

Elżbieta Dubas
Uniwersytet Łódzki

Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych. Przykład projektu *Lives in changing „Butterfly”*

Change and learning from the perspective of adult education.
The example of the project *Live in changing “Butterfly”*

Streszczenie. Zagadnienia poruszane w poniższym tekście odnoszą się do zasadniczej diady w teorii i praktyce edukacji dorosłych, jaką stanowi uczenie się i zmiana. Poniżej analizowana jest kategoria pojęciowa „zmiana”, w szczególności zaś rozumienie zmiany społecznej, zmiany rozwojowej i zmiany osobowej. Tekst ujawnia kategorię zmiany w refleksji andragogicznej, najczęściej odnoszonej do funkcjonowania systemu edukacji dorosłych. Na przykładzie projektu edukacyjnego *Lives in changing „Butterfly”* zostanie ukazana zmiana spowodowana edukacją/uczeniem się w wyniku zastosowania edukacyjnej metody warsztatów przyszłości. Rezultaty projektu mają odniesienie do teorii i praktyki procesu uczenia się dorosłych.

Słowa kluczowe: zmiana, uczenie się, edukacja dorosłych, projekt *Lives in changing „Butterfly”*.

Summary. This article focuses on the issue of main dyad in the theory and practice of adult education, which is learning and change. The conceptual category of “change” is being analyzed and particular attention is devoted to the understanding of social, developmental and personal change. The text reveals the category of change from the andragogical perspective being most often applied to the functioning of adult education system. Finally, with regard to the educational project *Lives in changing “Butterfly”*, the change caused by education/learning, resulting from the application of educational method of the workshops of the future will be shown. The results of the project may be applied to the theory and practice of adult’s learning process.

Keywords: change, learning, adult education, Project *Lives in changing „Butterfly”*.

Wstęp

Zagadnienia poruszane w tekście odnoszą się do zasadniczej diady w teorii i praktyce edukacji dorosłych, jaką stanowi zmiana i uczenie się. Wydaje się, że ich współwystępowanie jest oczywiste; uczenie się sprzyja zmianie, a zmiana może wzbudzać uczenie się. Edukacja (dorosłych) jako system winna promować zmiany; zmiany często uwzględniają system edukacji (dorosłych). Człowiek dorosły często oczekuje i potrzebuje zmian, wykorzystując dla ich urzeczywistnienia procesy uczenia się, w tym także w systemie edukacji dorosłych. Człowiek dorosły bywa promotorem zmian, nie tylko w swoim życiu, ale i w funkcjonowaniu systemu edukacji dorosłych, co może mieć miejsce w skutek uczenia się oferowanego przez ten system. Poniżej przyjrzymy się kategorii pojęciowej „zmiana”, a następnie, w oparciu o przykład przeprowadzonego projektu edukacyjnego, wskażemy na zmianę spowodowaną edukacją/uczeniem się w doświadczeniach uczestników projektu.

Zmiana – różnorodność znaczeń. Zmiana jako czynnik modyfikujący dorosłość

Zmiana jako zjawisko aktualnie wszechobecne (co nie dziwi w czasach przyspieszonego rozwoju, zarówno w zakresie społecznym, cywilizacyjnym, jak i jednostkowym), szczególnie wyraziście obserwowane i dyskutowane, to często termin interesujący badaczy, w szczególności reprezentujących nauki społeczne. Warto przyjrzeć się znaczeniu określenia „zmiana”.

Popularny słownik języka polskiego (Dunaj, 2002) podaje pięć znaczeń tego terminu. Pierwsze z nich określa zmianę jako „fakt, że coś staje się inne, niż było przedtem; zmienianie się, zmienianie się czegoś” (Dunaj, 2002, s. 885). Z tego określenia wynika bardzo ogólne, szerokie i zarazem uniwersalne określenie zmiany, gdy poddamy analizie termin „inne”. Podążając za rozumieniem słownikowym, „inne” to odmienne w stosunku do poprzedniego. Dalsze analizy „innego” pozwalają ująć je w kategoriach progresu – gdy pojawia się inne, lepsze, doskonalsze, ale także i w kategoriach regresu – gdy pojawia się inne, gorsze. Wreszcie, „inne” można spostrzegać jako nowe i oryginalne, ponieważ do tej pory nie występowało w doświadczeniu społecznym, jak choćby i tylko w jednostkowym doświadczeniu oraz „inne” jako „quasi-powtórzenie” czegoś, co miało już miejsce wcześniej. Inne „powtórzone” nie jest jednak identycznym z tym, które było kiedyś; trudno w ży-

ciu jednostek, społeczeństw, kultur i cywilizacji odnaleźć „kalki” przeszłości. Doskonale oddaje to filozoficzne za Heraklitem z Efezu *panta rhei* (z grec. „wszystko płynie”) czy „nikt dwa razy nie może wejść do tej samej rzeki” (Aduszkiewicz, 2004, s. 223–224).

Zmiana jest pojęciem współczesnej socjologii i opisywana jest jako zmiana społeczna. Dla Anthony’ego Giddensa zmiana społeczna to „zmiana zasadniczych struktur grupy społecznej lub społeczeństwa” (Giddens, 2007, s. 738). Piotr Sztompka zaś stwierdza, że „Rozumiemy przez to różnicę między stanem systemu społecznego (grupy, organizacji) w jednym momencie czasu i stanem tego systemu w innym momencie czasu” (Sztompka, 2005, s. 437). Stany te mogą różnić się pod wieloma względami i mogą dotyczyć zmiany składu systemu np. przez migracje), zmiany struktury systemu jako modyfikacji powiązań między interakcjami, interesami, normami i ideami, zmiany funkcji pełnionych przez elementy społeczeństwa (np. zmiany funkcji rodziny), zmiany granicy systemu (np. przez fuzje) oraz zmiany w otoczeniu systemu (np. przez powódź niszczącą sieć dróg) (Sztompka, 2005, s. 437–438). Zmiana społeczna uwzględnia pojedynczy epizod, lecz „zmiany wiążą się ze sobą, zazębiają się, jedne pociągają drugie”. I tak pojawia się proces społeczny, który oznacza „ciąg, sekwencje następujących po sobie i przyczynowo uwarunkowanych zmian systemu, które nazywamy fazami lub etapami” (Sztompka, 2005, s. 438). Z kontekstem zmiany społecznej wiąże się też kwestia rozwoju i postępu społecznego (Sztompka, 2005, s. 440–447).

Niezwykle istotnym, także dla rozważań andragogicznych, jest określenie podmiotu w procesie postępu. W tym kontekście, na tle dziejów ludzkości, rysują się trzy wizje postępu: sakralna – podmiotem postępu jest Bóg, mechanistyczna – podmiotem postępu jest sam „organizm społeczny” oraz humanistyczna, gdzie podmiotem postępu jest człowiek jako podmiot kolektywny, ale też i indywidualny. Uszczegółowieniem wizji humanistycznej jest wizja aktywistyczna lub podmiotowa, odnosząca rozwój do realnej teraźniejszości. „Aktywistyczna wizja postępu [...] jest [...] ideą, która posiada wbudowany niejako mechanizm samorealizacji. Prowadzi on do wytworzenia się i umacniania społeczeństwa aktywnego, a więc jedyne, przed którym otwierają się szanse twórczego samoprzekształcania się, samodoskonalenia, samorealizacji, krótko mówiąc – perspektywy społecznego postępu” (Sztompka, 2005, s. 447–452). Istotne jest także pytanie o źródła zmiany społecznej. Zdaniem Giddensa, „nie istnieje pojedynczy czynnik zmiany [...], można jednak wskazać trzy zasadnicze stałe źródła zmiany społecznej: środowisko fizyczne, organizacje polityczne i czynniki kulturowe” (Giddens,

2007, s. 65). Jak stwierdza Giddens, „zmiana społeczna jest zawsze obecna w życiu społecznym, ale w epoce nowoczesnej zachodzi szczególnie szybko. Nowoczesna socjologia narodziła się z prób zrozumienia dramatycznych zmian, które wstrząsnęły tradycyjnym światem i dały początek nowym formom porządku społecznego” (Giddens, 2007, s. 739).

„Zmiana” jest także przedmiotem badań psychologii rozwoju człowieka *life span development psychology*. Zmiana jest odszukiwana w biegu całego życia człowieka. Określana jest często jako zmiana rozwojowa. Zmiana, a właściwie zmiany, to uniwersalna cecha procesu rozwoju¹ człowieka. Zmiana rozwojowa występuje wówczas, „gdy obserwowalne zmiany mają charakter stały, stopniowy, jednokierunkowy, nieodwracalny oraz prowadzą ku większej złożoności i integracji wewnętrznej” (Zamiara, za Strelau, 2000, s. 232). Maria Tyszkowa wymienia kilka rodzajów zmian rozwojowych, w tym w szczególności zmiany ontogenetyczne, zmiany ilościowe i jakościowe oraz zmiany intraindywidualne i interindywidualne (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996, s. 52–56). Helen Bee natomiast wyróżnia trzy rodzaje zmian rozwojowych: zmiany uniwersalne – dotyczące każdego człowieka, związane z zegarem biologicznym i społecznym, zmiany wspólne dla danej grupy osób oraz zmiany indywidualne jako niepowtarzalne sytuacje, których doświadczają poszczególni ludzie (za Strelau, 2000, s. 230–232)². Zmiany rozwojowe w biegu życia są porządkowane przez badaczy w różnorodnych klasyfikacjach, periodyzacjach³. Warto w tym miejscu podkreślić też kluczowe pytanie psychologii, związane ze zmianami w biegu życia, nierozstrzygnięte do tej pory, a dotyczące stałości czy zmienności osobowości (McCrae, Costa, 2005), a także, jeszcze bardziej zasadnicze pytanie: czy zmiana (osobowości, czyli wzorca myśli, uczuć, motywów i zachowań) jest potrzebna? (Pervin, 2002, za Oleś, 2011, s. 90).

¹ Poniższe opracowanie nie uwzględnia złożonej debaty na temat procesu rozwoju człowieka.

² Podobną klasyfikację podaje socjolog Jan Szczepański (1987), gdy wymienia trzy grupy cech ludzkich: gatunkowe, zbiorowe i indywidualne. Te ostatnie określają ludzką indywidualność, rozumianą jako „mechanizm życiowy, który we wszystkich wymiarach życia działa koordynująco i konstytutywnie, współkształtuje przebiegi życiowe tak, by wyrazić w nich cechy i własności występujące tylko u danej osoby” (Szczepański, 1987, s. 325). Należy też zaznaczyć, że zmiany określane jako społeczno-kulturowe i cywilizacyjne dobrze oddają charakter zmian uniwersalnych i grupowych. Ich zasięg jest szeroki. Wyznaczają one cechy wspólne dla ludzkości jako gatunku i dla różnych społeczności ludzkich. Także czynniki biologiczne, typowe dla gatunku *homo sapiens* wskazują na uniwersalny i zarazem grupowy (np. rasowy) charakter zmian.

³ Por. klasyfikacje zawarte w opracowaniach np.: Harwas-Napierała, Trempała, 2000, tom 2; Brzezińska, 2005; Brzezińska, 2010.

W kontekście powyższych rozważań, w szczególności w odniesieniu do zmian indywidualnych, można wypuklić zmiany osobowe jako konstytuujące w niepowtarzalnej jednostce osobę, wynikające z jej indywidualnego odbioru wpływów zewnętrznych, pochodzących od czynników społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych oraz jej odpowiedzi na oddziaływania wewnętrzne, określane np. przez Annę Brzezińską jako „kontekst wewnętrzny rozwoju” (Brzezińska, 2005, s. 23). Zmiany osobowe są wyrazem indywidualnego angażowania się człowieka – osoby we własne życie, we własny rozwój, w proces urzeczywistniania uwewnętrznionego ideału osobowego. To jej indywidualne wybory w powtarzalnej codzienności, w sytuacjach odświętnych, jak i w nieprzewidywalnych sytuacjach losowych. To osobista droga życiowa, także droga rozwoju w dorosłości. To niepowtarzalne cechy osoby zawarte także w jej niepowtarzalnej biografii. Z punktu widzenia andragogiki zmiany osobowe to szczególny rodzaj zmian, ułatwiający rozumienie procesu rozwoju pojedynczego człowieka (dorosłego) i wspieranie jego rozwoju i samorozwoju.

Oczywistym jest, że dorosłość jest w znacznej mierze „efektem” oddziaływania zmian zewnętrznych (społecznych, o zasięgu globalnym, o zasięgu w skali mikro- i mezospołecznej, w tym także zmian politycznych, jak w przypadku naszego kraju transformacji ustrojowej po 1989 roku, oraz zmian wewnętrznych (rozwojowych i osobowych). Wraz z procesem osobowego dojrzewania człowiek staje się coraz bardziej samostanowiącym o sobie podmiotem, coraz mniej uzależnionym od wpływów zewnętrznych i w coraz większym stopniu samodzielnie określającym kierunek i nasilenie procesu własnych zmian. Także coraz bardziej świadomie i w sposób zaangażowany może uczestniczyć w zmienianiu otaczającego go świata. Z refleksji andragogicznej wynika wyraźnie, że dorosłość jest, i to silnie, modyfikowana przez zmiany społeczno-kulturowe i cywilizacyjne (Czerniawska, 1996, s. 37; Dubas, 2001), a zmiany zewnętrzne wymuszają od dorosłych podejmowanie określonych działań adaptacyjnych i transgresyjnych. Kazimierz Przyszczypkowski podkreśla, że „zmiana otoczenia społecznego wymaga nowych kompetencji od człowieka dorosłego” (Przyszczypkowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 21). Dorosłość jest także modyfikowana przez zmiany rozwojowe (w rozumieniu psychologii rozwoju człowieka⁴) oraz zmiany osobowe, w rozumieniu pedagogicznym, odzwierciedlające osobiste

⁴ Mamy tu na uwadze procesualność rozwoju w dorosłości, jej zmienność wyrażoną w postaci różnych podokresów czy etapów rozwojowych dorosłości, ujawnionych także w licznych psychologicznych koncepcjach rozwoju człowieka.

zaangażowanie jednostki w jej rozwój, a także współdziałanie Innych w procesie wspierania jej rozwoju. Ważne pytania dla dalszej refleksji i badań andragogicznych, które warto podjąć, brzmią: na ile człowiek dorosły może pozostawać podmiotem w „teatrze” owych zmian, a na ile jest wobec tych zmian przedmiotem? Na ile „zmiana” ogranicza i/lub kreuje jego podmiotowość, samostereowność? Na ile edukacja dorosłych jako system instytucjonalnych mniej lub bardziej sformalizowanych oddziaływań, operujących „uczeniem się” jako narzędziem formacji osobowo-społecznej, promuje zmiany i jakie zmiany?

Zmiana i edukacja dorosłych – wybrane konteksty

Między edukacją dorosłych a zmianą można dostrzec wyraźne związki. Andragodzy, w swych refleksjach i badaniach zwracają uwagę na tę zależność. Poniżej kilka przykładów z ostatniego okresu, czyli począwszy od przełomu wieku XX i XXI.

Niewątpliwie sytuacja głębokiej transformacji ustrojowej, jakiej doświadcza(ła) Polska po 1989 roku, skłania(ła) do wnikliwszej analizy tej zależności. Tego doskonałym przykładem jest opracowanie Kazimierza Przyszczykowskiego i Ewy Solarczyk-Ambrozik (1995). Badacze we *Wstępie* stwierdzają, że „zmiany społeczne zachodzące w Polsce na przestrzeni ostatnich lat to szeroko pojmowane źródło przeobrażeń zarówno w zinstytucjonalizowanym systemie oświatowym, jak i w orientacjach społecznych wobec kształcenia (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 3). W innym miejscu opracowania Przyszczykowski zauważa: „Zachodzące w ostatnim okresie nie tylko w Polsce gwałtowne zmiany społeczne, polityczne i ekonomiczne na nowo postawiły problem miejsca i roli edukacji w tych przemianach” (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 9).

Badacze ci jednoznacznie dostrzegają wieloaspektową zależność między zmianą społeczną a zjawiskami w sferze edukacji i zwracają uwagę na dynamikę tych zależności oraz rolę jednostki w kreowaniu zmian (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 4). Zmianę spostrzega się nie tylko jako zagadnienie socjologiczne, ale także pedagogiczne, gdy stawia się pytanie, jak włączyć szerokie rzesze społeczeństwa w proces transformacji społecznej. Przyszczykowski stwierdza: „Aby to uczynić, konieczną okazuje się zmiana kompetencji, postaw i przekonań przede wszystkim ludzi dorosłych niezdolnych, jak to się często stwierdza, do rozpoznania znaczeń zgodnych z rzeczywistością społeczną, czy z ich własnymi interesami rozwojowymi”

(Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 9). Za Florianem Znanieckim, Przyszczykowski „ujmuje edukację w sytuacji zmiany społecznej jako proces posiadający własną dynamikę i podlegający ciągłym zmianom. Można więc mówić o edukacji dla zmiany społecznej, a także i o edukacji w sytuacji zmiany społecznej” (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 10). Ewa Solarczyk-Ambrozik, ukazując ewolucję celów i zadań oświaty dorosłych, wskazuje ich odmienność we współczesnych społeczeństwach w stosunku do społeczeństw tradycyjnych. „Podstawową zaś zmianą w zakresie formułowania celów i zadań jest egzystencjalno-społeczne pojmowanie edukacji jako konsekwencja upodmiotowienia życia indywidualnego ludzi. To upodmiotowienie wynikające także z nabywanych przez jednostkę kompetencji edukacyjnych jest dążeniem do samodoskonalenia i samorealizacji – realizowania własnych potrzeb i aspiracji, życia zorientowanego na pracę, uczestnictwo społeczne, ale także i wypoczynek” (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 36). Tak więc we współczesnej oświacie dorosłych pojawiają się też „zadania indywidualnego rozwoju jednostek” (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 37). Badacze podkreślają też znaczenie, jakie odgrywają w sytuacji transformacji ustrojowej „właściwe strategie edukacyjne”, które powinny być ujmowane w „całej ich złożoności. Żadne bowiem wyrwane z szerszego kontekstu działania edukacyjne nie rozwiążą problemu kształtowania tożsamości” (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 183–184). Należy zwrócić uwagę także na dwoiśty charakter transformacji ustrojowej, którą powinna dostrzec oświata dorosłych: „Nie zawsze bowiem w rozważaniach o transformacji ustrojowej zwraca się uwagę, że jej celem jest nie tylko redukcja napięć, które do transformacji doprowadziły, ale także wywołanie nowego napięcia, które winno stymulować jednostkę do aktywności twórczej w tej nowej formacji ustrojowej. Sytuuje to problem zmiany społecznej, problem transformacji ustrojowej⁵ w perspektywie edukacyjnej” (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 183)⁶.

⁵ Należy dodać, że badania psychologiczne podkreślają pozytywne znaczenie transformacji dla rozwoju i uczenia się. Beata Ziółkowska stwierdza na przykład, że transformacja stwarza: okazję do uczenia się, szansę modyfikowania własnych zasobów (wiedzy i umiejętności); okazję do nabywania nowych kompetencji osobistych, poszerzania sfery najbliższego rozwoju; okazję do coraz lepszej decentralizacji, rozwijania otwartości i tolerancji na wieloznaczność (Ziółkowska, 2005, s. 429).

⁶ Należy zaznaczyć, że kontekst „zmieniającej się rzeczywistości” społecznej, kulturalnej i cywilizacyjnej, także tej związanej z powstaniem Unii Europejskiej, w powiązaniu z potrzebą zmian w edukacji dorosłych często dostrzec można w debatach naukowych andragogów. Warto tu przytoczyć materiały z międzynarodowej konferencji w Łodzi: Edukacja

Inny kontekst spojrzenia na zmianę ujawnia Anna Frąckowiak (2012), gdy traktuje zmianę nie jako pojęcie, ale jako wielowymiarową kategorię edukacji dorosłych, istotną dla analiz teorii i praktyki edukacyjnej. Przyznaje, że „edukacja może przyczyniać się do zmiany społecznej”, edukacja może być narzędziem zmiany. Kategoria zmiany w tym kontekście może mieć sens przedmiotowy (gdy jednostka musi dostosowywać się do szybkich zmian) lub podmiotowy (gdy uczący się dorosły jest twórcą zmiany). „Podmiotowe spojrzenie na dorosłego, mającego wpływ kreacyjny na swoje życie, przebieg edukacji czy ścieżki rozwoju zawodowego, dostrzeżenie w nim potencjału znosi deterministyczne ujęcie związku między człowiekiem dorosłym, zmianą i edukacją” (Frąckowiak, 2012, s. 145). Autorka zwraca uwagę na kilka ważnych zakresów dostrzegania zmiany w edukacji dorosłych: obecność kategorii zmiany w konstrukcji teorii andragogicznej, czego przykładem jest teoria transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, kwestia zmiany w subdyscyplinie pedagogiki, jaką jest andragogika (np. w zakresie „odkrycia” podmiotowości uczącego się dorosłego), kwestia obecności zmiany w prowadzonej polityce wobec edukacji dorosłych (np. zmiana w edukacji jako korzyść finansowa, oczekiwanie osiągnięcia zmian uwidocznione w KRK) (Frąckowiak, 2012, s. 146–150). Interesująco naszkicowana jest także swoista „filozofia” traktowania zmiany przez /w edukacji dorosłych: „Bezpośrednią konsekwencją dla praktyki edukacji dorosłych jest kształtowanie umiejętności mierzenia się ze zmianą, nie tylko w dorosłości, ale na przestrzeni całego życia” (Frąckowiak, 2012, s. 150). Umiejętność ta wiąże się m.in. z oswojeniem lęku przed zmianą, rozumieniem zmiany, przewidywaniem zmiany oraz twórczą postawą wobec zmiany. W realizacji zmiany należy podkreślić rolę czynnika humanistycznego, w tym np. ciekawości wobec innowacji, krytycznej oceny dokonujących się zmian. Działania te powinny uwzględnić także naświetlenie pozytywnych i negatywnych skutków zmian. Autorka podkreśla jako ważny „wyważony, spokojny” sposób podejścia do zmian w edukacji, by nie stresować dorosłych oraz „zatrzymanie się nad zmianą i spokojny namysł”. Znaczenie ma też „pokazanie relacji między czynnikami o charakterze społecznym i indywidualnym przyczyniających się do zmiany” (Frąckowiak, 2012, s. 151).

dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym (Trzuskowski, 1993), artykuły opublikowane na łamach czasopisma „Chowanna” (2005/2), kontekst zmiany paradygmatów badawczych i dydaktycznych w andragogice (Malewski, 2010 i wcześniej) i in. Zmiana była wreszcie przedmiotem obrad II Zjazdu Andragogicznego w Toruniu w 2013 roku (Skibińska, Solarczyk-Szwec, Stopińska-Pająk, 2014; Solarczyk-Szwec, 2013).

Kolejny ważny, i zarazem uszczegółowiający, kontekst spojrzenia na zmianę przedstawia Urszula Tabor, gdy ukazuje zmianę w perspektywie praktyki edukacji dorosłych, w odniesieniu do konkretnego modelu pracy edukacyjnej – coachingu. Autorka stwierdza, że „praktyka i refleksja nad wychowaniem łączą się zawsze z oczekiwaniem zaistnienia określonej pozytywnej zmiany”. Istotnym jest jednak pytanie: „Czy i jak uczestnictwo dorosłych w edukacji umożliwia im rzeczywistą zmianę”, w jakim zakresie prowadzi do emancypacji? Tradycyjny model edukacji utrudnia takie zmiany (Tabor, 2011, s. 82–83). Coaching natomiast traktowany jest jako przykład praktyki zmiany. Prowadzi on do skutecznych przemian w życiu osobistym lub zawodowym. Wychodzi naprzeciw oczekiwaniom trwałych zmian edukacyjnych, a nie tylko krótkotrwałych efektów uczenia się. Przez system pytań coaching uruchamia samodzielność i samosterowność uczącego się. Bazę zmian stanowi klimat wsparcia i zaufania, a praca coachingowa odnosi się do konkretnego, zwerbalizowanego celu, sformułowanego przez uczącego się oraz odbywa się na metapoziomie, gdy budowana jest samoświadomość i samorefleksyjność uczącego się (Tabor, 2011, s. 85–88). W procesie pracy coachingowej wykorzystywany jest np. model „badania doceniającego” (*appreciative inquiry*) Davida Cooperridera, który opiera się na czterech etapach uczenia się powiązanego ze zmianą: odkrywanie, marzenie, projektowanie i przeznaczenie (Wilson, za Tabor, 2011, s. 89). Autorka wykazuje związki efektów pracy coachingowej z kilkoma znaczącymi koncepcjami teoretycznymi w andragogice: z koncepcją jałowych i owocnych trajektorii uczenia się Petera Jarvisa, z koncepcją transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, z koncepcją nauczyciela jako facylitatora Malcolma Knowlesa i innych, z krytycznym modelem edukacji dorosłych (za Mieczysławem Małewskim) (Tabor, 2011, s. 89). Warto też odnotować na koniec ważną uwagę dotyczącą spostrzegania zmiany w kategoriach procesu oraz konieczności uświadamiania uczącym się takiego rozumienia zmiany: „Zapoznanie dorosłych z [...] modelami przebiegu zmiany może stanowić pierwszy krok do osławiania zmiany jako zjawiska procesualnego, a nie jednorazowej decyzji” (Tabor, 2011, s. 84).

Zmiana i uczenie się w kontekście projektu *Lives in changing „Butterfly”*

Relację między uczeniem się i zmianą jako przedmiot badań i oddziaływań edukacyjnych przyjęto w projekcie pod nazwą: *Lives in changing – a multicul-*

tural approach of initial expectations (*the before*), learning process (*the during*) and the final outcomes (*the after*), 2010–1-PT1-GRU06–05116–5, o akronimie Butterfly, w ramach programu Grundtvig Learning Partnership, realizowanym 01.08.2010–31.07.2012 roku i finansowanym ze środków UE⁷. W projekcie wzięli udział pracownicy Uniwersytetu Łódzkiego – Zakładu Andragogiki i Gerontologii Społecznej (kierownik projektu – mgr Marcin Muszyński, koordynator merytoryczny projektu – prof. dr hab. Elżbieta Dubas, uczestnicy projektu – dr Joanna Stelmaszczyk, mgr Anna Gutowska, mgr Wojciech Świtalski oraz mgr Katarzyna Król z Pracowni Wychowania Fizycznego UŁ) we współpracy z ośrodkami zagranicznymi: koordynator projektu: Justus-Liebig Universität Giessen, Institut für Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik (Niemcy) i Peer Consultancy BV Utrecht (Holandia).

Ogólne założenia projektu „Butterfly”

Projekt uwzględniał odniesienie procesu uczenia się do zmian, jakie dotyczą człowieka dorosłego w ciągu życia i w kontekście różnorodnych aktualnych uwarunkowań społeczno-cywilizacyjnych. Zakładał, że uczenie się może być ważnym czynnikiem pozwalającym na radzenie sobie z trudnymi zmianami, jak również czynnikiem, który może wyzwać korzystne dla uczącego się zmiany. Proces zmian pod wpływem uczenia się ujęto w trzy fazy, porównując je metaforycznie z przemianami, jakim podlega w swym rozwoju motyl:

- I faza – gąsienicy, czyli etap oczekiwań (*the before*) i określenia warunków wstępnych dla realizacji zamierzeń projektowych. Na tym etapie ważna była diagnoza potrzeb życiowych i edukacyjnych dorosłych w kontekście ich oczekiwań wobec siebie i rzeczywistości, w której żyli. Adekwatnie do ich potrzeb przygotowano program zajęć edukacyjnych.
- II faza – poczwarki, czyli etap głębokich zmian, w wyniku udziału w zaproponowanym procesie edukacyjnym (*the during*).
- III faza – motyla, czyli etap rozwiązania życiowych trudności, odnalezienia się w sytuacji zmian, w wyniku pozyskanej w procesie edukacyjnym wiedzy, umiejętności i kompetencji (*the after*). Szczególnego znaczenia nabiera tu edukacyjny efekt motyla – „wyfrunięcia” (*Butterfly effect*), rozumianego jako wyraźne osobiste doświad-

⁷ Zob. <http://www.eu-learn.info/www.zaigs.uni.lodz.pl> (dostęp: 23.03.2015).

czenie zmiany przez uczestnika projektu (zmiany wewnętrzne) lub/i przeprowadzenie zmiany (w środowisku zewnętrznym) pod wpływem zrealizowanego procesu uczenia się.

Polskie działania w projekcie

By zrealizować założenia projektu, polski zespół wybrał metodę „warsztatów przyszłości”, powstałą w latach sześćdziesiątych XX wieku, a której autorem jest zachodnioniemiecki dziennikarz i wizjoner, Robert Jungk. Została ona spopularyzowana w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, w szczególności w środowisku łódzkim (Dubas, 1997). Do dziś stosowana jest w kształceniu uniwersyteckim na kierunku pedagogika w zakresie edukacji dorosłych w Uniwersytecie Łódzkim na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Metoda ta przebiega według trzech zasadniczych faz: krytyki, fantazjowania i urzeczywistnienia, poprzedza je etap przygotowawczy, a kończy faza permanentnego warsztatu. Idea metody odpowiadała zamysłowi projektu „Butterfly”, dlatego zdecydowano się ją zastosować dla realizacji celów projektu. Zajęcia edukacyjne, z 19 osobami starszymi, w tym 11 uczestnikami Uniwersytetu Trzeciego Wieku i 8 osobami z polecenia, trwały od września 2010 do maja 2012 roku, przyjęły formę dziesięciu spotkań trwających 90 minut. Zajęcia te były także połączone z badaniami uczestników projektu przy użyciu ankiety i wywiadu.

Wyniki polskich prac w projekcie

a) Typologia efektu motyla

Proces edukacyjny wywołał następstwa, które zakładał projekt, a które ujmując poniższa typologia uczenia się i zmian wywołanych zastosowaną w procesie edukacyjnym metodą warsztatów przyszłości:

- Typ A – motyl „permanentny” – osoba w sposób ciągły, na przestrzeni swego życia, nastawiona na uczenie się i zmiany, traktująca je jako wartości życiowe; dynamiczna, otwarta, poszukująca nowości, mająca marzenia i sprecyzowane zainteresowania. Warsztaty przyszłości były dla niej jeszcze jedną okazją do uczenia się, poznawania czegoś nowego i do zmian. Fazy rozwoju motyla, od gąsienicy przez poczwarkę aż po motyla, identyfikuje jako ważną

metaforę życiową, którą kieruje się i bezpośrednio odnosi do swojego życia i rozwoju.

- Typ B – motyl „spektakularny” – osoba wyraźnie identyfikuje zmianę w wyniku uczestnictwa w warsztatach przyszłości i jest nią aktywność bardzo wyjątkowa, niecodzienna, zewnętrznie obserwowana, zobiektywizowana – skok na parolotni, wykonany po raz pierwszy w życiu, w wieku już nie-młodzieńczym, bo mając sześćdziesiąt lat. Warsztaty przyszłości obudziły w uczestniczce wiarę w siebie, odwagę i chęć wykonania czegoś wyjątkowego, właśnie spektakularnego. Działanie to jest formą sprawdzenia siebie, samopotwierdzenia swych możliwości.
- Typ C – motyl typowy (powiedzmy: bielinek kapustnik) – to większość uczestników, którzy doświadczyli w następstwie uczestnictwa w warsztatach przyszłości różnorodnych zmian. Przede wszystkim dotyczą one warstwy wewnętrznej – osobowościowej: wzrostu wiary we własne możliwości i odwagi do przekraczania aktualnego siebie, pobudzenia doświadczania przez doznania emocjonalne (bycie poruszonym przez zajęcia), rozbudzenia motywacji do zmian (przemiana motywacji), pozyskania w trakcie warsztatów wiedzy, która poszerzyła świadomość i samoświadomość, rozbudzenia refleksyjności oraz umiejętności myślenia fantazyjno-utojpijnego, nabycia umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów życiowych według przyjętej idei warsztatów przyszłości i planu wynikającego z ich metodyki. W następstwie tych istotnych osobowościowo zmian wewnętrznych nastąpiły zmiany zewnętrzne: znalezienie pracy, rozwiązanie bieżącego życiowego problemu (po wypadku samochodowym), odważne podejmowanie nowych rozwijających wyzwań i działań, nawiązanie udanych relacji z osobami młodszymi, międzypokoleniowe uczenie się, poprawa pracy w grupie – integracja grupy, nawiązanie przyjaźni i kontaktów z innymi.
- Typ D – brak efektu motyla – dotyczy tych uczestników zajęć, którzy nie spostrzegli zmian w sobie czy/i w swoim życiu na skutek udziału w warsztatach przyszłości. To osoby, które nie dostrzegły nowości w zaproponowanym im cyklu zajęć, zajęcia nie odpowiadały ich potrzebom, a sami nie wyrażali chęci do zmian. To osoby o niskiej samoocenie i braku wiary w siebie. To uczestnicy zajęć, którzy definiują uczenie się w sposób tradycyjny, jako przyswajanie konkretnej podanej do zapamiętania wiedzy. Nie znają metod

aktywizujących. To osoby, które definiowały zmiany jako wydarzenia znaczące, „duże” i nie potrafiły odnajdować w bieżącym życiu zmian „drobnych”. Do tej grupy zaliczają się uczestnicy nienależący do Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Należy jednak dodać, że brak efektu motyla był względny. Późniejsze, już po zakończeniu projektu, kontakty z uczestnikami ujawniły, że i te osoby odnalazły „w sobie” i/lub dokonały zmian w swoim życiu, właśnie w następstwie udziału w „warsztatach przyszłości”. Można by więc stwierdzić, że „warsztaty przyszłości” nie pozostały obojętnym doświadczeniem i dla tych uczestników. Dla niektórych z nich proces inkubacji zmian pod wpływem zajęć trwał dłużej⁸.

b) Efektywne i nieefektywne strategie uczenia się

Celem projektu było także określenie strategii uczenia się, które przyczyniły się do efektu motyla (strategie efektywne – owocne⁹), jak i również strategii, które nie sprzyjały takiej zmianie (strategie nieefektywne – jałowe). W następstwie uczestnictwa w przeprowadzonych warsztatach przyszłości ustalono poniższe strategie uczenia się, zrealizowane przez uczestników projektu:

Strategie efektywne (owocne):

Bezpośrednio związane z przebiegiem warsztatów:

- uruchomienie myślenia fantazyjno-utopijnego (II faza warsztatów przyszłości);
- obudzenie doznań emocjonalnych (przeżywania);
- praca w grupie (bycie z sobą, budowanie relacji, poznawanie się, przykład innych);
- pobudzenie refleksyjności (nowe pytania, skłanianie do namysłu);
- uporządkowany metodycznie przebieg warsztatów przyszłości;

⁸ Z informacji, jakie uzyskała dr Anna Gutowska (stan na koniec roku 2014), już po zakończeniu projektu niektórzy jego uczestnicy podejmowali nowe wyzwania, a w ich życiu dokonywały się ważne zmiany: ukończenie kursu sternika, w następstwie pływanie wraz żoną po dalekich akwenach morskich, ukończenie kursu instruktora żeglarstwa i prowadzenie szkoleń w tym zakresie (dotyczy pary małżeńskiej, spoza UTW, uczestniczącej w projekcie), inna uczestniczka zapisała się do Uniwersytetu Trzeciego Wieku, przełamując swoją samotność, z przyjemnością uczy się języków obcych; grupa pięciu uczestników projektu (UTW) zorganizowała teatr japoński dla dzieci z domu dziecka i osób z domu dziennego pobytu; inna uczestniczka (spoza UTW) projektu odważyła się nawiązać kontakt e-mailowy, wyjść z domu i bardziej intensywnie poszukiwać pracy. Wszyscy oni wskazali na udział w projekcie „Butterfly” jako stymulator tych aktywności i zmian w ich życiu.

⁹ Nawiązanie do koncepcji jałowych i owočných trajektorii uczenia się w ramach teorii egzystencjalnego uczenia się Petera Jarvisa (por. Malewski, 2010, s. 102–104).

- wyposażenie w książkę opisującą metodę warsztatów przyszłości (autorstwa Elżbiety Dubas);
- poznanie schematu 12 kroków (konkretnej metody dydaktycznej);
- poznanie idei warsztatów przyszłości jako schematu działania: od krytyki do marzeń przez plan do realizacji;
- umiejętności moderatora warsztatów przyszłości i innych współprowadzących (znajomość metody, umiejętne kierowanie zajęciami, życzliwość);
- czynnik czasu: rozłożenie zajęć i inkubacji ich efektów w czasie (ponad rok) pozwoliło na rozwój procesu uczenia się uczestników i w jego wyniku kreowania i doświadczania zmian.

Sprzyjające efektywnemu uczestnictwu w warsztatach przyszłości:

- rozbudzone potrzeby edukacyjne;
- realizowana na bieżąco aktywność edukacyjna;
- uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetu Trzeciego Wieku;
- udział w innych projektach edukacyjnych;
- znajomość metod aktywizujących i wcześniejsze w nich uczestnictwo;
- spostrzeżenie uczenia się jako wartości;
- posiadanie marzeń i wykrystalizowanych zainteresowań;
- tzw. osobowości otwarte, poszukujące nowości, otwarte na zmiany, ciekawe świata.

Strategie nieefektywne (jałowe). Okazały się trudne do ustalenia w odniesieniu do metodyki „warsztatów przyszłości”. Można jednak wskazać na pewne bariery, które uniemożliwiły pozytywny efekt warsztatów przyszłości:

- brak umiejętności występowania na forum publicznym – przed grupą uczestników;
- blokady osobowościowe – brak wiary w siebie, onieśmienie, niska samoocena;
- tradycyjne rozumienie uczenia się jako przekazywania gotowej wiedzy do zapamiętania – zastosowana metoda odbiegała od ich doświadczeń edukacyjnych;
- brak motywacji do uczenia się;
- niepodejmowanie aktywności edukacyjnej;
- negatywny stosunek do zmian – brak chęci do zmian, niedostrzeżenie możliwości zmian, definiowanie zmiany jako wydarzenia znaczącego – niedostrzeżenie zmian „małych”, codziennych.

Odnosząc zdiagnozowane strategie uczenia się do koncepcji egzystencjalnego uczenia się człowieka dorosłego w ujęciu Petera Jarvisa, a w szczególności do opisanych przez niego trajektorii uczenia się (*learning routes*), można stwierdzić, że cztery formy spośród ośmiu Trajektorii owocnych (nominalnie 4, 6, 7 i 8) (Malewski, 2010, s. 103–104) stały się doświadczeniem uczestników projektu „Butterfly”:

- Trajektorja 4: Jednostka przez praktykowanie w określonej sytuacji społecznej wzbogaca repertuar podstawowych umiejętności o uczenie się umiejętności podstawowych (*basic skills learning*); w projekcie – nabycie umiejętności komunikacji w grupie, umiejętności komunikowania się z młodszym pokoleniem, umiejętności współpracy z innymi ludźmi;
- Trajektorja 6: Jednostka uzyskuje nową wiedzę w wyniku namysłu nad doświadczeniem zdobyтым w określonej sytuacji społecznej. Uczenie się jest refleksyjnym poznaniem; w projekcie – wzbudzone refleksje nad samym sobą, nad swymi potrzebami i możliwościami;
- Trajektorja 7: Jednostka zdobywa nowe umiejętności w wyniku namysłu nad doświadczeniem wyniesionym z danej sytuacji społecznej. Uczenie się praktyczne (*practical learning*). Także uczenie się przez działanie (*action learning*); w projekcie – np. uczenie się sprzyjało podjęciu opieki nad psem ze schroniska, utworzeniu nowej sekcji UTW;
- Trajektorja 8: Jednostka uczy się przez refleksyjną kontemplację. Jej podstawą może być treść indywidualnego doświadczenia albo myślenie czysto spekulacyjne, pozasytuacyjne; w projekcie – namysł nad jakością własnego życia.

Przeprowadzony projekt nie pozwolił na orzekanie o formach uczenia się mających charakter incydentalny (Trajektorja 1), podświadomy (Trajektorja 2) oraz bezrefleksyjny (Trajektorja 3)¹⁰.

Wyniki projektu potwierdzają też jałowe trajektorie uczenia się według koncepcji Petera Jarvisa (Malewski, 2010, s. 102) we wszystkich ich trzech formach:

- Trajektorja 1: Nierzadko ludzie traktują świat jako dany i oczywisty. Ich aktywność przyjmuje wówczas postać rutynowych zachowań, mechanicznie powielanych w standardowych sytuacjach

¹⁰ Należy dodać, że projekt *Lives in changing* zasadniczo nie dotyczył badań nad trajektoriami uczenia się, a jedynie ujawnione trajektorie miały bliżej opisać edukacyjny efekt motyla.

- społecznych. [...] Uczenie się nie wystąpi; w projekcie – brak i negowanie potrzeby zmiany, pozostawanie w świecie rutynowych powtarzalnych zachowań dla zachowania poczucia bezpieczeństwa. Brak wiary w możliwość zmiany siebie i swojego życia.
- Trajektoria 2: Czasami sytuacja społeczna jest źródłem epizodycznych doświadczeń dla jednostki. Jeżeli nie staną się one przedmiotem refleksji, nie staną się także czynnikiem zmian osobistych podmiotu doświadczającego. [...] Zostaną zapomniane; w projekcie – niepodejmowanie refleksji nad treściami i sytuacjami, jakie pojawiły się w projekcie.
 - Trajektoria 3: Epizodyczne doświadczenia, jakie niekiedy są generowane przez poszczególne sytuacje społeczne, mogą być przedmiotem refleksji jednostki i źródłem nowej wiedzy. Jeżeli jest ona sprzeczna z uprzednimi doświadczeniami jednostki albo wzbudza negatywne emocje i oceny, zostanie zanegowana i odrzucona, nie powodując zmian osobowościowych. [...] Wiedza uważana za nieistotną nie będzie źródłem uczenia się; w projekcie – treści i sytuacje projektowe, w tym głównie nowa metoda edukacji, były sprzeczne z dotychczasowym doświadczeniem uczestników projektu, kształconych w szkole tradycyjnej.

Wnioski i podsumowanie

Zrealizowany projekt *Lives in changing* skłania do kilku ogólniejszych wniosków.

Zastosowana metoda „warsztatów przyszłości”, zgodnie z założeniami projektu „Butterfly”, okazała się sama w sobie efektywną strategią uczenia się powiązaną ze zmianami. Większość uczestników zajęć doświadczyła istotnej przemiany wewnętrznej i w jej następstwie podjęła się dokonania zmian we własnej sytuacji życiowej. Można więc określić metodę „warsztatów przyszłości” jako czynnik wyzwalający transformatywne uczenie się dorosłych (odniesienie do koncepcji Jacka Mezirowa, za Malewski, 1998). Szczególnie widoczne jest ono w przypadku „motyla spektakularnego”.

Skuteczność tej metody wiąże się też z tym, że łączyła ona w sobie wszystkie cztery podstawowe czynności uczenia się, wymienione przez Davida Kolba: odczuwanie (*feeling*), obserwacja (*watching*), myślenie (*thinking*) i działanie (*doing*) (za Gajewski, 2005, s. 29). Niezwykle istotnym i modyfikującym zachowania okazał się czynnik odczuwania, powiązany z emocjo-

nalnym doświadczeniem, często w takim nasileniu nieznanym wcześniej uczestnikom projektu. Można też stwierdzić, że w przypadku efektywnych strategii uczenia się współwystępowały wszystkie cztery style uczenia się, określone przez Kolba jako: konkretne doświadczenie, refleksyjna obserwacja, tworzenie abstrakcyjnych hipotez oraz aktywne prowadzenie eksperymentów (Gajewski, 2005, s. 29).

Zastosowana metoda warsztatów przyszłości tak wysoką skuteczność odniosła głównie w stosunku do uczestników Uniwersytetu Trzeciego Wieku. To oni, w mniejszym lub większym stopniu, doświadczyli edukacyjnego efektu „motyla” w zakresie procesu uczenia się powiązanego ze zmianami. Można stwierdzić, na podstawie ich doświadczeń, że zostali oni już wcześniej przygotowani, przez udział w nowoczesnej aktywności edukacyjnej, do zachowań transformacyjnych.

Zastosowana metoda w sposób znaczący poszerzyła samoświadomość jej uczestników, przez co uruchomiła motywację do zmian. Motywacja stanowi istotę procesu uczenia się, a jej uruchamianie należy do zasadniczych zadań edukacji (dorosłych). Tym samym, metoda „warsztatów przyszłości”, jak wynika z polskich doświadczeń w projekcie „Butterfly”, odnosi się do podstaw – do jądra procesu uczenia się dorosłych, jakim jest motywacja uczenia się. Motywacja do zmian łączyła się z uwewnętrznionym przekonaniem, że zmiana jest możliwa i wiązała się ze wzrostem wiary w siebie, swoje możliwości oraz z podwyższeniem samooceny.

Zastosowana metoda uruchomiła też dynamiczny, rozłożony w czasie proces samodzielnego uczenia się jako dochodzenia do rozwiązywania własnych problemów życiowych. Tym samym okazała się metodą wychodzącą na przeciw życiowym potrzebom i doświadczeniom uczących się dorosłych. Uruchomiła uczenie się praktyczne, które stanowi najczęstszy zakres uczenia się dorosłych. W znacznej mierze uwzględniła też podmiotowość dorosłych uczących się, nie pozostając w sprzeczności z zadaniami moderatora zajęć (samosterowne uczenie się pod kierunkiem). Potwierdza to znane od dawna andragogiczne tezy, iż dorośli uczą się w kontekście swego świata życia, problemów życiowych i pragną być w tym procesie podmiotowi, Eduard Lindeman stwierdza: „orientacja dorosłych na uczenie się koncentruje się na życiu”, „dorośli mają potrzebę kierowania sobą” (Knowles i in., 2009, s. 47). Wyniki projektu potwierdzają też tezę, że uczenie się dorosłych jest procesem psychicznym, rozłożonym w czasie i „wbudowanym” w proces życia.

Doświadczenia i aktualnie realizowana aktywność edukacyjna są czynnikami, które wyraźnie ułatwiły proces uczenia się w trakcie „warsztatów przyszłości”. Metoda ta może też rozbudzać edukacyjnie osoby mniej w tym

względnie zaawansowane, co jednak wymaga czasu. Gdy aktywność edukacyjna pozostaje na niskim poziomie, to uczestnicy warsztatów często deklarują inne ważne doświadczenia pozyskane w wyniku zajęć, co też zmienia ich samoświadomość. Do takich doświadczeń należy np. nawiązanie kontaktów z innymi ludźmi, nie tylko uczestnikami projektu, przez osoby, które wcześniej obawiały się podejmowania takich relacji.

Należy podkreślić trudność transformacji osobowościowej przez uczenie się w przypadku uczestników projektu wywodzących się spoza studentów UTW. Propozycja dydaktyczna, jaką były „warsztaty przyszłości”, nie mieściła się w repertuarze ich edukacyjnych doświadczeń. Tych uczestników projektu dotyczyło bowiem kształcenie tradycyjne (model technologiczny, według Malewskiego, 2010) czy stara kultura edukacji dorosłych (według Matlakiewicz, Szwec, 2009, s. 76). Jak pisze Przyszczykowski: „Edukowani na tradycjach herbartowskich nie są najczęściej zdolni do myślenia transformacyjnego”, a przy tym dla takich osób „w sytuacji zagrożenia [...] tradycja staje się podstawowym obszarem identyfikacji” (Przyszczykowski, Solarczyk-Ambrozik, 1995, s. 14). Zaistnienie transformacji przez uczenie się (według koncepcji Mezirowa) wymaga bowiem bardzo trudnej zmiany: zmiany schematów znaczeniowych oraz perspektyw znaczeniowych, przez które jednostka odbiera swój świat życia. To szczególnie trudne wyzwania w stosunku do osób edukowanych w szkole tradycyjnej i żyjących w tradycyjnych schematach myślowych. Powyższe wnioski potwierdza także Hanna Solarczyk-Szwec, stwierdzając, że ze względu na permanentne zmiany otoczenia dorosłych, wymuszające zmiany w ludziach, „dziś powinna uczyć się większość, ale nie jest do tego przygotowana edukacyjnie i mentalnie” (Solarczyk-Szwec, 2013, s. 60). Edukacja przez „warsztaty przyszłości” okazała się przykładem emancypacyjnego uczenia się, związanego z krytyczną autorefleksją, często będącego radykalną zmianą rozwojową poznającego podmiotu (por. Malewski, 1998, s. 111–112).

Doświadczenia osobiste, przeżyte traumy i trudności w biegu życia i w aktualnej sytuacji mogą znacznie, a nawet zupełnie blokować efektywne uczestnictwo w zajęciach warsztatów przyszłości. To wyraźnie skłania do uwzględnienia w trakcie zajęć edukacyjnych z dorosłymi podstawowej zasady, jaką jest poznanie ich życiowego doświadczenia i włączenie tej wiedzy w tworzenie i realizację procesu dydaktycznego przy współudziale uczących się (andragogiczny procesualny model edukacji dorosłych – Knowles i in., 2009, s. 47 i dalsze).

Zakończenie

Zastosowana przez polskiego partnera w projekcie „Butterfly” metoda warsztatów przyszłości okazała się wyborem trafnym, weryfikującym założenia projektu, metodą pozwalającą na diagnozę edukacyjnego efektu motyla, a w pierw na stworzenie warunków dla jego zaistnienia. Warsztaty przyszłości są metodą stymulującą uczenie się, pozwalającą odnaleźć się uczącym się dorosłym w sytuacji zmian, jak również mogą wzbudzić uczenie się wywołujące zmiany w życiu uczestników. W przypadku osób gorzej wykształconych i z mniejszym doświadczeniem edukacyjnym niż uczestnicy UTW efekty nowoczesnej metody edukacyjnej wymagają czasu (są rozłożone w czasie) i zależne są od zmiany dotychczasowych tradycyjnych postaw uczestników wobec uczenia się, a także transformacji ich postrzegania zjawiska zmiany – w zakresie jej rozumienia, oczekiwania zmiany, rozpoznania możliwości jej osiągnięcia i motywacji do dokonywania zmian.

Wyniki projektu wyraźnie potwierdzają wyjściową tezę w tym tekście wskazującą na to, że między zmianą i uczeniem się zachodzi ścisły związek, polegający na tym, że zmiany (np. społeczne) wymagają uczenia się, a uczenie się wywołuje zmiany (np. osobiste)¹¹. Uczenie się w kontekście zmiany to ważna propozycja dla współczesnego człowieka dorosłego, zarówno w wymiarze praktyki, jak i teorii andragogicznej. Specyficznym połączeniem tych dwóch kontekstów mogłaby być koncepcja „uczenia się w sytuacji zmiany”. Wyniki analizowanego projektu mogą stanowić pilotaż tej koncepcji.

Bibliografia

- Aduszkiewicz A. (red.) (2004), *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa.
- Boksański Z. (2007), *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa.
- Brzezińska A. (2010), *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Brzezińska A. I. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.
- „Chowanna” (2005), nr 2 (25).

¹¹ Przy czym obie te kategorie: „zmiana” i „uczenie się dorosłych” wymagają zawsze doprecyzowania ich znaczeń.

- Czerniawska O. (1996), *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom, s. 36–46.
- Dubas E. (1997), „Warsztaty przyszłości” w naukach o wychowaniu, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dubas E. (2001), *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 77–87.
- Dunaj B. (red.) (2002), *Popularny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo WILGA, Warszawa.
- Frąckowiak A. (2012), *Zmiana jako kategoria edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 141–151.
- Gajewski R. R. (2005), *O stylach uczenia się i I-edukacji*, „E-mentor”, 4 (11), s. 28–35.
- Giddens A. (2007), *Socjologia*, PWN, Warszawa.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2000), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń.
- McCrae R. R., Costa P. T. Jr (2005), *Osobowość dorosłego człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Oleś P. K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E. (1995), *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin.
- Skibińska E., Solarczyk-Szwec H., Stopińska-Pająk A. (red.) (2014), *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego Toruń 15–16.05.2013*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 45, Warszawa–Bydgoszcz.
- Solarczyk-Szwec H. (2013), *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 41–63.
- Strelau J. (2000), *Słownik psychologii*, Warszawa.
- Szczepański J. (1987), *Indywidualność i społecznienie w wychowaniu*, „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 325–329.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Warszawa.
- Tabor U. (2011), *Zagadnienie „zmiany” a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 82–93.

- Trzuskowski A. (red.) (1993), *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Międzynarodowa Konferencja Łódź 17–19 września 1993, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Ziółkowska B. (2005), *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?*, [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk, s. 423–468.

