

Józef Póiturzycki

<https://orcid.org/0000-0003-0737-5801>

Andragogika jako dyscyplina akademicka*

Andragogy as an academic discipline

Streszczenie. Celem prezentowanej analizy jest opis zakresu znaczeniowego andragogiki jako dyscypliny akademickiej na początku XXI w. Autor wychodzi od zdefiniowania pojęcia andragogiki, formułując wady i zalety stosowania tego pojęcia dla oznaczenia teorii edukacji dorosłych. Powołuje się przy tym na ustalenia międzynarodowych konferencji edukacji dorosłych, wskazuje zagadnienia, które powinny być w polu analiz teoretycznych i badań empirycznych tej dyscypliny wiedzy, zwraca uwagę na tendencje rozwojowe edukacji dorosłych. Z perspektywy 20 lat, jakie upłynęły od tego czasu, należy podkreślić, że urzeczywistniły się przede wszystkim przewidywania dotyczące wzrostu znaczenia edukacji nieformalnej dorosłych, edukacji całościowej oraz indywidualnej aktywności człowieka w tych zakresach. Andragogika jest natomiast jedną z perspektyw wyjaśniania i interpretacji edukacji dorosłych obok wkładu innych dyscyplin naukowych i wytwarza wspólnie z nimi interdyscyplinarny dyskurs na temat edukacji dorosłych.

Słowa kluczowe: andragogika, zakresy znaczeniowe, obszary badawcze, tendencje rozwojowe

Abstract. The purpose of this paper is to analyse and describe the scope of andragogy as an academic discipline in the early 21st century. The author begins by providing a definition of the term “andragogy” and outlines both the merits and drawbacks of its application in the theory of adult education. The author refers to findings from international conferences on adult education, identifies questions that should be addressed in theoretical analysis and empirical research, and

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2004, t. 11, s. 37–52.

highlights the developmental trends in adult education. Reflecting on over two decades since the period mentioned, it is important to emphasize that the predictions regarding the growing significance of informal adult education, lifelong learning, and individual human engagement in these domains have indeed materialized. Meanwhile, andragogy serves as a framework for explaining and interpreting adult education, alongside contributions from other academic disciplines. This collaborative approach generates an interdisciplinary discourse on adult education.

Keywords: andragogy, scope, research fields, developmental trends

Andragogika, zwana także pedagogiką dorosłych, to jedna z nowszych nauk pedagogicznych, a jej treścią jest teoria edukacji dorosłych. Edukacja dorosłych to praktyka oświatowa w różnych środowiskach osób dorosłych, a pedagogiczna refleksja i podsumowanie teoretyczne pracy oświatowej stanowią podstawy pedagogiki dorosłych – andragogiki.

Termin andragogika upowszechnił się w drugiej połowie XX w., a jej odmienność etymologiczna od pedagogiki sprzyjała autonomii i odrębności nowej propozycji teoretycznej. W dawnym greckim znaczeniu pedagogika to prowadzenie chłopców, a andragogika odnosi się do młodzieńców i młodych mężczyzn. Oba terminy nie mogą zadowolić purystów językowych, ponieważ nie obejmują kobiet i nie oznaczają pełnej dorosłości. Pedagogika dorosłych sugeruje dziecięcość i brak samodzielności teoretycznej, tajemniczo brzmiąca andragogika zapewnia odrębność znaczeniową i związaną z nią autonomię.

W nauce jednak nie obce brzmienie określa jej istotę i wartość autonomiczną, ale zakres analizowanej rzeczywistości. Pedagogika dorosłych i andragogika to terminy synonimiczne i mogą występować zamiennie. Ważne są zadania i zakres analiz teoretycznych wyznaczanych przez te zadania.

Czym zajmuje się andragogika? Przede wszystkim analizą i opisem rzeczywistości oświatowej w środowisku osób dorosłych oraz jej uwarunkowaniami. Jest więc z istoty nauką praktyczną i normatywną. Określa skuteczność prawidłowości postępowania edukacyjnego wśród dorosłych. Pierwsze ujęcia refleksji andragogicznych miały charakter poradnikowy i wskazywały, jak można lepiej i skuteczniej kształcić dorosłych poprzez zorganizowane nauczanie lub samokształcenie. Te dwa procesy legły

u podstaw propozycji andragogicznych. Oczywiście z czasem objęto refleksją inne i znacznie szersze zakresy uwarunkowań edukacyjnych, gdy obok nauczania dorosłych uwzględniono problemy opieki i pracy socjalnej, aktywności kulturalno-oświatowej, zagadnienia czasu wolnego i uczenia się przez całe życie. Analizy andragogiczne objęły obok projektowania działań edukacyjnych również ich historię, a także bogactwo form za granicą. Dało to początek historii edukacji dorosłych oraz komparatystyce w zakresie teorii i praktyki oświatowej. Do pierwszych prac z historii edukacji dorosłych należy publikacja Hudsona: *The History of Adult Education* (Historia edukacji dorosłych) wydana w Londynie w 1851 r., a w grupie analiz porównawczych trwałą wartość ma obszerny tom analiz Władysława Wollerta: *Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą: kierunki organizacji, typy, działalność, metody* ogłoszona w Warszawie w 1930 r.

Andragogika jest nauką powiązaną z innymi zakresami refleksji, ściśle łączy się i współdziała z pedagogiką społeczną, pedagogiką zawodową i wojskową, rewalidacją i pedeutologią. Korzysta także z filozofii, psychologii, socjologii, nauk o kulturze i sztuce, teorii informacji i mediów z bogatą propozycją technologii edukacyjnej.

We wszystkich tych propozycjach teoretycznych przedmiotem analiz są także potrzeby i działania człowieka dorosłego w jego aktywności społeczno-edukacyjnej i jej uwarunkowaniach. Szczególnie pedagogika społeczna i pedeutologia są ściśle powiązane z andragogiką. Zwłaszcza pedeutologia, gdyż nie tylko zajmuje się nauczycielem jako dorosłym uczestnikiem procesów edukacyjnych, ale bogate formy aktywności nauczyciela w procesie samokształcenia i doskonalenia stanowią szczególnie wartościowy przykład działań dla innych środowisk osób dorosłych. Naturalne jest więc w wielu ośrodkach naukowych łączenie problematyki pedeutologicznej z andragogiczną: powstają katedry i zakłady o takich zakresach dydaktycznych i badawczych, a w znanym i cenionym Instytucie Edukacji Dorosłych w Petersburgu od lat badane są zagadnienia kształcenia i wychowania dorosłych oraz problemy zawodu i pracy nauczyciela.

Andragodzy zgromadzeni w 1993 r. na konferencji w Lublanie rozważali wszechstronnie problemy edukacji dorosłych z propozycjami ich definicyjnego przewartościowania. Uznano, że jest ona zintegrowaną częścią systemu edukacji ludzi niezależnie od wieku i stadium rozwojowego. Wskazano, że jedną z podstaw teoretycznych andragogiki powinna stać się koncepcja Erika Homburgera Eriksona na temat faz rozwojowych człowieka w kształtowaniu tożsamości na przestrzeni całej długości życia. W wy-

odrębnionych ośmiu fazach życia trzy ostatnie obejmują dorastanie i dorosłość, w czasie których kształtuje się związek z otaczającym światem oraz sposoby funkcjonowania w ramach rodziny i społeczeństwa. Podstawą wartości jest uzyskanie autonomii, ufności, możliwości realizacji własnych inicjatyw i ambicji. Dla Eriksona rozwój stanowi ciąg wciąż nowych konfliktów jednostki z coraz szerszym otoczeniem. Konflikty dotyczą sfery intymności, kreatywności i integralności, a kryzys tożsamości staje się typowym historycznym kryzysem współczesnego człowieka, bo społeczeństwo wszystkich czyni niedorosłymi (Witkowski 2000).

O rozwoju współczesnej andragogiki i pedeutologii decydują wskazania zgłaszane przez specjalistów UNESCO. Pamiętamy i cenimy dawne postulaty Raportu Edgara Faure'a, prace Paula Lengrand'a i Ettore Gelpiego, ale z czasem ukazały się nowe.

Podstawowe i przemyślane wskazania na temat rozwoju edukacji w XXI w. zawarte zostały w Raporcie dla UNESCO Komisji pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. Wskazania te powinny być ogólną wytyczną nie tylko władz i instytucji oświatowych, ale także edukatorów i wszystkich nauczycieli. Edukatorzy w ramach swych zadań służbowych i powinności oświatowych powinni wdrażać do praktyki dydaktyczno-wychowawczej podstawowe wskazania Raportu J. Delorsa. Główną propozycją są cztery filary nowoczesnej edukacji: „uczyć się, aby wiedzieć, łącząc kulturę ogólną z możliwością zgłębiania niewielkiej liczby przedmiotów – uczyć się uczyć, by móc korzystać z możliwości, jakie stwarza edukacja przez całe życie; uczyć się, aby działać w celu zdobycia nie tylko kwalifikacji zawodowych, lecz – co więcej – kompetencji, które pozwolą stawiać czoło różnym sytuacjom oraz pracować w zespole; uczyć się, aby żyć wspólnie, dążąc do pełniejszego zrozumienia innego i dostrzegania współzależności, wzajemnego zrozumienia i pokoju; uczyć się, aby być – aby łatwiej osiągnąć pełny rozwój swojej osobowości i móc działać nieustannie, zwiększając zdolności do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności” (Delors, 1998).

Kształcenie ustawiczne staje się nie tylko celem, ale także podstawową formą realizacji nowoczesnej edukacji. W Raporcie J. Delorsa problem kształcenia przez całe życie został wyodrębniony w autonomicznym rozdziale i ujęty jako jedno z podstawowych zadań i przemian edukacji XXI w.: „Idea edukacji przez całe życie jest kluczem do XXI wieku... przybierając ową postać, edukacja ustawiczna wykracza poza dotychczasową prakty-

kę... poza doksztalcanie, doskonalenie oraz rekwalifikację i promocję zawodową dorosłych” (Delors, 1998, s. 113).

Komisja uznała, że kształcenie przez całe życie jest wartością i jednocześnie indywidualną relacją czasu i przestrzeni dla utrzymania biegłości i przydatności osób w ich przeznaczeniu dla życia i pracy (Delors, 1998, s. 100–101) oraz aktywności obywatelskiej. Duże zmiany w pracy stwarzają możliwość indywidualnej realizacji aktywności w korzystnym czasie.

Podstawą edukacji ustawicznej jest ukończenie szkoły zasadniczej, bez czego są kłopoty i obciążenia. Szkoły średnia i wyższa stanowią istotę edukacji, a współczesny czas zmienia formy i programy kształcenia. Nowe czasy tworzą świeże pola i zakresy kształcenia nie tylko formalne, ale i nieformalne.

Różne są organizacyjne możliwości kształcenia w szkołach wieczorowych, na dystans, w systemach otwartych, studiach przemiennych i innych. Szkoły i uczelnie szukają optymalnych rozwiązań, by tworzyć możliwości kształcenia z uwzględnieniem zmieniającego się życia, pracy i środowiska.

Edukacja staje się wielowymiarowa i zgodnie z określeniem Komisji czterech filarów realizuje kształcenie dla wiedzy, dla działań i umiejętności, dla znajdowania sensu życia i zrozumienia innych. Wszystkie te wymiary są ważne i potrzebne.

Zgodnie z ideą edukacji ustawicznej stanowi ona serce społeczeństwa. Zmieniły się i rozszerzyły tradycyjne środowiska kształcące, gdyż poza szkołą i rodziną prowadzą edukację środowiska sąsiedzkie, kręgi religijne, grupy rówieśnicze, miejsca pracy i inne aktywne skupiska ludzkie. Potrzebne jest zrozumienie i współdziałanie – edukacyjna synergia – by dać właściwe korzyści i upowszechnić kształcenie. O tym, że jest to możliwe, świadczą przykłady aktywności edukacyjnej dorosłych w Szwecji i Japonii, gdzie ponad 50% ludności aktywnie uczestniczy w formach oświaty dorosłych. Ważny udział mają w tym środki masowe, zwłaszcza telewizja, a ostatnio także komputeryzacja.

Celem edukacji przez całe życie jest zdaniem Komisji przechodzenie od kształcenia podstawowego, które tworzy bazę, do szkolnictwa wyższego w różnych jego formach, co niekoniecznie kojarzyć się musi z uniwersytetami (Delors, 1998, s. 130 i n.). Komisja akcentuje głównie edukację formalną w pionie, gdyby użyć określenia Roberta Kidda, ale także w planie poziomym i w aktywności w głąb widzi duże możliwości wprowadzenia programów, które mogą zapewnić efekty właściwe formalnej edukacji na

poziomie wyższym. Wymaga to jednak zmian w organizacji, programach i metodach pracy. Trzeba także rozwijać indywidualne formy aktywności edukacyjnej, zwłaszcza doskonalenie zawodowe i samokształcenie.

Prace nad raportem J. Delorsa zbiegły się z przygotowaniem V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Hamburgu w 1997 r.

Konferencję w Hamburgu poprzedziły dwa rodzaje spotkań: o charakterze ogólnym oraz przygotowane w regionach, gdzie omawiano bezpośrednio potrzeby i miejscowe problemy edukacyjne.

Hasłem konferencji w Hamburgu (Pólturzycki, 1998, s. 375) stała się edukacja dorosłych jako klucz do XXI w. w jej rządowych i pozarządowych formach oraz działaniach. W grupie celów konferencji wyodrębniono następujące:

1. podkreślenie wagi edukacji dorosłych we współczesnym świecie;
2. zwiększenie zaangażowania różnych instytucji i organizacji w rozwój edukacji dorosłych w poszczególnych krajach;
3. rozszerzenie wymiany doświadczeń w dziedzinie edukacji dorosłych dla zdynamizowania jej procesów;
4. opracowanie kierunków rozwoju edukacji dorosłych i ustalenie priorytetów w tej dziedzinie;
5. przyjęcie deklaracji w sprawie rozwoju edukacji dorosłych na najbliższą przyszłość;
6. rozwinięcie zakresu międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji dorosłych.

Obradowano w sesjach plenarnych i sekcjach problemowych oraz komisjach specjalistycznych. Zorganizowano także posiedzenie okrągłego stołu w czterech grupach: demokracja i pluralizm, edukacja dorosłych a równouprawnienie kobiet i mężczyzn, alfabetyzacja dorosłych, edukacja dorosłych i przełom gospodarczy. Przedstawiono doświadczenia i plany poszczególnych państw oraz rezultaty konferencji regionów kontynentalnych. W wyniku obrad V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Hamburgu przygotowano i przyjęto deklarację na rzecz edukacji dorosłych oraz plan działania na przyszłość.

Rozwój edukacji dorosłych zależy w dużym stopniu od pedagogicznej refleksji, skutecznych wskazań i programów działania. Ważna w tym rola uczelni wyższych i specjalistów zajmujących się kształceniem i wychowaniem dorosłych. Od ponad 30 lat czynione są w tej dziedzinie starania o skuteczne włączenie środowisk akademickich do rozwoju teorii i praktyki edukacji dorosłych.

Na III Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1972 r. w Tokio rozważano problemy udziału uniwersytetów i innych uczelni w rozwijaniu edukacji dorosłych (UNESCO, 1972). Uznano, że szkoły wyższe i pomaturalne powinny włączyć się do działalności na rzecz akademickiej edukacji dorosłych.

Edukacja dorosłych powinna być przedmiotem akademickiej dyscypliny. Uczelnie muszą podjąć i rozwinąć badania w tej dziedzinie, a także organizować kształcenie i doskonalenie specjalistów edukacji dorosłych, nauczycieli i organizatorów. Za korzystne dla tych rozwiązań uznano współdziałanie uczelni, wymianę doświadczeń i organizowanie badań oraz konferencji między regionami i uczelniami z różnych państw.

W trakcie obrad IV Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1985 r. w Paryżu również wiele uwagi poświęcono roli uczelni wyższych w rozwijaniu edukacji dorosłych, prowadzeniu badań, doskonaleniu metod kształcenia, przygotowaniu kadr specjalistów oraz formom międzynarodowej współpracy i wymiany doświadczeń.

W tekście rekomendacji zawarto postulaty i uzasadnienia na temat opracowania i upowszechnienia teorii kształcenia dorosłych – andragogiki. Konferencja, uznając potrzebę badań w dziedzinie edukacji dorosłych w celu doskonalenia praktyki edukacyjnej oraz biorąc pod uwagę konieczność popularyzacji właściwego dla edukacji dorosłych modelu teoretycznego – odrębnego od modelu powszechnego kształcenia dzieci i młodzieży – postuluje rozwinięcie i pogłębienie teorii edukacji dorosłych określonej terminem „andragogika”. W jej ramach może nastąpić rozwinięcie i upowszechnienie nowych metod oraz środków kształcenia, a także będzie ona stanowić teoretyczne podstawy kształcenia i doskonalenia kadr oświaty dorosłych. Biorąc powyższe pod uwagę, Konferencja zaleca państwom członkowskim i ich właściwym resortom przyczynianie się do rozwoju teorii kształcenia dorosłych (andragogiki) poprzez badania naukowe w zakresie istoty i właściwości życia dorosłych z biologicznego, psychologicznego, ekonomicznego i socjologicznego punktu widzenia. Ten zakres badań pozwoli określić pełniej i nowocześniej istotę osobowości i godności dorosłego człowieka oraz jego aktywność kreatywną jako podstawy teoretycznych ujęć edukacyjnych.

Państwa członkowskie powinny zwracać większą uwagę na badania i eksperymenty andragogiczne, pozwalające na zastosowanie i rozwinięcie nowych metod i sposobów kształcenia dorosłych, uzasadniających jednocześnie organizowanie nowych struktur i placówek oświatowych w dzie-

dzinie ogólnej i zawodowej edukacji dorosłych. Należy także zapewnić możliwość kształcenia specjalistów w dziedzinie andragogiki, zarówno na poziomie średniej specjalistycznej edukacji, jak i akademickiej edukacji dyplomowej i podyplomowej. Rozwojowi andragogiki, jako teorii edukacji dorosłych, powinny służyć międzynarodowe konferencje i seminaria jako formy wymiany doświadczeń i programów badawczych. UNESCO oraz państwa członkowskie winny stwarzać możliwości wymiany poprzez organizowanie bezpośrednich kontaktów specjalistów poszczególnych państw i ośrodków naukowych. Ważna jest również wymiana informacji naukowej o rozwoju edukacji dorosłych, badaniach, publikacjach, metodach, formach i środkach kształcenia. Taka wymiana ma służyć nie tylko rozwojowi badań i teorii andragogicznych, ale także powinna wzbogacać programy kształcenia specjalistów.

W innym miejscu rekomendacji (punkt VIII) zwrócono uwagę na potrzeby badań edukacji dorosłych, na doskonalenie edukacji poprzez wykorzystanie rezultatów badań w dziedzinie innowacji oświatowych, a także rozpoznania zgromadzonych przez dorosłych doświadczeń społecznych, zawodowych i kulturalno-oświatowych. Pozwoli to wypracować właściwe programy kształcenia w sytuacji różnorodnych i zróżnicowanych doświadczeń osób dorosłych – uczestników procesów edukacyjnych. Potrzebne i ważne dla rozwoju edukacji dorosłych są także badania w dziedzinie demokratycznego rozwoju społeczeństwa w ujęciu socjologicznym, ekonomicznym, politycznym i kulturalnym. Pozwalają one skutecznie planować rozwój edukacji i formułować konkretne cele kształcenia. Relacje między różnymi sprawcami oświaty dorosłych, tj. organizatorami, autorami programów i materiałów, teoretykami andragogiki i badaczami procesów edukacyjnych, wymagają również badawczych uzasadnień. Rozwój praktyki i skuteczne wzbogacanie treści mają się dokonywać poprzez właściwą współpracę i syntezę poglądów tych specjalistów.

Andragogika, zwana także pedagogiką dorosłych, jest teorią szeroko rozumianej edukacji dorosłych i jej uwarunkowań organizacyjnych i procesualnych. Struktura andragogiki powinna odpowiadać ujęciom strukturalnym innych subdyscyplin pedagogicznych oraz autorskich opracowań znanych z wielu już publikacji na temat teorii edukacji dorosłych. Odwołajmy się do szczególnie wartościowych i dostępnych polskim specjalistom opracowań.

W 1990 r. wydano w Pradze staraniem Europejskiego Centrum Czasu Wolnego i Edukacji *Międzynarodowy podręcznik pedagogiki dorosłych* (1990). Stanowi on nową propozycję przygotowaną przez 35 autorów z 14 krajów.

Treść podręcznika ujęto w ośmiu rozdziałach. Każdy rozdział poprzedza ogólny wstęp redaktora, co służy nie tylko wprowadzeniu, lecz także stanowi komentarz do ujęcia tematyki rozdziału i jest jednocześnie próbą wstępnej syntezy zagadnienia. Kolejne rozdziały są następujące:

- I. Cele i zasady edukacji dorosłych.
- II. Treści, program i motywacja kształcenia.
- III. Formy i metody edukacji dorosłych.
- IV. System działań oświatowych.
- V. Zawodowe kształcenie dorosłych.
- VI. Alfabetyzacja, edukacja kobiet, oświata trzeciego wieku, poradnictwo. Organizacja i kierowanie edukacją dorosłych, finanse i legislacja.
- VII. Historia edukacji dorosłych, badania naukowe i porównawcza pedagogika dorosłych.

Jest to zgodna z tradycją struktura teorii kształcenia dorosłych, są w niej widoczne cele, zasady, treści, formy i metody, a następnie sfery działań praktycznych i zawodowe kształcenie, alfabetyzacja, formy oświaty kobiet, osób trzeciego wieku i poradnictwo, następnie organizacja i finansowo-prawna obudowa działalności edukacyjnej, a całość zamykają problemy rozwoju, analiz porównawczych i badań edukacji dorosłych.

W rozdziale I koncepcję edukacji dorosłych przedstawia Colin Titmus, który zwraca uwagę na bogactwo znaczeń edukacji i dorosłości. Wprowadza różne koncepcje edukacji dorosłych: angielską, francuską i hiszpańską, przypomina także marksistowskie rozumienie edukacji i jej roli w społeczeństwie. Autor poszukuje ogólnej koncepcji o charakterze ponadnarodowym, wskazuje, że ona się dopiero rozwija, a jej podstawowe elementy wynikają ze społeczno-historycznych uwarunkowań właściwych dla odrębnych regionów państw i narodowych tradycji. Koncepcja globalna musi wskazywać podstawowe potrzeby oświatowe dorosłych i naczelną ideę edukacji, wynikające z założeń religijnych, politycznych i tradycji narodowej. Artur Cropley w edukacji ustawicznej widzi podstawowe zasady edukacji dorosłych, a Paul Lengrand ukazuje nowe wymiary ustawicznego kształcenia jako ciągłego procesu aktywności oświatowej nie tylko w szkole, ale także w rodzinie, środowisku, pracy i własnej indywidualnej aktywności poznawczej. Cele oświaty dorosłych przedstawia Ota Zahora

z Akademii Ekonomicznej w Pradze i ujmuje je zgodnie z różnymi funkcjami kształcenia dorosłych, akcentując funkcje: poznawczą, zawodową, ogólnego rozwoju, adaptacji, wychowania moralnego, obywatelskiego, estetycznego, funkcję kreatywną i wypoczynkową. Mogą one być realizowane w formach szkolnych, pozaszkolnych oraz zespołach i towarzystwach oświatowych dla ludzi pracy.

Treść i program kształcenia dorosłych to podstawowe opracowanie w II rozdziale, a wykonał je Joachim Knoll. Wykorzystuje on wskazania Rekomendacji z Nairobi, tradycje nowoczesnych form edukacji dorosłych, głównie doświadczenia RFN, Wielkiej Brytanii, Francji, Belgii. Przyjmuje, że treści edukacji dorosłych wynikają z potrzeb, warunków społecznych, demograficznej sytuacji, kulturalnych wartości i wychowawczych ideałów, wskazań religijnych i politycznych programów, ogólnego poziomu rozwoju oraz międzynarodowego znaczenia i współpracy. Doświadczenia wielu krajów i ośrodków edukacyjnych uzasadniają przyjęcie następującej hierarchii ogólnych treści kształcenia:

1. wiedza praktyczna o charakterze niezawodowym;
2. kształcenie zawodowe;
3. umiejętności;
4. kształcenie polityczne;
5. czas wolny, wychowanie kreatywne;
6. wychowanie w rodzinie i pedagogizacja rodziców;
7. kształcenie indywidualnego rozwoju.

Te ogólne zakresy treści mogą się zmieniać i wzbogacać w zależności od tradycji i specyfiki regionu.

Edward Simpson z Uniwersytetu Illinois w USA przedstawia uczenie się dorosłych, sięga do prac Deweya i Thorndike'a, by wskazać współczesne teorie uczenia się dorosłych proponowane przez R. Kidde, M. Knowlesa, Paulo Freire'a, George'a Kelly'ego, Cyryla Houla i innych. Krótko je charakteryzuje i ujmuje w cztery ogólne prawidłowości tworzące naturalny proces uczenia się dorosłych:

- dążenie do wyzwiania własnej aktywności poznawczej i samodzielnego kierowania procesem uczenia się;
- gromadzenie i wykorzystanie podstawowych informacji i doświadczeń niezbędnych w dalszym uczeniu się (edukacji ustawicznej);
- traktowanie uczenia się jako stałego rozwojowego zadania stanowiącego istotną część roli społecznej;

- zmiana perspektywy edukacyjnej na bezpośrednie wykorzystanie umiejętności i informacji, które trzeba ujmować bardziej problemowo i kompleksowo niż przedmiotowo.

Stwierdza także, że podstawowymi elementami współczesnych teorii uczenia się dorosłych są: autonomia i samodzielność, wykorzystanie doświadczeń z życia i pracy w programie i procesie uczenia się, refleksja jako podstawowy element w uczeniu się dorosłych, bezpośrednie działanie i wyrażanie stanowiące rezultat nauki jest niezbędne w uczeniu się dorosłych.

System edukacji dorosłych i jego podstawowe elementy zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne to treść IV rozdziału. Paolo Federighi z Uniwersytetu we Florencji przedstawia początki i rozwój oświaty dorosłych, natomiast Colin Titmus charakteryzuje system edukacji dorosłych. Odwołuje się do tradycji narodowych i wskazuje podstawowe instytucje oraz przedsięwzięcia tworzące system oświaty dorosłych. Protagonistami rozwoju tego systemu są sponsorzy, organizatorzy i użytkownicy, czyli dorośli uczniowie. W ogólnym systemie C. Titmus wyróżnia dziedziny przedmiotowe (oświata zdrowotna, zawodowa) i terytorialne zróżnicowanie instytucji oraz placówek. Wyróżnia także relacje między przedstawionymi elementami systemu: uczestnikami, zakresami treści, zasadami aktywności oświatowej, przepisami prawnymi porządkowymi, środkami finansowymi i wyposażeniem. Istotną siłą wewnętrzną systemu edukacji dorosłych są ci, którzy wyposażają go w środki i materiały: sponsorzy, organizatorzy, uczestnicy wnoszący opłaty. Autor stwierdza także, że w tych krajach, gdzie prywatni organizatorzy stanowią główny czynnik organizujący oświatę dorosłych, wartość tego systemu jest mniejsza i charakteryzuje się nietrwałością.

Końcowy rozdział otwiera w tym opracowaniu nowe dziedziny pedagogiki dorosłych przez podjęcie tematyki historii edukacji dorosłych, badań i prac porównawczych oraz metodologii badań empirycznych. Są to nie tylko nowe, ale i ważne zagadnienia dla rozwoju teorii edukacji dorosłych.

W omawianym ujęciu andragogiki wyraźnie widoczne są jej podstawowe zagadnienia: cele – zasady – treści – formy – metody – systemy – organizacja – finanse i legislacja. Na drugim planie występują autonomiczne zakresy edukacji dorosłych: zawodowe kształcenie, alfabetyzacja, edukacja kobiet, kształcenie osób trzeciego wieku, poradnictwo, historia edukacji dorosłych, komparatystyka, badania.

Porównanie z tym ujęciem polskich opracowań andragogicznych wskazuje, że na przykład Lucjan Turowski w znanej publikacji z 1975 r. i dal-

szych jej odmianach skupia się głównie na podstawowych pojęciach i przechodzi do dziejów edukacji dorosłych, a następnie prezentacji badań i opisów poszczególnych autonomicznych zakresów, jak: samokształcenie, szkolnictwo dorosłych, oświata rolnicza czy praca kulturalno-oświatowa. W rozdziale o strukturze andragogiki omawia andragogikę ogólną, dydaktykę, teorię wytrwania czy szczegółowe dyscypliny oraz historię andragogiki, a właściwie edukacji dorosłych. Są to ciekawe zagadnienia i stanowią rodzaje subdyscyplin andragogicznych, a nie ukazują struktury teorii edukacyjnej. W rezultacie autor pomija cele, wartości, zasady, procesy, metody, środki, a nawet formy. Taki opis nie ukazuje istoty i funkcjonowania teorii edukacyjnej zróżnicowanego środowiska dorosłych.

Podobne ujęcie spotykamy w pracy Ryszarda Pachocińskiego, który przesunął akcent rozważań na zagadnienia porównawcze i przykłady zagranicznych rozwiązań. Szerzej omawia badania andragogiczne i wybrane problemy dydaktyki dorosłych. W tym ujęciu także brak celów, wartości, zasad, procesów, metod i form.

Nieco inaczej ujął swoją andragogikę Tadeusz Aleksander. Scharakteryzował tworzenie teorii edukacji dorosłych oraz tradycje edukacji dorosłych w Polsce, a następnie szczegółowo omówił poszczególne dziedziny tej edukacji: domy kultury, instytuty rzemieślniczo-przemysłowe, szkoły dla dorosłych, oświatę pozaszkolną, uniwersytety trzeciego wieku. Kończy całość podstawami edukacji permanentnej i globalizacyjnymi implikacjami edukacji dorosłych w Polsce. W poszczególnych zakresach omawia formy działalności, metody, a także charakteryzuje uczestników oraz potrzeby tych typów edukacji w środowiskach dorosłych.

Konstrukcja andragogiki nie jest sprawą łatwą i zbiorowy wysiłek specjalistów prowadzi do stopniowych przybliżeń optymalnych opracowań. A potrzeby są duże i pilne. Warto przygotować dobre i nowoczesne ujęcie andragogiki zgodnie z potrzebami rozwoju praktyki edukacyjnej i szerokim rozumieniem edukacji dorosłych w XXI w.

Dla rozumienia współczesnej edukacji dorosłych i andragogiki bardzo ważne były obrady grona międzynarodowych specjalistów w Lublanie w 1993 r. Należałem do zespołu uczestników i przedstawiłem w toku obrad dwa opracowania. Nakładem Andragogicznego Centrum Republiki Słowenii wydano kompendium stanowiące zbiór wypowiedzi i analiz na temat aktualnej sytuacji edukacji dorosłych. Zawiera ono wyniki wieloletnich badań rozpoczętych w 1989 r., a zakończonych międzynarodową konferencją w październiku 1993 r.

Projekt badawczy, podjęty przez zespół pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu w Lublanie pod kierunkiem prof. Any Krajne i dra Zorana Jelenca, przewidywał zgromadzenie wypowiedzi specjalistów edukacji dorosłych z wielu krajów i zaproponowanie na podstawie zebranego materiału, przemyślanych na nowo, zagadnień współczesnej edukacji dorosłych i jej rozwoju.

Autorzy projektu przygotowali kwestionariusz ankiety i wysłali go do znanych specjalistów oraz innych osób, które poznali w wyniku kontaktów międzynarodowych. Łącznie liczba adresatów to 195 osób, niestety tylko 88 odpowiedziało na ankietę, co stanowi 45,13% adresatów. Grupa badanych jest nie tylko interesująca, ale przede wszystkim kompetentna. Użytkowano odpowiedzi z 39 krajów i wszystkich kontynentów.

W liczbie 88 przedstawionych odpowiedzi – niekiedy wielostronicowych – spotykamy interesujące sądy tak znanych i cenionych specjalistów jak: Paul Belanger – dyrektor Instytutu Pedagogiki UNESCO w Hamburgu, Hannelora Blaschek z Instytutu Oświaty Dorosłych w Wiedniu, Alan Chadwick z Wielkiej Brytanii, James A. Draper z OISE (Ontario Instytut Studiów Edukacyjnych – założony przez Boba Kidda), Chris Duke z Wielkiej Brytanii, naczelny redaktor „International Journal of University Adult Education”, Paolo Freire z Brazylii, Ettore Gelpi z Włoch, ale wieloletni pracownik i ekspert UNESCO w Paryżu, Budd L. Hall – także z OISE w Kanadzie, Cyril O. Houl z USA, Hans Hovenberg ze Szwecji, Peter Jarvis z Wielkiej Brytanii, Joachim Knoll z Niemiec, Malcolm S. Knowles i Alan B. Knox z USA, Ana Krajne z Lublany, Jindra Kulich z Kanady, Paul Lengrand z Francji, Maurizio Lichtner z Rzymu, John Lowe z UNESCO, Jack Mezirow z USA, John W. Morgan Reischmann z Niemiec, Kjell Rubenson ze Szwecji, Boriyoj Samolowczew z Serbii, S.Y. Shah z Indii – Instytut Oświaty Dorosłych w Delhi, Colin Titmus z Wielkiej Brytanii, Bjerne Wahlgren z Kopenhagi – Centrum Badawcze Edukacji Dorosłych, W.M.K. Wijetunga ze Sri Lanki – Biuro Edukacji Dorosłych Południowej Azji i Pacyfiku, Makoto Yamaguchi z Japonii. Udział tych specjalistów nadaje odpowiedziom ankiety nie tylko wysoką jakość, ale także teoretyczną rzetelność i kompetencję.

Przedstawiając rezultaty przeprowadzonych badań, zespół autorów przyjął podobną do treści pytań strukturę odpowiedzi. Według tych problemów omówione zostały wyniki sondażu. Czym jest edukacja dorosłych i jak jest rozumiana? Zdecydowanie uznano, że tworzy ją pięć elementów:

- edukacyjna aktywność dorosłych w procesie kształcenia i wychowania oraz relacje między uczestnikami procesu;

- istota organizowania aktywności edukacyjnej dorosłych;
- cele aktywności edukacyjnej dorosłych;
- profesjonalny zakres działalności edukacyjnej i akademicka dyscyplina, zajmująca się teoretycznie kształceniem dorosłych;
- specyficzny teren środowiskowego i socjalnego działania.

Jednocześnie zgłoszono szereg uwag na temat zmian dokonujących się we współczesnej edukacji dorosłych, są one następujące:

- widoczne jest przechodzenie edukacji dorosłych od kształcenia formalnego do niezależnego i nieformalnego;
- zwiększenie aktywności w innych niż tradycyjne zawodach i środowiskach, a także organizacjach wolontarystycznych;
- cele kształcenia nie są tak odległe jak w edukacji klasycznej; uczestnicy, dążąc do uzyskania świadectw i kwalifikacji, chcą nabyć interesującą wiedzę i praktyczne umiejętności;
- w większym stopniu następuje przygotowanie ludzi do zmieniającej się i rozwijającej demokracji w społeczeństwie oraz do wartości i wyższej jakości życia;
- odchodzi się od tradycyjnych dyscyplin i przedmiotów nauczania na rzecz nowych treści i zakresów edukacyjnych;
- edukacja dorosłych staje się nie tylko terenem społecznej aktywności, ale także społecznym ruchem.

Rozważając problem ewentualnych zmian w aktualnej koncepcji edukacji dorosłych, eksperci wskazali – ich zdaniem – istotne zmiany, jakie zaszły i zachodzą w tej działalności:

- dawniej doraźne formy przechodzą obecnie w edukację ustawiczną;
- dawna przewaga szkół i kwalifikacyjnych kursów przekształca się w edukację nieformalną, wzbogacającą osobowość bez atestów;
- obok instytucji szkolnych pojawiły się liczne, pozaszkolne formy;
- następuje upowszechnienie edukacji dorosłych, a w wielu krajach uczestniczy w niej 50% populacji dorosłych;
- od dawniej masowych form przechodzi się do indywidualnych, zarówno w organizacji, jak i treściach i metodach;
- od edukacji dawnej – szkolnej i akademickiej – przechodzi się do form udostępniania różnych treści z wielu dziedzin, zgodnie z zainteresowaniami;
- tradycyjne nauczanie i funkcje zastępcze ustępują nowym formom niezależnej edukacji, nowym technikom i metodom, pracy indy-

widualnej i poradnictwu, reorientacji w kierunku samodzielnego uczenia się i głębszego rozumienia jego istoty;

- proces edukacyjny stał się twórczy i innowacyjny, a nie jak dawniej tylko formalny i technologiczny;
- w procesie kształcenia przeważają elementy informacji i procesu komunikacji;
- widoczna zmiana społecznej roli edukacji dorosłych, z marginesu przechodzi do centrum aktywności dorosłych, zarówno w sytuacji indywidualnej, jak i w rodzinie oraz grupie społecznej.

Wyodrębniono także paradygmaty dominujące w edukacji dorosłych: profesjonalny, prognostyczny i komunikatywny w relacji z ludzkim życiem (Walter Leivmen z Belgii). Zauważono, że edukacja dorosłych zmienia się również pod wpływem innych zmian: zachodzących w społeczeństwie i świecie, w procesie pracy, w technice i technologii, w samych ludziach dzięki osiągnięciu niezależności, a także w relacji do innych form aktywności dorosłego człowieka – zawodu, środowiska, rodziny, wychowania dzieci.

Problem istotnych różnic, czy nawet odrębności między edukacją dorosłych i andragogiką a edukacją dzieci, młodzieży i pedagogiką znalazł dwa odmienne ujęcia wśród badanych ekspertów. Jedni uważają, że są to odrębne dziedziny, aczkolwiek mające te same filozoficzne i teoretyczne podstawy, różni je natomiast wyraźnie praktyka. Inni zgadzają się co do różnic, ale uważają, że nie są one tak istotne, by trzeba było wyodrębnić autonomiczne dziedziny. Mniejsze lub większe różnice w praktyce są w tym ujęciu nieistotne.

W rozważaniach na temat odmienności i autonomii wyodrębniono następujące wyniki różnicujące:

- wiek uczestników;
- doświadczenie dorosłych, zarówno w życiu, jak i w pracy;
- rola w edukacyjnym procesie – dorośli wykazują większą niezależność, gotowość, odpowiedzialność, partnerstwo, swobodę, zdolność własnej organizacji procesu edukacyjnego, samokontrolę i korektę, możliwości wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych;
- różnice w edukacyjnych potrzebach dotyczących wiedzy, innych celów, zainteresowań, spodziewanych korzyści kształcenia;
- odmiennosc czynników psychologicznych i antropologicznych: różnice w zdolności uczenia się, w osobowości, motywacji, w jakościowej różnicy między dzieckiem a dorosłym;

- odmienności edukacyjnego procesu: w organizacji, instytucjach, metodach, formach, środkach, intensywności i aktywności uczestników;
- różnice w społecznych rolach dorosłych: pozycja w rodzinie, pracy, środowisku, odmienny wpływ edukacji na te role i pozycje, tworzenie się i rozwój karier.

Sporo uwag i propozycji zgłoszono w kwestii terminologicznej. Obok „edukologii” proponowano „antropologię”, powoływano się na występującą w tradycji holenderskiej „agogikę”, szukano odpowiedników dla niemieckiego terminu „Erziehungswissenschaften”. Uznano, że „andragogika” nie jest adekwatna dla wszystkich dorosłych ze względu na swą etymologię. Termin ten oznacza opis praktyki i jej metody działań, natomiast jego odmiany to: „andragogia” – oznaczająca głównie praktykę, oraz „andragologia” – empiryczna dyscyplina edukacji dorosłych. Inną propozycją była następująca repartycja znaczeniowa:

- „hebegogia” – dyscyplina o edukacji młodzieży;
- „andragogia” – dyscyplina o edukacji dorosłych w środowisku;
- „gerontotogia” – dyscyplina o edukacji osób starszych.

Propozycje te nie zyskały jednak pełnej aprobaty i autorzy opracowania stwierdzają, że eksperci w większości wyrazili pogląd o niezależności i odrębności andragogiki i pedagogiki jako dwóch dyscyplin ogólnej teorii edukacji człowieka. Każda z nich stanowi autonomiczną definicję o tych samych ogólnych zakresach.

Miejsce edukacji dorosłych w społeczeństwie i świecie to kolejny problem. Powinna mieć ona wysoką pozycję jako czynnik pokoju, prawa, równości i porozumienia między narodami i ludźmi w interakcjach multikulturalnych i interkulturalnych; jako proces duchowego rozwoju ludzi, wyznacznik zmian i środek adaptacji do zmieniającej się egzystencji. Edukacja dorosłych – zgodnie z definicją w rekomendacji UNESCO z Nairobi – pomaga ludziom rozumieć problemy współczesnej cywilizacji, życia codziennego i potrzeb. Jako taka winna być integralną częścią systemu ogólnej edukacji i przedmiotem praktyki oświatowej każdego państwa ze skutkami finansowymi. Każdy człowiek musi mieć prawo udziału w edukacji dorosłych, a zadaniem rządów jest zapewnienie tego prawa.

Niedoceniając edukacji dorosłych następuje najwyraźniej w ogólnych koncepcjach edukacyjnych, w powszechnym systemie edukacji, w prawie oświatowym, polityce oświatowej, rozwoju prac organizacyjnych. Jest to

widoczne szczególnie w byłych państwach socjalistycznych, gdzie poza systemem szkolnym nie miała pewnego miejsca i prawnego uregulowania.

Prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka i zapewnia mu uczestnictwo w niezależnym uczeniu się. Indywidualne cechy mogą w niej znajdować pomoc dla podnoszenia swego poziomu edukacji i zaspokajania indywidualnych zainteresowań. Stopień rozwoju i upowszechniania, zwłaszcza form edukacji pozaszkolnej w poszczególnych państwach, określa możliwości realizacji indywidualnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza jeżeli nie są one zgodne z potrzebami środowiska, zakładu pracy, regionu lub kraju.

Ogólnie stwierdzono, że edukacja dorosłych nie spełnia jeszcze należycie indywidualnych potrzeb osób dorosłych, jeżeli nie są one zgodne z potrzebami instytucji lub systemu. Zdaniem ekspertów państwo powinno ujmować edukację dorosłych w narodowej polityce edukacyjnej, kształcić i doskonalić specjalistów edukacji dorosłych, stymulować i rozwijać badania potrzeb edukacji dorosłych, uczestniczyć w finansowaniu podstawowych form i działań edukacyjnych. Edukacja dorosłych stanowi wspólne dobro powszechne dla uczestników grup społecznych, zakładów, organizacji, towarzystw oraz państwa. Jej stan i rozwój zależą od tradycji i aktywności światowej, ale także od upowszechniania kultury demokratyzacji społeczeństwa i roli oraz funkcji, jakie spełnia edukacja dorosłych w kraju.

Potrzeba opracowania nowego polskiego ujęcia andragogiki jest nie tylko ważna, ale i pilna, gdyż pojawiła się w standardach nauczania na kierunkach pedagogicznych wśród innych dyscyplin naukowych. Zakres treściowy tej propozycji jest następujący:

- Geneza i ewolucja andragogiki jako nauki o człowieku dorosłym.
- Psychologiczne aspekty funkcjonowania ludzi dorosłych i starszych.
- Przedmiot i zadania andragogiki (pedagogiki dorosłych) i gerontologii.
- Współczesne teorie kształcenia dorosłych.
- Problem edukacji ustawicznej dorosłych.
- Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych i starszych oraz ich urzeczywistnianie.

Andragogika nie jest przecież nauką o człowieku dorosłym, tylko o edukacji dorosłych. O dorosłym raczej traktuje antropologia. Także funkcjonowanie dorosłych i starszych nie jest propozycją wystarczającą, bo chodzi o aktywność edukacyjną i kulturalną. Gerontologia to odręb-

na nauka, a z andragogiką łączy się edukacja gerontologiczna. Nie ma także współczesnych teorii kształcenia dorosłych, a raczej są teorie andragogiczne. Brak w standardach zagadnienia edukacji dorosłych i jej zakresu tematycznego. Niejasny jest problem edukacji ustawicznej – chyba chodzi o podstawy lub tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej dorosłych. Propozycje z zakresu andragogiki są pozbawione informacji o materiałach z sześciu Międzynarodowych Konferencji Edukacji Dorosłych, o czasopiśmie i Encyklopedii Międzynarodowej, o ustawach na temat edukacji dorosłych, wybitnych specjalistach krajowych i międzynarodowych, pracach UNESCO oraz Instytucie Pedagogiki UNESCO w Hamburgu.

Są to braki niepokojące. Jestem przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prezesem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i kierownikiem Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego, a w sprawie standardu z zakresu andragogiki nikt ze mną nie rozmawiał ani w inny sposób nie dowiadywał się o potrzebę ustalania zakresu jego niezbędnych wymagań. Wprowadzenie takich zapisów budzi niepokój i deprecjonuje przedmiot w procesie kształcenia akademickiego. Równie dowolne i niepełne jest omówienie andragogiki na stronie internetowej, ale tę analizę pozostawiam do indywidualnej aktywności zebranych. Podobne niepokoje występują także przy zetknięciu z tekstem strategii rozwoju kształcenia ustawicznego, którą przedstawiono rządowi i którą Rada Ministrów przyjęła 8 lipca bieżącego roku. Jest to ważne zagadnienie i wymaga odrębnego przeanalizowania, gdyż popularyzowane u nas ujęcia andragogiki i edukacji ustawicznej muszą odpowiadać standardom przyjętym w dokumentach UNESCO i Rady Europejskiej.

Bibliografia

- Aleksander T. (2002), *Andragogika*, Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Korporowicz L. (red.) (1997), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa – Phare, Warszawa.
- Lengrand P. (red.) (1995), *Obszary permanentnej samoedukacji*, TWWP, Warszawa.

- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław.
- Pachociński R. (1998), *Andragogika w wymianie międzynarodowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa.
- Pólturzycki J. (1998), *Edukacja dorosłych za granicą*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 15, Toruń.
- Pólturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock.
- Turos L. (1999), *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Walters M. (1999), *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, Medium, Warszawa.
- Wesołowska Anna E. (red.) (1994), *Edukacja dorosłych w dobie przemian*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 3, Toruń.
- Wesołowska Anna E. (red.) (1994), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 4, Toruń.
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. WIT-GRIFF, Toruń.

