

Marcin Muszyński

<https://orcid.org/0000-0001-7393-8866>

Uniwersytet Łódzki

Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*

Around concepts: education and learning

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie znaczenia pojęć „edukacja” i „uczenie się” w odniesieniu do ustaleń poczynionych na gruncie andragogiki przez badaczy pochodzących z krajów anglosaskich. Uzasadnieniem dokonania takiej analizy jest teza wskazująca na znaczny wpływ, głównie brytyjskiej andragogiki, na prace polskich badaczy. Mimo tych inspiracji można zauważyć znaczące różnice w sposobach rozumienia podstawowych terminów tworzących terminologiczną siatkę andragogiki.

Słowa kluczowe: edukacja, uczenie się, edukacja dorosłych, uczenie się dorosłych

Abstract. The purpose of this article is to present the meaning of *education* and *learning* in relation to the findings of Anglo-Saxon studies on andragogy. The rationale behind such an analysis is the thesis about the major influence of British andragogy on Polish researchers. Despite these inspirations, one can observe significant differences between the meaning of basic notions which create conceptual framework for the study of andragogy.

Keywords: education, learning, adult education, adult learning

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2014, t. 21, s. 77–88, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.004>.

Edukacja i uczenie się – wokół pojęć

Punktem wyjścia rozważań na temat dystynkcji pomiędzy edukacją a uczeniem się i wynikającymi z tego konsekwencjami będzie definicja edukacji przedstawiona przez Mieczysława Malewskiego. Badacz ten uważa, że edukacja „może oznaczać ogół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. A zatem edukację tworzą czynności nauczania i czynności uczenia się. Ich ranga w procesach edukacji ludzi dorosłych zmieniała się wraz ze zmianą społecznych funkcji, jakie dla tego typu edukacji zakładano” (Malewski, 2010, s. 46). W definicji tej należy zwrócić szczególną uwagę na wyrażenie *intencjonalnie* oraz edukację rozumianą jako *czynności nauczania i uczenia się*. Przy czym autor podaje zmienność znaczenia terminu „edukacja” w odniesieniu do ludzi dorosłych na przestrzeni kilku dekad.

Treść terminu „edukacja”	Naczelna idea edukacyjna
Nauczanie	Uczenie się
1. _____	edukacja dorosłych (<i>adult education</i>)
Nauczanie	Uczenie się
2. _____	kształcenie ustawiczne (<i>lifelong education</i>) edukacja permanentna (<i>continuing education</i>)
Nauczanie	Uczenie się
3. _____	całozyciowe uczenie się (<i>lifelong learning</i>)

Rys. 1. Zmienność znaczenia terminu „edukacja” w odniesieniu do ludzi dorosłych

Źródło: Malewski, 2010, s. 45.

Wskazuje się, że do końca lat 60. XX w. edukacja była przede wszystkim wiązana z czynnościami nauczania. W latach 70. wraz z postępującym upodmiotowieniem edukacji procesy nauczania zostały zrównane z procesem uczenia się. W końcu w latach 90. skoncentrowano się przede wszyst-

kim na procesach uczenia się, co doprowadziło do wyłonienia nowych zjawisk, jak uczące się społeczeństwa czy ucząca się organizacja. Niemniej bez względu na rozkładające się akcenty treści terminu „edukacja”, raz akcent na nauczanie, a raz na uczenie się, esencjonalny charakter tego pojęcia, według podanej wcześniej definicji, powinien odnosić się do intencjonalności podjętych działań wyrażanych w czynnościach nauczania i uczenia się, czyli w przyjętej jakiejś racjonalności. Zabieg sprowadzenia edukacji tylko do jednej z wymienionych czynności prowadzi do opisu bądź to procesów nauczania, bądź to procesów uczenia się. Konsekwencją takiego ujęcia jest traktowanie uczenia się i edukacji jako pojęć synonimicznych. Jest to typowe dla opisu rzeczywistości z perspektywy terminu „edukacja” (edukacja jako nauczanie, edukacja jako uczenie się). Opis zjawiska edukacji z punktu widzenia procesów uczenia się pozwala rzucić nowe światło na semantyczne granice omawianych terminów. Tutaj pojawiają się pytania o to, czy każde uczenie się można nazwać edukacją. Czym są w swej istocie edukacja i uczenie się? Czy nauczanie jest warunkiem koniecznym, by zachodziły procesy edukacyjne?

Wytyczona zbyt szeroko semantyczna granica pojęcia „edukacja” powoduje, że zjawisko to jest amorficzne, trudne do uchwycenia. Jest praktycznie wszystkim, może bowiem przybierać każdą postać. Jest to aktywność świadoma i nieświadoma, planowa i incydentalna, instytucjonalna i jednostkowa, celowa i bezcelowa. Wszystko staje się edukacją. Jest ona zjawiskiem materialnym i niematerialnym, ale przede wszystkim wszechobecnym. Wszystkiemu można przypiąć łatkę „edukacja”, „edukować”, „edukacyjny”, co zresztą łatwo zaobserwować po coraz to śmielszych tytułach wystąpień referentów na konferencjach naukowych dotyczących zjawiska edukacji. Być może, jak podaje Wittgenstein, jest ona zjawiskiem niedefiniowalnym ze względu na swoją złożoność (za: Jarvis, 1995). Podane sposoby ujmowania edukacji stawiają przed badaczami nie lada wyzwanie. Dokonanie operacjonalizacji takiej definicji jest niewykonalne. Najczęściej stosowanym zabiegiem jest sprowadzenie terminu „edukacja” do pojęć operacyjnych, jak uczenie się i nauczanie (por. Dubas, 2000; por. Malewski, 2010). Utożsamianie edukacji z szeroko pojętym uczeniem się (edukacja jako uczenie się) prowadzi badaczy do konkluzji, że obecnie zjawisko to przestało być aktywnością wyodrębnioną z życia, stając się jego integralną częścią (Malewski, 2010, s. 58).

Inaczej można odczytać wyniki analiz prowadzonych na gruncie brytyjskiej andragogiki, na której wzorowanych jest wiele polskich prac ba-

dawczych. Przykładowo edukację nieformalną wiąże się z zaplanowaną czyli celową aktywnością człowieka w sytuacji nieformalnej. Jarvis i Wilson (2002, s. 90) wyjaśniają, że początkowo definiowano edukację nieformalną jako taką, która zachodziła przez uczenie się nieformalne. Jednakże, jak podkreślają, rodziło to trudność w odróżnieniu pojęcia „edukacja” od pojęcia „uczenie się” i dlatego też zaczęto kojarzyć edukację nieformalną z zaplanowanymi aktywnościami. Podobnie sprawę ujmuje Thomas (2000, s. 508–511), który podkreśla ważność różnicy między pojęciami „edukacja” i „uczenie się”. Nie inaczej sprawę przedstawia Linden West (2003), który wskazuje, że badania nad uczeniem się są inne od typowych badań edukacyjnych. Z opracowań tych wynika, że to uczenie się, a nie edukacja, przestało być wyodrębnioną częścią życia, łączoną jedynie z instytucjami oświatowymi. To nie edukacja „roztopiła” się w codzienności, ale profesjonalni badacze zwrócili uwagę na zjawisko uczenia się w znaczenie szerszym kontekście, aniżeli czynili to do tej pory. Odnajdywane są kolejne pola jego przejawów, które mają charakter wrzosowiska (por. Edwards, 1997). Edukacja ma charakter znacznie węższy i dookreślony. Jedno z najbardziej radykalnych stanowisk głoszących, czym jest edukacja, pochodzi od Russella Langforda (za: Brownhill, 2001, s. 69–82), który wskazuje, że proces edukacyjny może zachodzić jedynie w instytucjach oświatowych. Jego zdaniem nie można mówić o edukacji poza szkołą. W nieco innym tonie wyraża się Rob Brownhill (2001), który także akcentuje instytucjonalny charakter edukacji z tą różnicą, że zjawisko to może przybierać zarówno formę szkolną, jak i pozaszkolną. Motyw pozaszkolnej edukacji został rozwinięty między innymi przez Petera Jarvisa. Twierdzi on, że edukacja to zjawisko wymagające społecznego uznania danej formy uczenia się. Dopiero od niedawna zaczęto zaliczać nieformalne uczenie się do działań typowo edukacyjnych. Ta forma zyskała na znaczeniu, gdy efekty uczenia się poddano certyfikacji. Uczenie się z natury jest jednostkowe i indywidualne, podczas gdy edukacja ma wymiar społeczny, publiczny. Wizje uczącego się społeczeństwa mają zatem charakter raczej futurystyczny i utopijny (za: Brownhill, 2001).

Bardzo precyzyjne wyznaczenie granicy semantycznej pojęcia „edukacja” przedstawia David Peterson (1990, s. 1). Jego zdaniem edukacja to zaplanowany proces zawierający cztery istotne komponenty. Po pierwsze, są nimi odpowiednio dobrane i uporządkowane treści, które powinny zostać przyswojone w odpowiednim czasie. Innymi słowy, jest to program nauczania. Po drugie, są to metody, za pomocą których zdobywana będzie

wiedza. Po trzecie, jest to osoba, która przeprowadzi zajęcia w sposób zorganizowany. Po czwarte, są to cele, do jakich w działaniach edukacyjnych zmierza uczeń.

Wspomniany autor wskazuje też na często popełniany błąd przy dokonywaniu charakterystyki pojęcia „edukacja” mylonego z procesem uczenia się. Błąd ten wynika z podobieństwa tych dwóch zjawisk – praktycznie nie do odróżnienia dla postronnego obserwatora. Uczenie się jest często niezaplanowane, spontaniczne, podczas gdy cechą dystynktywną edukacji jest przede wszystkim jej planowość, z której wynika świadomość jej celów, metod, którymi się posługuje, a także treści. Z edukacją wiąże się trud rozwoju, który odbywa się w płaszczyźnie poznawczej, emocjonalno-uczuciowej i wolicjonalnej. To właśnie edukacja przyczynia się do wzrostu samoświadomości, refleksyjności, kształci umiejętności i prowadzi do celowej zmiany zachowań. Istota uczenia się ma znacznie szerszy kontekst, który będzie omawiany w dalszej części tej pracy.

Granice semantyczne, jakie kreśli dla pojęcia „edukacja” Peterson, obecnie nieco się zmieniły. Przede wszystkim wskazuje się, że uczenie się osób dorosłych może być wewnątrzsterowne, co oznacza, że nie potrzeba ani nauczyciela, ani instytucji oświatowej, aby odnieść zamierzony efekt. Jeżeli uczenie się było zaplanowane, to można powiedzieć, że miało charakter edukacyjny. W takim układzie istotną składową procesu edukacji jest na pewno uczeń, podczas gdy nauczyciel już niekoniecznie. Uczenie się może występować bez procesu nauczania, podczas gdy nauczanie nie może mieć miejsca bez uczniów i uczenia się. To implikuje, że nauczanie zależne jest od uczenia się, ale nigdy na odwrót.

Zdaniem Jarvisa (1995) edukacja odnosi się przede wszystkim do procesu uczenia się, jednakże nie każde uczenie się jest edukacją. Według Wittgensteina (za: Jarvis, 1995) istnieje kilka kryteriów pomocnych w uchwyceniu konstytutywnych cech edukacji. Można do nich zaliczyć z całą pewnością proces uczenia się. Przy czym kładzie się nacisk na pojęcie procesu wskazującego, że zjawiska uczenia się nie można sprowadzić do pojedynczego wydarzenia. Ponadto proces ten jest raczej zaplanowany aniżeli przypadkowy. Uczenie się obejmuje zrozumienie, które można przypisać bezpośrednio do świadomości i samoświadomości. Edukacja jest więc w swej istocie procesem typowo ludzkim. To, na co obecnie zwracają uwagę teoretycy edukacji przy kreśleniu znaczenia tego terminu, to fakt, że „jest to każda zaplanowana seria wydarzeń posiadających humanistyczne podstawy, nakierowanych na uczestnictwo uczniów w procesie uczenia

się, które zachodzi na każdym etapie życia” (Jarvis, 1995, s. 25; por. Matlakiewicz, 2000, s. 41). Edukacja jest zatem zaplanowanym procesem uczenia się, a każde niezaplanowane uczenie się nie może być postrzegane jako edukacja.

W podobnym tonie wypowiada się kanadyjski badacz edukacji David W. Livingstone (2001). Uważa on, że zjawisko to obejmuje swoim zasięgiem trzy formy uczenia się, które prowadzone są pod kierunkiem nauczyciela lub kogoś, kto posiada znacznie większą wiedzę od uczniów. Kiedy wiedza i umiejętności przekazywane przez nauczyciela pochodzą z zatwierdzonego przez władze programu nauczania, to wtedy taka forma uczenia się rozumiana jest jako edukacja formalna (*formal education*). W przypadku kiedy uczeń pragnie nabyć jakąś szczególną wiedzę i umiejętności będące wyrazem jego zainteresowań nieobjętych obowiązkiem szkolnym, jednakże przekazywanych pod kierunkiem nauczyciela wspierającego się programem nauczania, to wtedy taką formę uczenia się Livingstone określa jako pozaformalną edukację (*non-formal education*) bądź edukację dalszą (*further education*). Najbardziej rozpowszechnioną formą takiej edukacji są warsztaty i kursy. Ostatni przypadek odnosi się do sytuacji, w której nauczyciel bierze odpowiedzialność za przekazywanie wiedzy i umiejętności bez szczegółowych odniesień do programu nauczania. Taka forma uczenia się ma charakter spontaniczny i incydentalny oraz jest nazywana nieformalną edukacją (*informal education*) lub nieformalnym szkoleniem (*informal training*). Nauczyciel pomaga uczniom w zdobyciu wybranych umiejętności. Wszystkie pozostałe formy intencjonalnego uczenia się, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i w wymiarze społecznym, które odbywają się bez udziału nauczyciela lub zewnętrznie narzuconego programu nauczania, określane są mianem samokształcenia (*self-directed*) bądź kolektywnego nieformalnego uczenia się (*collective informal learning*).

Wytyczenie granic między opisanymi rodzajami uczenia się jest bardzo trudne, ponieważ rzeczywistość jest o wiele bardziej skomplikowana i często nie pozwala zredukować się do tak prostych definicji. Jako przykład może posłużyć podobieństwo nieformalnej edukacji, która zachodzi w obecności nauczyciela bez z góry narzuconego programu nauczania, do nieformalnego uczenia się, w którym jednostka sama wybiera i zwraca się o pomoc do osoby będącej jej przewodnikiem. Może też zdarzyć się taka sytuacja, w której jednostka powzięła decyzję o samokształceniu, a jako drogę do zdobycia wiedzy wybrała zatwierdzony przez władze program nauczania,

z tym wyjątkiem, że realizuje go samodzielnie. W takim przypadku proces uczenia się bardziej podobny jest do edukacji formalnej (Livingstone, 2001).

Przeprowadzona analiza podstawowych form uczenia się ma daleko idące konsekwencje w rozumieniu obszarów uczenia się. W literaturze przedmiotu najczęściej mówi się o obszarach edukacji (por. Kargul, 2005). Jednakże obszary edukacji i obszary uczenia się to nie to samo. Mając na uwadze rozstrzygnięcia wskazujące na różnice pomiędzy edukacją a uczeniem się, można stwierdzić, że obszary edukacji obejmują swym zasięgiem tylko takie formy uczenia się, które mają charakter intencjonalny, planowy i kierowany. Pomijają natomiast te formy uczenia się, które z natury są nieplanowane, a nawet nie do końca uświadomione. Dlatego bezpieczniej jest mówić o obszarach uczenia się, gdyż pojęcie to jest znacznie szersze od terminu „edukacja”.

Aby lepiej zrozumieć przedstawiane tu treści, dokonany zostanie sztuczny podział na obszary edukacji (uczenie się planowane) oraz obszary uczenia się (uczenie się nieplanowane). Oba terminy nie są synonimiczne, jednakże można odnieść wrażenie, że w polskiej andragogice badacze posługują się nimi zamiennie, traktując je jako ekwiwalenty. Źródła takiego stanu rzeczy można między innymi upatrywać w przekładach z języków obcych dzieł będących kamieniem milowym w rozumieniu fenomenu edukacji całościowej. Dzieło P. Lengranda *Areas of learning basic to lifelong education* znane jest polskiemu czytelnikowi z przekładu Ireny Wojnar. Literalnie rzecz ujmując, tłumaczony tytuł powinien brzmieć: *Podstawowe obszary uczenia się w całościowej edukacji*. Polski przekład daleko wychodzi poza przytoczoną literalność, wskazując, że chodzi o *Obszary permanentnej samoedukacji*. Takie ujęcie prowadzi do mylenia dwóch porządków rzeczy: obszarów uczenia się z obszarami edukacji. Rozróżnienie na obszary uczenia się i obszary edukacji jest także pewnym uproszczeniem, jednakże bliższym pierwowzorowi, podziału zaproponowanego między innymi przez Richarda Edwardsa (1997, s. 67–108). Obszar (Lengrandowskie *areas*) uzyskuje u Edwardsa status pola (*field*), posiadającego wyraźnie określone granice oraz jasno sformułowane funkcje. Pole należy wiązać z edukacją (obszar edukacji), np. edukacją dorosłych jako dookreślonym polem praktyki, polityki i badań (Edwards, 1997, s. 68). Natomiast całościowe uczenie się (obszar uczenia się) powinno się łączyć z metaforą wrzosowiska (*moorland*) mającego otwarte granice pozwalające na wytyczenie nowych szlaków eksploracji badawczych oraz posiadającego wielu właścicieli. Uczenie się jako wrzosowisko jest wszechobecne i rozproszone. Nie poddaje się

łatwo pomiarowi, przynależy bowiem do niego znaczna sfera aktywności nieplanowanej, która może mieć swój wyraz w sytuacji uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Na to zagadnienie wskazuje także Peter Jarvis (2001, s. 21). Dokonując analizy sytuacji, w jakich zachodzi zjawisko uczenia się (zob. rys. 2), przeprowadza podział na dwa jego podstawowe obszary: uczenia się planowanego (A, B, C) i incydentalnego (D, E, F). Obszar A wskazuje na obszar edukacji formalnej połączonej z treningiem różnych umiejętności, które zachodzą w instytucjach edukacyjnych. Obszar B odnosi się do uczenia np. w miejscu pracy. Może być związany z mentoringiem. Obszar C kieruje uwagę na obszar samokształcenia. Zachodzi albo indywidualnie, albo grupowo. Obszar D jest wyrazem niezaplanowanego uczenia się, które zachodzi w sytuacjach formalnych, nie zawsze edukacyjnych. Obszar E koncentruje się na niezaplanowanym uczeniu się w sytuacji pozaformalnej. Natomiast obszar F wskazuje na najbardziej rozpowszechnioną formę uczenia się, jaką jest uczenie się w codzienności. Jest to charakterystyczny sposób uczenia się w szybko zmieniających się społeczeństwach. Obszary A, B i C to edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna, a obszary D, E i F to uczenie się formalne, pozaformalne i nieformalne. Idea ta zbieżna jest z myślą przedstawioną przez Livingstone'a.

Typy sytuacji	Planowane (Intended)	Incydentalne (Incidental)
Formalna (Formal)	A	D
Pozaformalna (Non-formal)	B	E
Nieformalna (Informal)	C	F

Rys. 2. Typy uczenia się

Źródło: Jarvis, 2001, s. 21; 2009, s. 52.

Planowane uczenie łączy się z obszarami edukacji (*areas* „obszar” – Le-grand; *field* „pole” – Edwards), natomiast trzy formy uczenia się w wymiarze incydentalnym należy wiązać z obszarem uczenia się (*moorland* „wrzosowisko” – Edwards), a także z pojęciem *space* „przestrzeń”, które coraz częściej pojawia się w różnych raportach na temat wizji uczenia się w nie-dalekiej przyszłości. Przestrzeń, podobnie jak wrzosowisko, nie da się do końca jednoznacznie określić.

Obszary planowanego uczenia się (obszary A, B i C), które rozumiane są w tym opracowaniu jako edukacja, odnoszą się do wąskiej definicji uczenia się, jaka jeszcze do niedawna obowiązywała w andragogice. Związana była z podejściem behawioralnym. Wskazują na to wszystkie te definicje, które charakteryzują uczenie się przez wywoływanie celowych zmian w zachowaniu. Jest to spadek po badaniach nad uczeniem się dzieci i zwierząt (por. Mietzel, 2009, s. 35–51). Opisywane zmiany nacechowane były postawą utylityzmu, głoszącego, że najwyższym dobrem jest pożytek jednostki lub społeczeństwa. Przed transformacją ustrojową w Polsce postawa ta wzmocniana była ideologią socjalistyczną, gdzie wszystko podporządkowane było celowemu zmienianiu osobowości. To spowodowało w późniejszym okresie silną negację postrzegania uczenia się tylko w kontekście sprawnego instrumentu tworzenia podległej, posłusznej jednostki. Na Zachodzie rolę taką odegrał nurt krytyczny, który programowo emancypuje z różnych form opresji. Poniżej znajdują się przykłady wąskiego ujęcia definicji uczenia się. Uczenie się pojmowano jako „proces nabywania względnie trwałych zmian w szeroko rozumianym zachowaniu (wiadomości, umiejętności, nawyki, postawy) w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości (doświadczenia i ćwiczenia)” (Rubacha, 2006, s. 26). Uczenie się to także:

termin złożony i różnie rozumiany, można powiedzieć, że jest to proces, w którym uczeń dorosły (słuchacz, uczestnik, kursant, samouk), korzystając ze słowa żywego, książek i czasopism, technicznych środków audiowizualnych, obserwacji, praktycznych doświadczeń i innych źródeł wiedzy, w sposób bezpośredni, ale w sposób celowy, świadomy, planowy i aktywny, nabywa określonych wiadomości, umiejętności i nawyków w celu wykorzystania ich w pracy zawodowej, w życiu rodzinnym, społeczno-kulturalnym i politycznym bądź dla własnej satysfakcji, z zamiłowania, dla rozwoju swojej osobowości (przekonań, postaw moralnych, poglądu na świat, twórczości artystycznej, technicznej itp.) (Marczuk, 1986, s. 357).

Podobne w swej istocie jest ujęcie traktujące uczenie się jako celową aktywność przede wszystkim zorientowaną na przyswajanie wiedzy i umiejętności. Reaktywny wymiar uczenia się egzemplifikuje się także w postrzeganiu tego zjawiska jako procesu organizowanego w trakcie nauczania, gdzie „nauczanie to planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami, mająca na celu wywołanie pożądaných, trwałych zmian w postępowaniu, predyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych [...]” (Półturzycki, 1997, s. 90–91). Jeszcze węższe ujęcie przytacza Elżbieta Dubas, która wskazuje, że tradycyjne znaczenie pojęcia „uczenie się” wiązane z „chodzeniem do szkoły”. „W takim rozumieniu uczenie się jest procesem formalnym, zinstytucjonalizowanym, kierowanym, często obowiązkowym, dotyczącym przede wszystkim młodych pokoleń, obejmującym głównie zdobywanie wiedzy, umiejętności i nawyków, przydatnym najczęściej jedynie w przyszłej pracy zawodowej” (1990, s. 208).

Obszary nieplanowanego uczenia się (obszary D, E i F) poszerzają rozumienie tego, czym jest zjawisko uczenia się. Połączenie wszystkich obszarów (A, B, C, D, E i F) tworzy szerokie spektrum różnych aktywności, które z trudem poddają się definiowaniu. Uczenie się w tym wymiarze ma charakter całościowy, nieprzerwany i wielopłaszczyznowy – „od zinstytucjonalizowanych form kształcenia, po uczenie się poprzez doświadczenie w różnych sytuacjach życiowych [...]” (Solarczyk-Ambrozik, 2006, s. 9), może być „zespołem działań i refleksji, dzięki którym każdy staje się tym, kim jest, w różnych zakresach swojej osobowości” (Lengrand, 1995, s. 23), „takie uczenie się może dotyczyć wszystkich wymiarów życia ludzkiego, nie musi być sformalizowane, a może być również nieformalne i incydentalne, samodzielne, podejmowane z własnej woli, dla zaspokojenia odczuwalnych potrzeb” (Dubas, 1990, s. 208).

Opisywane dystynkcje między analizowanymi pojęciami sprowadzają się do wskazania zasadniczej różnicy między edukacją dorosłych (*adult education*) a uczeniem się dorosłych (*adult learning*). Zdaniem Alana Thomasa (1991, s. 17) uczenie się dorosłych ma charakter kognitywny, związany z wewnętrznymi przeżyciami człowieka. Zawiera w sobie niezaplanowany, incydentalny sposób uczenia się, który jest częścią codzienności. Natomiast wszelkie działania edukacyjne nastawione są na wyniki (*learning outcomes*) oraz proces uczenia się (*processes of learning*), który ma pro-

wadzić do osiągnięcia zamierzonych efektów*. Edukacja nie może zatem istnieć bez uczenia się, natomiast zjawisko uczenia się występuje przede wszystkim poza kontekstem edukacyjnym. Sharan Merriam i Ralph Brockett (2007, s. 6), uznając tę dystynkcję, podają szereg konkretnych przykładów**.

Zamiast zakończenia

Różnice w znaczeniach analizowanych pojęć mają swe źródło w odmiennych uwarunkowaniach kulturowych, w których są osadzone (innym stanie formalnoprawnym, kontekście teoretycznym itp.). Nie chodzi zatem o ustalenie jednej, spójnej terminologicznej siatki andragogicznych pojęć, ale o uwrażliwienie na różnice znaczeń tych terminów, na które dodatkowo nakładają się uwarunkowania historyczne.

Można odnieść wrażenie, że wąska definicja edukacji budzi wśród polskich badaczy szczególną niechęć. Najprawdopodobniej jest to wynik traktowania tego terminu w sposób instrumentalny, jakie miało miejsce w Polsce przed okresem transformacji ustrojowej. Intencjonalność edukacji wiązano z ideologiczną indoktrynacją. Jej celowość służyła do zmieniania osobowości według przyjętych reguł. Aby temu zapobiec, zwrócono większą uwagę na naturalne procesy rozwoju człowieka, a także procesy uspołeczniania jednostki, poszerzając tym samym granicę semantyczną omawianego pojęcia (Hejnicka-Bezwińska, 2008). Jedną z konsekwencji takiego za biegu jest problem niejednorodności definicji pojęcia „edukacja”, który badacze próbują przezwyciężyć przez fakt wyprowadzenia pojęć pochodnych, jakimi są: wychowanie, kształcenie, uczenie się i nauczanie (por. Rubacha, 2006, s. 27).

* *Learning outcomes* w języku polskim najczęściej tłumaczy się jako efekty kształcenia.

** Jeden z nich brzmi następująco: Osoba chora może wiele nauczyć się o swoim stanie zdrowia. Dzieje się tak, kiedy czyta artykuły lub rozmawia z przyjaciółmi na temat swojej choroby, kiedy ogląda programy telewizyjne poświęcone temu zagadnieniu. Uczenie się jest zakorzenione w codzienności jednostki, w jej doświadczeniu. W tym przypadku mamy do czynienia z uczeniem się dorosłych. Inaczej sprawa się przedstawia, jeżeli ta sama osoba weźmie udział w zorganizowanym dla pacjentów programie edukacyjnym lub będzie uczestniczyć w regularnie odbywających się spotkaniach tematycznej grupy samopomocowej. Wówczas można mówić o edukacji dorosłych, która ma charakter systematyczny, zorganizowany i zaplanowany.

Bibliografia

- Brownhill B. (2001), *Lifelong learning*, [w:] P. Jarvis (ed.), *The age of learning. Education and the knowledge society*, Kogan Page, London.
- Dubas E. (1990), *Potrzeby edukacji dorosłych – pojęcie i kategoryzacja*, „Oświata Dorosłych”, nr 6.
- Dubas E. (2000), *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Edwards R. (1997), *Changing places? Flexibility, lifelong learning, and a learning society*, Routledge, London.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Jarvis P. (1995), *Adult and continuing education. Theory and practice*, Routledge, London.
- Jarvis P. (2001), *Learning in later life. An introduction for educators and carers*, Kogan Page, London.
- Jarvis P. (2009), *Learning to be a person in society*, Routledge, New York.
- Jarvis P., Wilson A.L. (2002), *International dictionary of adult and continuing education*, Routledge, London.
- Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wrocław.
- Lengrand P. (1995), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Livingstone D.W. (2001), *Adults' informal learning. Definitions, findings, gaps and future research*, „Nall Working Papers”, No. 21.
- Malewski M. (2002), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Marczuk M. (1986), *Uczenie się dorosłych*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Matlakiewicz A. (2000), „Formy edukacji dorosłych w Wielkiej Brytanii jako przejawy realizacji idei edukacji ustawicznej”, maszynopis.
- Merriam S.B., Brockett R.G. (2007), *The profession and practice of adult education. An introduction*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Mietzel G. (2009), *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Peterson D. (1990), *A history of the education of older learners*, [w:] R.H. Sherron, D.B. Lumsden (eds.), *Introduction to educational gerontology*, Hemisphere Publishing, New York.

- Pólturzycki J. (1997), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo NOVUM, Toruń.
- Rubacha K. (2006), *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2006), *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(34).
- Thomas A.M. (1991), *Beyond education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Thomas A.M. (2000), *Priori learning assessment. The quiet revolution*, [w:] A.L. Wilson, E.R. Hayes (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- West L. (2003), *Wstęp. Obszary sporu. Badania nad edukacją i całościowym uczeniem się w Wielkiej Brytanii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(21).

