społeczne funkcje. Wykonał w pojedynkę pracę, której nie był w stanie podjąć duży zespół specjalistów z różnych dziedzin powołany do tego, przed laty, przez Instytut Kultury w Warszawie. Podręcznik jest ukoronowaniem wielkiego, niezwykle intensywnie, starannie i dokładnie realizowanego – przez wiele lat – wysiłku twórczego autora włożonego w rozwój reprezentowanej przez niego dyscypliny naukowej. Przez czerpanie informacji z rozległej literatury naukowej polskiej i zagranicznej, wyników badań własnych i doświadczeń wyniesionych bezpośrednio z szerokiej praktyki upowszechnieniowej i animacyjnej stanowi on formę integrowania, podsumowania i uogólnienia całego polskiego (w niektórych obszarach także europejskiego) dorobku naukowego w dziedzinie teorii, a także praktyki upowszechniania i animacji oraz komercjalizacji kultury. Dorobku co do ilości i jakości bogatego, ale – do chwili powstania omawianego podręcznika – rozproszonego i niezintegrowanego.

Wartość podręcznika utrwalają jego walory dydaktyczne, wyrażające się w dobrej strukturze logicznej dzieła, poprawnym naukowo i gramatycznie języku, skierowanych do czytelnika pytań i poleceniach, załączonej bibliografii wskazującej na możliwości pogłębienia i rozszerzenia wiedzy interesującej czytelnika. Pod tym względem podręcznik jest dziełem nienagannym. Nic też dziwnego, że jego stała lektura będzie wartościową i trwałą formą wsparcia uczących się studentów różnych kierunków studiów, zwłaszcza pedagogiki (obecnie około 220 tysięcy osób), kulturoznawstwa, socjologii, politologii, teorii środków masowego przekazu, a także pracowników resortu upowszechniania, animacji i komercjalizacji kultury. Pojawienie się go jest formą zaspokojenia odczuwanej od lat potrzeby takiej publikacji wyznaczonej dużą ilością studentów nauk społecznych, dla których będzie źródłem do poznania wiedzy niełatwej bez dobrego podręcznika.

Dane do korespondencji:

**Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander**

Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego  
Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych  
Zakład Problemów Społecznych i Resocjalizacji  
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1  
30-705 Kraków



## **SPRAWOZDANIA**

*Hanna Solarczyk-Szwec*  
*Kinga Majchrzak*

### **II ZJAZD ANDRAGOGICZNY TEORIA I PRAKTYKA EDUKACJI DOROSŁYCH W PROCESIE ZMIAN TORUŃ, 15–16 maja 2013**

Cztery lata po I Zjeździe Andragogicznym, jaki się odbył 23–24.06.2009 roku w Krakowie, w dwudziestą rocznicę powołania do życia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego został zwołany 15–16.05.2013 r. II Zjazd Andragogiczny. Na miejsce obrad wybrano Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie zrodziła się idea utworzenia Towarzystwa, i gdzie przed laty odbywały się cykliczne konferencje andragogiczne. Wydarzenie to zostało zorganizowane przez Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika we współpracy z: Akademickim Towarzystwem Andragogicznym, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym oraz Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy. Komitet naukowy Zjazdu tworzyli przedstawiciele wiodących ośrodków akademickich w Polsce: prof. Tadeusz Aleksander (Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego), prof. Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki), prof. Wojciech Horyń (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa we Wrocławiu), prof. Józef Kargul (Dolnośląska Szkoła Wyższa), prof. Mieczysław Malewski (Dolnośląska Szkoła Wyższa), prof. Tadeusz Pilch (Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie), prof. Józef Półturzycki (Uniwersytet Warszawski), prof. Beata Przyborowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), prof. Eleonora Sapia-Drewniak (Uniwersytet Opolski), prof. Ewa Skibińska – przewodnicząca (Uniwersytet Warszawski), prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet Adama Mickiewicza), prof. Hanna Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), prof. Agnieszka Stopińska-Pająk (Uniwersytet Śląski), prof. Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). Natomiast w komitecie organizacyjnym Zjazdu

zasiedli przedstawiciele współpracujących przy organizacji Zjazdu instytucji: Marek Byczkowski (Kaszubski Uniwersytet Ludowy), dr Artur Fabiś (Wyższa Szkoła Zawodowa w Oświęcimiu, ATA), dr Anna Frąckowiak (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), dr Alicja Kozubska (Wyższa Szkoła Gospodarki), Mgr Kinga Majchrzak – sekretarz Zjazdu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), dr Tomasz Maliszewski (Akademia Pomorska w Słupsku, ATA), dr Krzysztof Pierścieniak (Uniwersytet Warszawski, ATA), mgr Joanna Waczyńska (Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu), prof. Hanna Solarczyk-Szwec – przewodnicząca (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, ATA).

Honorowy patronat nad Zjazdem objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, JM Rektor UMK, Prezydent Miasta Torunia oraz Marszałek Województwa Kujawsko-Pomorskiego. Patronat medialny nad imprezą sprawowała TVP Bydgoszcz.

Tematem II Zjazdu Andragogicznego w Toruniu była teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Tak sformułowany temat zawiera w sobie niewyczerpany zakres pytań, problemów i tez, które pojawiają się pod wpływem dynamiki społeczno-kulturowych uwarunkowań. Przygotowując Zjazd, zaproponowano, aby jego refleksję inspirowały następujące pytania:

1. Jak uwarunkowania historyczne wpływały na teorię i praktykę edukacji dorosłych? Które z nich odcisnęły trwałe piętno na teorii i praktyce edukacji dorosłych? W jakim stopniu kolejne etapy rozwoju teorii i praktyki edukacji dorosłych zrywały z tradycją etapów wcześniejszych, a w jakiej mierze stanowiły ich kontynuację?
2. Jaką rolę w konstruowaniu teorii edukacji dorosłych odgrywają: polityka, wyzwania społeczne, praktyka edukacji dorosłych oraz wizja przedmiotu badań, metod badawczych i funkcji teorii? Jaka jest współczesna kondycja andragogiki polskiej?
3. Co charakteryzuje relacje między teorią i praktyką edukacji dorosłych? Jak praktyka edukacji dorosłych jest postrzegana przez teoretyków i – odwrotnie – jak praktycy edukacji dorosłych postrzegają teorię edukacji dorosłych?

Refleksja nad zmiennością teorii i praktyki edukacji dorosłych nie jest nowym zadaniem osób przynależących do obu dziedzin społecznych praktyk edukacji dorosłych, ale zadaniem, które towarzyszy i teoretykom, i praktykom nieustannie. Współcześnie pogłębiony namysł nad zmianą, a szczególnie jej pożądanymi i niepożądanymi skutkami, ma szczególne znaczenie ze względu na tempo i jednoczesność zmian, wymuszając stałe ich monitorowanie i interpretowanie w sferze teorii oraz reagowanie na nie lub ich ignorowanie w sferze praktyki. Ciągłość i zmiana to też podstawowe mechanizmy rządzące kulturą, które pozwalają na przekaz tradycji z jednej strony oraz modernizację z drugiej. Mimo presji nowoczesności myślenie – także w kategoriach historycznych – ciągłości i zmiany – odgrywa dużą rolę w naukach społecznych, czemu dano wyraz, podejmując tego rodzaju problematykę w trakcie obrad II Zjazdu Andragogicznego.



Celem Zjazdu było stworzenie warunków do wielopłaszczyznowego dialogu dotyczącego andragogiki między praktykami i teoretykami z różnych środowisk w czasie sesji plenarnych, sesji posterowej, panelu dyskusyjnego, dyskusji w sekcjach, ale także na nieformalnym gruncie – podczas wspólnych posiłków czy też zwiedzania Torunia.

Pierwszy dzień konferencji odbył się w zabytkowej sali *Collegium Maximum*. Wówczas to obrady II. Zjazdu Andragogicznego otworzyli: prof. Hanna Solarczyk-Szwec – Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Zjazdu, prof. Ewa Ski-bińska – prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz prof. Piotr Petrykowski – Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK. Następnie głos zabrali przedstawiciele instytucji patronujących Zjazdowi: Prezydenta Miasta Torunia reprezentował Janusz Pleskot – Dyrektor Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Torunia, KNP PAN reprezentował prof. Tadeusz Pilch – Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej, zaś JM Rektora reprezentowała prof. Beata Przyborowska – Prorektor ds. Kształcenia UMK. W tej części konferencji odczytany został również adres Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego wystosowany do jej uczestników.

Dalsze obrady odbyły się w czterech tematycznych sesjach plenarnych. W czasie pierwszej z nich, której moderatorem był prof. Tadeusz Aleksander, prelegenci pochylili się nad przemianami, jakie zaszły na przestrzeni ostatniego stulecia w obrębie andragogiki, ukazali wieloaspektowość tej subdyscypliny pedagogiki oraz odnieśli się do czynników decydujących o specyfice współczesnej edukacji dorosłych. Prof. Józef Półturzycki wypowiedział się na temat edukacji dorosłych jako działalności społeczno-oświatowej. Prof. Mieczysław Malewski ustosunkował się do problemu »polityczności« andragogiki, zaś prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik wygłosiła referat pt. „Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie”.

Moderatorem drugiej sesji plenarnej był prof. J. Półturzycki. Referaty wygłoszone w czasie jej trwania dotyczyły historii andragogiki. Odnosiły się do warunków historycznych kształtujących obraz współczesnej edukacji dorosłych, a także dokumentów, z których można czerpać wiedzę na ich temat i metodologicznych wskazówek dotyczących ich interpretacji. W sesji tej wystąpili: prof. Agnieszka Stopińska-Pajak z referatem „Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki”, prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak z referatem „Oświata Dorosłych jako źródło do dziejów edukacji dorosłych” oraz prof. Władysława Szulakiewicz z referatem „Andragogiki portret zbiorowy – sens badań biograficznych”.

Po przerwie, w czasie której uczestnicy Zjazdu wraz z przewodnikiem Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego zwiedzali miasto „Od Nowego do Starego Rynku Torunia”, odbyła się trzecia sesja plenarna poświęcona międzynarodowej, porównawczej i interkulturowej problematyce dyskursu andragogicznego. Podczas jej trwania prof. Jerzy Semków zaprezentował edukacyjny wymiar

aktywności współczesnego Europejczyka, prof. Olga Czerniawska wypowiedziała się na temat edukacji dorosłych we Włoszech, natomiast prof. Ewa Przybylska ukazała profesję facylitatorów procesów uczenia się dorosłych w świetle debaty europejskiej. Moderatorem tej sesji był prof. T. Pilch.

Czwarta sesja plenarna, moderowana przez prof. E. Skibińską, odnosiła się do kondycji współczesnej andragogiki oraz prognoz dotyczących jej dalszego rozwoju. Sesję tę otworzyło wystąpienie prof. Jerzego Halickiego pt. „Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny”. Następnie referaty wygłosili: prof. Jan Saran „Niepokoje współczesnej andragogiki wobec dominacji urynkwienia edukacji” oraz prof. Józef Kargul „Esej andragogiczno-poradniczy, czyli apel o oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu”.

Pierwszy dzień konferencji jej uczestnicy zakończyli zwiedzaniem toruńskiej starówki wraz z przewodnikiem PTTK pod hasłem „Gotyk na dotyk” oraz uroczystą kolacją.

Kolejny dzień Zjazdu został podzielony na cztery zasadnicze części: dwie sesje plenarne, sesję posterową oraz dyskusję w sekcjach.

W czasie pierwszej sesji plenarnej miał miejsce panel dyskusyjny pt. „Teoria i praktyka edukacji dorosłych – z przeszłości w przyszłość”, w którym udział wzięli: prof. T. Aleksander, dr Beata Cyboran, dr Alicja Jurgiel-Aleksander, prof. J. Kargul, dr Adrianna Nizińska oraz prof. J. Półturzycki. Panel moderowali prof. Zofia Szarota oraz dr Artur Fabiś. Ta część konferencji wywołała ożywioną dyskusję, w której aktywnie uczestniczyli także praktycy edukacji dorosłych.

Po przerwie, podczas której uczestnicy konferencji mieli możliwość wzięcia udziału w sesji posterowej, odbyły się obrady w czterech równoległych sesjach dyskusyjnych. Pierwszą sesję moderowali: prof. M. Malewski, dr A. Jurgiel-Aleksander oraz dr Tomasz Maliszewski. Dyskusja, w której brali udział uczestnicy tej sekcji zogniskowana została wokół następujących pytań: Komu i czemu służy dziś edukacja dorosłych? Jaka edukacja dorosłych, jak rozumiana? W jakich praktykach edukacyjnych (praktykach uczenia się) uczestniczą dorośli i co z tego uczestnictwa wynika? W jakim sensie i na ile edukacja dorosłych staje się „zakładnikiem” kultury, w której żyjemy oraz przeszłości i tradycji? W konsekwencji – jaki status poznawczy mają badania, które prowadzimy? Co z nich wynika i dla kogo?

Polemiki toczone w kolejnej sekcji dyskusyjnej, moderowanej przez prof. E. Solarczyk-Ambrozik, dr Alicję Kozubską oraz dr Alinę Matlakiewicz, podporządkowane zostały trzem kluczowym obszarom tematycznym. Pierwszy z nich oscylował wokół wskazania historycznych uzasadnień konstruowania implikacji dla praktyki przez edukację dorosłych oraz określenia kierunku ewolucji semantycznej, którą przeszła edukacja ustawiczna. Drugi dotyczył zależności między teorią a praktyką edukacji dorosłych, która jest klasycznym przykładem „bycia pomiędzy” (*in-between*) tymi dwoma obszarami. Trzeci odnosił się do problematyki stawania się dorosłym w zmieniającej się rzeczywistości, w tym nowych

wyzwań, jakim musi sprostać dorosły na każdym etapie rozwoju, a także stopnia, w jakim andragogika odpowiada na te wyzwania, udzielając mu wsparcia w pełnieniu różnorodnych ról społecznych.

Trzecią sesję moderowali dr Krzysztof Pierścieniak i dr Małgorzata Rosalska. Dyskutowano w niej na temat:

- obszarów edukacji dorosłych (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej);
- statusu „nauczyciela” dorosłych;
- metod, jakimi posługuje się współcześnie dydaktyka dorosłych i ich adekwatności wobec paradygmatu całożyciowego uczenia się;
- czynników, w tym postulatów w zakresie polityki oświatowej na poziomie krajowym i europejskim, które wpływają na ewolucję celów i form edukacji dorosłych;
- potencjału teorii i praktyki edukacji dorosłych w zakresie wspierania kompetencji profesjonalnych, nieprofesjonalnych i incydentalnych edukatorów dorosłych.

Czwartą sesję dyskusyjną poprowadził prof. Wojciech Horyń wraz z dr Magdaleną Czubak-Koch i dr Dorotą Gierszewski. W trakcie obrad tej sesji szukano odpowiedzi na poniższe pytania odnoszące się do wyróżnionych obszarów edukacji:

1. Edukacja dorosłych a szkolnictwo wyższe: Jakie są nowe wyzwania w teorii i praktyce edukacji dorosłych? Jak postrzegają praktykę edukacji dorosłych studenci szkół wyższych, a jak nauczyciele?
2. Edukacja dorosłych – kształcenie ustawiczne: Czy polityka wpływa na kształt edukacji w wojsku? W jaki sposób? Jak postępuje rozwój teorii i praktyki edukacji dorosłych w wojsku?
3. Edukacja dorosłych a rynek pracy: Jakie są wyzwania w teorii i praktyce edukacji dorosłych w kontekście rynku pracy? W jakim stopniu edukacja dorosłych bierze pod uwagę wyzwania społeczne? Jak w obliczu wyzwań świata pracy zmienia się myślenie o roli profesjonalizacji, kompetencjach i aktywności zawodowej? Co oznacza dziś dla praktyków i teoretyków edukacji „praktyczne przygotowanie do zawodu”? Czy i w jaki sposób możemy mówić o relacjach między teorią i praktyką edukacji dorosłych w kontekście aktywności zawodowej?

Podczas ostatniej sesji plenarnej moderatorzy poszczególnych sekcji dyskusyjnych zaprezentowali na forum wypracowane wnioski. Następnie podsumowania całej konferencji i oficjalnego jej zakończenia dokonały prof. E. Skibińska oraz prof. H. Solarczyk-Szwec.

Reasumując, można stwierdzić, że II Zjazd Andragogiczny, w którym uczestniczyło ponad 140 osób, był wydarzeniem o ogólnopolskim zasięgu i znaczeniu. Zjazd sprzyjał wymianie poglądów, doświadczeń, wiedzy i umiejętności oraz formułowaniu wniosków dotyczących teorii i praktyki edukacji dorosłych na miarę XXI wieku. Dzięki obecności mediów przyczynił się do promowania idei: całożyciowej edukacji i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, a dzięki

zastosowaniu innowacyjnych form prezentacji poglądów sprzyjał polemice i zacieśnieniu relacji między teoretykami i praktykami edukacji dorosłych.

Zjazd Andragogiczny został udokumentowany multimedialnie. Na stronie internetowej Zjazdu: <http://www.zjazd.andragogiczny.umk.pl> znalazły się obok tradycyjnych materiałów o charakterze informacyjnym, reportaży zdjęciowy i filmowy ze Zjazdu. Przygotowane na Zjazd referaty będą publikowane w wydawnictwach Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego: Edukacji Dorosłych, Roczniku Andragogicznym i w ramach Biblioteki Edukacji Dorosłych. Ich wydanie przewidziane jest na 2014 r.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec**

Wydział Nauk Pedagogicznych UMK

ul. Asnyka 2a,

87-100 Toruń

e-mail: [Hanna.Solarczyk@umk.pl](mailto:Hanna.Solarczyk@umk.pl)

**mgr Kinga Majchrzak**

Doktorantka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

# EDUKACJA DOROSŁYCH



Akademickie  
Towarzystwo  
Andragogiczne

ISSN 1230-929 X