

Elżbieta Dubas

ORCID 0000-0002-7803-3369

CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA W POLSKIEJ ANDRAGOGICE – WYBRANE ASPEKTY Z PERSPEKTYWY CZASU

Słowa kluczowe: andragogika, ciągłość, zmiana, perspektywa czasu

Streszczenie: W tekście podjęto próbę spojrzenia na dokonania polskiej andragogiki jako nauki z perspektywy prawie stulecia, akcentując ciągłość i zmianę w jej rozwoju. Autorka uwypukliła wybrane refleksje nad ciągłością i zmianą podejmowane przez polskich andragogów, a także uwzględniła kontekst ciągłości i zmiany, analizując przedmiot badań andragogiki, zmianę paradygmatów badawczych oraz kwestię jej teoretyczności.

Wstęp

Prawie sto lat w rozwoju nauki to niewiele, ale zarazem to już stosunkowo długi czas, który pozwala spojrzeć na dokonania naukowe z dystansu, i który pozwala na dostrzeżenie zmian, a może i ciągłości w jej rozwoju. Zmiana¹ i ciągłość² to jedna z interesujących, choć dyskusyjnych, perspektyw oglądu osiągnięć nauki. Spojrzenie na naukę w kontekście ciągłości i zmienności to próba opisania jej rozwoju. Jedną z nich jest perspektywa zadań, jakie „tworzył” dla jej funkcjonowania „czas”, w którym była uprawiana, a więc też określona rama społeczno-kulturowa, w której nauka się „zasadza”, z niej wyrasta, ją adaptuje, ale i zarazem przetwarza i zmienia. Inną perspektywę, powiązaną z poprzednią a kluczową dla działalności ludzkiej zwanej nauką, stanowi przedmiot jej badań. Choć zasadniczo dla andragogiki niezmienny, stały, co stanowi przeciwieństwo o istocie formalnego wyodrębnienia danej nauki, to jednak ewoluujący w swych treściach, tak jak zmieniały i zmieniają się znaczenia zjawisk, których doświadczają zwykli ludzie, a badacze andragodzy

¹ Zmiana jako inne, nowe, odmienne od poprzedniego. Szersze omówienie pojęcia zmiany, także z perspektywy socjologii, psychologii i andragogiki zob. Dubas, 2014, s. 460–467.

² Ciągłość jako trwanie, stałość, stabilność, kontynuacja; ciągłość – „istnienie, występowanie w sposób nieprzerwany, ciągły (w czasie lub przestrzeni) procesów, przemian, trwanie” (Dunaj, 2002, s. 64). Ciągłość jako pojęcie psychologii rozwoju człowieka powiązane jest z terminami stałość i stabilność (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010, s. 129–130).

próbowali i próbują te znaczenia rozpoznawać i opisywać. Owe ewoluujące znaczenia są wynikiem zmieniających się społeczno-kulturowych ram odniesienia, które także prezentują przeciętnym ludziom uczeni i inne ośrodki senso- i opiniotwórcze, w tym media masowe i politycy. Inna perspektywa, która pozwala na dostrzeganie stałości i zmian w nauce, to perspektywa stosowanych paradygmatów badawczych i jej teoretyczności. Te zasygnalizowane wybrane kwestie zostaną przybliżone w poniższym tekście, w szczególności w oparciu o publikacje wydawane w II połowie XX wieku.

Ciągłość i zmiana w refleksji, badaniach i praktyce andragogicznej – wybrane aspekty

Polscy andragodzy dostrzegali zmianę w polskiej andragogice i edukacji dorosłych. Warto odnotować tu kilka pierwszych, choć już współczesnych stanowisk. I tak np. Jadwiga Nowak, wyróżniając III etapy ewolucji spostrzegania edukacji/oświaty dorosłych, poczynając od roku 1945 po lata osiemdziesiąte XX wieku³, zwracała uwagę na trwałą wartość kształcenia dorosłych w 40-leciu PRL, którą określała ciągłość systemu edukacji dorosłych jako składnika systemu oświatowego oraz otwartość, rozumiana jako swobodny dostęp do uczelni oraz swobodny wybór metod i środków kształcenia dorosłych (Nowak, 1985, s. 520). Badaczka uznała, że: *Ciągłość i zmiana to dwa dialektyczne elementy żywotności każdej dziedziny nauki i praktyki. Ciągłość stanowi o tradycji, a zmienność o żywotności, postępie* (1985, s. 521). Edukacja dorosłych realizuje *praktykę stabilności, nastawiona wyraźnie na podtrzymanie i odtwarzanie określonych stanów rzeczy uznawanych za wartościowe, oparta na tradycji i nastawiona na kontynuację dotychczasowego dorobku*. Realizuje także *praktykę zmienności, która w przeciwieństwie do pierwszej eksponuje zmiany, nastawiona jest na poszukiwanie nowych możliwości*. Swe rozważania Autorka podsumowuje rygorystyczną oceną: *Inaczej mówiąc, z praktyką stabilności wiąże się wzorzec nietolerowania odmienności i rutyna. Praktyka zmienności jest otwarta na wszelkie inspiracje i eksperymenty* (tamże, s. 521).

Tekstem, w którym wprost odniesiono się do kwestii stałości i zmiany w kontekście andragogiki, był tekst Józefa Kargula *Problematyka dorosłości życiowej i zawodowej w programie andragogiki* (1984). Autor zwraca w nim uwagę na stałość i zmianę w życiu człowieka dorosłego i stwierdza, że *zagadnienie stałości i zmiany w życiu człowieka dorosłego powinno być również przedmiotem badań andragogicznych* (Kargul, 1984, s. 259). Zastanawiając się, *czy stałość i zmiana to cechy o jednakowych parametrach w poszczególnych fazach rozwojowych*

³ I etap – po 1945 do lat sześćdziesiątych – etap eksplozji oświatowej, z oznakami kryzysu oświatowego w latach sześćdziesiątych; II etap – lata siedemdziesiąte XX wieku – wielkie ostrzeżenie; oświata dorosłych czynnikiem rozwoju ekonomicznego; III etap – lata osiemdziesiąte – uświadomiony kryzys (Nowak, 1985, s. 519).

jednostki ludzkiej (tamże, s. 258), dochodzi do konkluzji, że człowiek dorosły, jego aktywność w pracy zawodowej, rodzinie i w czasie wolnym oraz jego poglądy są w większym stopniu trwałe i stabilne niż w okresach wcześniejszych, ale ulegają one przekształceniom: *Aktywność dorosłego człowieka [...] w gruncie rzeczy jest elementem stałym, ale ulegającym przekształceniom. [...] Na skutek nabywania doświadczeń, gromadzenia ich, człowiek dorosły osiąga dojrzałość, a wykonywane aktywności wpływają na trwalsze kształtowanie poglądów* (tamże, s. 259).

Dyskusję nad stałością, opierając się na pierwszej teorii wychowania dorosłych w Polsce, sformułowanej przez Floriana Znanieckiego w 1929 roku, podjęła Jadwiga Nowak. Jeśli przyjąć, że wychowanie jest działalnością celową, opierającą się na prawie przyczynowości, które stosuje się tylko w obrębie *układów zamkniętych, to jest ograniczonych i odosobnionych*, to wychowanie przede wszystkim może dotyczyć człowieka dorosłego, *gdyż u ludzi dorosłych takich układów jest więcej niż u młodzieży i są znacznie bardziej ustalone, gdyż proces rozwojowy jest mniej intensywny* (Nowak, 1986, s. 196). Choć *osobowość ludzka w swej całości nie jest układem ograniczonym, gdyż ciągle się rozwija, ani odosobnionym, gdyż nieustannie podlega nieoczekiwanym wpływom zewnętrznym, to są jednak w tej płynnej i nieograniczonej osobowości względnie trwałe «układy zamknięte» doświadczeń i czynności, kompleksy przyzwyczajzeń, norm, ideałów, więc możliwe jest celowe działanie kształtujące (a raczej przekształcające) na owe układy zamknięte* (tamże, s. 196)⁴.

W podjętych rozważaniach należy uwypuklić opis zmiany w edukacji dorosłych, powiązanej z głęboką transformacją ustrojową po 1989 roku w Polsce. Bardzo wyraźnie taki kontekst uwzględnili w swych badaniach Kazimierz Przyszczypkowski i Ewa Solarczyk-Ambrozik (1995). Badacze zwrócili uwagę na znaczenie zmiany społecznej demokratyzującej społeczeństwo po przełomie ustrojowym, która wymusza/ła także zmiany w sferze edukacji dorosłych⁵.

Wreszcie, zmianę jako kategorię edukacji dorosłych opisała Anna Frąckowiak (2012), zwracając uwagę na jej przedmiotowy i podmiotowy charakter⁶. Relację zaś między zmianą a uczeniem się podkreśliła Elżbieta Dubas, m.in. zwracając uwagę na wzajemność tej relacji oraz wyodrębniając „uczenie się w sytuacji

⁴ Trzeba też dodać, że po stu latach badań nad rozwojem człowieka dorosłego, nieco inaczej można dziś postrzegać stałość jego osobowości czy stałość elementów jego życia. Intensywne zmiany globalne: społeczno-kulturowe i cywilizacyjne wymuszają dużą zmienność ludzkiej osobowości, także w okresie dorosłości. Współczesne badania psychologiczne, nie rozstrzygając kwestii stałości czy zmienności osobowości, wskazują na zaledwie kilka (pięć) stałych cech/dyspozycji osobowościowych (por. McCrae, Costa Jr. 2005, s. 71–72; Oleś, 2011), a i tak ta odpowiedź nie jest ostateczną. To samo dotyczy tzw. stałych doświadczeń biograficznych człowieka – i te, w świetle wiedzy pozyskanej w wyniku badania biografii ludzkich, nie są już stałe, gdyż możliwa jest ich wielokrotna redefinicja w procesie refleksji nad własną biografią. Tym samym więc zmienność, w sposób zdecydowany, wkroczyła w pole badawcze andragogiki.

⁵ Szersze omówienie refleksji Przyszczypkowskiego i Solarczyk-Ambrozik zob. Dubas, 2014, s. 463–465.

⁶ Szersze omówienie refleksji Anny Frąckowiak zob. Dubas, 2014, s. 466.

zmiany” jako szczególny przykład nieformalnej edukacji człowieka w wieku dorosłym, opisany na przykładzie wyników projektu *Butterfly* (Dubas, 2014).

Choć badania dotyczące zmiany wydają się przeważać w polskiej współczesnej andragogice, to warto też podkreślić m.in. refleksje nad uniwersaliami andragogicznymi Jerzego Semkowa, do których autor zaliczył rozwój duchowy człowieka dorosłego, rozwój jego potencji intelektualnej oraz rozwój moralny (Semków, 2007) czy badania nad uniwersaliami życia ludzkiego, które ukazywały stałe „elementy”, uniwersalne wartości w tym życiu, na przykładzie badanych Polaków i Niemców (Dubas, Griese, Dzięgielewska, 2008).

Warto odnotować, że wiele zorganizowanych andragogicznych konferencji naukowych uwzględniało kontekst porównawczy trzech wymiarów czasowych funkcjonowania edukacji dorosłych: terażniejszości, przeszłości i przyszłości, tym samym „poszukując” tego, co stałe i tego, co zmienne w edukacji dorosłych. Znamionną w tym aspekcie była np. tematyka II Zjazdu Andragogicznego: *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*, który odbył się w Toruniu w 2013 roku czy andragogiczne konferencje z cyklu Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych, np. z roku 2009 zatytułowana: *Uczący się dorośli – przeszłość i terażniejszość – w zmieniającym się świecie*, czy w szczególności ostatnia, z 2018 roku, pod przewodnim hasłem: *Sto lat edukacji dorosłych w Polsce*.

Wyraźnym jest w andragogice dostrzeżenie zmiany paradygmatów badawczych⁷. Powszechnie znane są polskim andragogom refleksje Mieczysława Malewskiego, dotyczące zmiany paradygmatów badawczych w andragogice (i wpięrow w badaniach społecznych), najogólniej z paradygmatu scjentyistycznego/neopozytywistycznego na humanistyczny (Malewski, 1994)⁸. Zmiana ta powiązana jest z odmiennymi, ewoluującymi rozumieniami terminu/kategorii pojęciowej i badawczej „edukacja”, a także ze zmianą w uprawianiu andragogiki jako nauki oraz realizacji dydaktyki dorosłych (Malewski, 2010, s. 45–82). Szczególnie znaczącą zmianą jest w tym kontekście rozszerzenie i pogłębienie pola znaczeniowego pojęcia edukacja⁹, co nie mogło pozostać bez znaczenia dla poszerzenia pola badań realizowanych przez współczesnych andragogów i konieczności używania innych założeń ontologiczno-epistemologicznych oraz innego instrumentarium metodologicznego. Poza zmianami w rozumieniu terminu „edukacja”, w badaniach andragogicznych można dostrzec istotną zmianę w postrzeganiu i definiowaniu fenomenu ludzkiej dorosości (Dubas, 2001) jako przeciwieź jednego z kluczowych problemów badawczych andragogiki (Malewski, 1990; Czerniawska, 1994, s. 41 i in.). Dorosość obiektywna, jako wynik procesu socjalizacji, zastępowana była dorosością subiektywną, wynikającą z przebiegu indywidualnego, choć także

⁷ Szerzej na ten temat w dalszej części opracowania.

⁸ Malewski wyróżnia (za R.S. Usherem) cztery paradygmaty badawcze: pozytywistyczny, hermeneutyczny (interpretatywny), krytyczny i postmodernistyczny (Malewski, 1998, s. 21).

⁹ Edukacja jako nauczanie adult education, edukacja jako uczenie się life long education, edukacja jako poznawanie lifelong learning (Malewski, 2010, s. 45–82). Przykłady innych rozważań na temat znaczeń pojęcia edukacja: Kargul, 2001; Pierścieniak, 2009; Muszyński, 2014.

uwarunkowanego kulturowo procesu rozwoju oraz, co podnoszone jest ostatnio coraz częściej, jako jednostkowego doświadczenia życia. Zmiany dotyczyły także postrzegania człowieka dorosłego „umiejscowionego” w procesie edukacji; szczególnie znaczącym jest określanie go już nie jako „ucznia dorosłego” (Urbańczyk, 1955, s. 28)¹⁰ ale jako „uczącego się dorosłego” (Czerniawska, 1987, s. 29) – upodmiotowionej osoby, uczącej się doświadczać życia w codzienności (Dubas, 2017).

Wskazane konteksty pociągały za sobą istotne zmiany w praktyce edukacji dorosłych. I tak, Mieczysław Malewski podkreślał zmiany w realizacji praktyki edukacyjnej na rzecz dorosłych, zwracając uwagę na te dotyczące dydaktyki (pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi) w obrębie modeli: technologicznego, humanistycznego i krytycznego (Malewski, 2010, s. 17–31). W tym zakresie także, z perspektywy historycznej, Alina Matlakiewicz i Hanna Solarczyk-Szwec uwypukliły trzy kultury edukacji: starą kulturę edukacji dorosłych (z formami szkolnymi), quasi-nową kulturę edukacji dorosłych (wzbogaconą myśleniem humanistycznym oraz wymogami wolnego rynku) oraz nowoczesną kulturę edukacji dorosłych, akcentującą indywidualną perspektywę uczestników (2009, s. 76). Cenne są też nowe badania dotyczące praktyki edukacyjnej, wskazujące na coraz szerszy i pogłębiany sposób oglądu procesów uczenia się dorosłych (Kurantowicz, 2007; Nizińska, 2008) oraz jakościową orientację w badaniach doświadczeń edukacyjnych (Jurgiel-Aleksander, 2013). Zmianę w praktyce edukacji dorosłych można dostrzec także w aspekcie stosowania nowych metod dydaktycznych, jak np. coachingu, co podkreśliła Urszula Tabor (2011).

Powyżej wskazane, kluczowe dla andragogiki, badawcze i praktyczne konteksty ukazują istotną zmianę świadomości andragogów; poznanie procesów edukacji/uczenia się osób dorosłych było coraz częściej postrzegane jako złożony, mniej zobiektywizowany, a coraz bardziej zindywidualizowany, także z perspektywy badacza, proces oraz wymagająca intelektualnie, a także emocjonalnie aktywność. Badanie naukowe w andragogice stawało się i staje sukcesywnie coraz bliższe sztuce niż powtarzalnej metodzie.

Wokół przedmiotu badań andragogiki

Rozważania w poszukiwaniu ciągłości i zmiany w polskiej andragogice warto powiązać z refleksją skoncentrowaną wokół przedmiotu andragogiki jako nauki. Dobrze oddaje ten kontekst analiza określeń andragogiki ukazywanej w tej perspektywie. Za punkt wyjścia tych rozważań można przyjąć klasyczną definicję andragogiki, która została sformułowana przez Helenę Radlińską, twórczynię andragogiki w Polsce. Radlińska określa andragogikę jako naukę następująco: *Andragogika (tj. nauka o prowadzeniu dorosłych) podobnie jak pedagogika interesuje się przede wszystkim składnikami dnia dzisiejszego, które w nim są już*

¹⁰ Uczeń dorosły – osoba podlegająca oddziaływaniu oświatowemu (Urbańczyk, 1955, s. 28).

przyszłością. Dzięki zagadnieniom, które dopomaga rozwiązać, ożywia sprawy społeczne gorącym powiewem idealizmu. Wychowawcy z powołania wnoszą wiarę w przebudowującą moc myśli, intuicyjnie odnajdują siły ludzkie. Do zainteresowań ideologów zasadami, do przejęcia się organizatorów powodzeniem instytucji dbają o zadośćuczynienie potrzebom rozwoju i o szczęście człowieka (Radlińska, 1947, s. 22).

Analizując refleksje Radlińskiej, można określić andragogikę jako naukę o niezwykle ważnym celu, jakim jest uszczęśliwianie człowieka, jako naukę silnie opierającą swe teorie naukowe na praktyce (oświaty) edukacji dorosłych, jako naukę żywo reagującą na wciąż zmieniające się warunki działania społecznego i pedagogicznego, jako naukę o interdyscyplinarnym charakterze (Radlińska, 1947, s. 22; Dubas, 2009, s. 275). Andragogika to więc nauka teoretyczno-praktyczna, o aksjologicznym odniesieniu, reagująca na zmiany społeczne, dbająca o jednostkowy rozwój człowieka dorosłego w powiązaniu ze wzrostem społecznego dobra. Można się zastanowić, po 70 latach, na ile taka definicja andragogiki jest dziś jeszcze uznawana, czy choćby, na ile zachowała do dziś swój ogromny potencjał przemiany świata i jednostek. Czy w ogóle jest jeszcze aktualna i dlaczego (nie) jest? W jakim zakresie więc, w tym kontekście, możemy mówić o ciągłości i/ lub zmianie w andragogice polskiej? Poniżej, w poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania, kilka odniesień do stanowisk reprezentowanych przez uznane autorytety w zakresie andragogiki.

I tak, andragogika, jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku, przede wszystkim była postrzegana jako nauka pedagogiczna, zajmująca się badaniem procesów pedagogicznych takich jak kształcenie, wychowanie, samokształcenie, samowychowanie dorosłych (por. np. Turos, 1980, s. 71). W latach dziewięćdziesiątych tegoż wieku jako przedmiot badań akcentuje się też szeroko pojęte i złożone procesy wychowania dorosłych (por. np. Maziarz, 1994, s. 17; Turos, 1993). Procesy te andragogika bada w odniesieniu do dorastającej, pracującej młodzieży i ludzi dorosłych (por. np. Aleksander, 2002, s. 18; Wujek, 1996, s. 393). W latach dziewięćdziesiątych też pojawiają się w przedmiocie badań andragogiki akcenty postawione na rozwój człowieka dorosłego i jego wspieranie oraz autoedukację (Turos, 1993, s. 6, s. 13). W tym też czasie Mieczysław Malewski określił andragogikę jako naukę o edukacji, która *zajmuje się problemami edukacyjnego wspierania rozwoju ludzi dorosłych* (Malewski, 1998, s. 7); tym samym myśl andragogiczna mogła być rozwijana nie tylko przez pedagogów i nie tylko jako nauka normatywna.

Inne, szczególne aspekty przedmiotu badań andragogiki w jakiś sposób związane z kategorią szczęścia, uwypukloną przez Radlińską, uwidocznione są w kilku innych stanowiskach. I tak, np. Tadeusz Aleksander wskazuje na badanie odrębności i specyfiki człowieka dorosłego w kontekście jego *znacznego doświadczenia życiowego, społecznego i zawodowego, większej samodzielności*

w kierowaniu swoim postępowaniem, wykonywaniu pracy zawodowej, aktywności społecznej, skłonności do dużej głębokiej refleksji oraz krytycyzmu w stosunku do siebie i swoich doświadczeń (Aleksander, 2002, s. 22; podkreślenia ED). Tadeusz Wujek stwierdza, że w badaniach andragogicznych *obecnie główny akcent przesuwana się na człowieka jako indywidualność [...] i eksponowanie prawa jednostki do swobodnego rozwoju w toku procesu edukacyjnego, by poprzez odpowiednio zorganizowane procesy oświatowo-wychowawcze zapewnić harmonijny fizyczny i duchowy rozwój jednostki, znajdującej sens życia w więzi z innymi ludźmi [...]* (Wujek, 1996, s. 399; podkreślenia ED).

Cenny przegląd refleksji i badań andragogicznych, który odzwierciedla także zmieniający się przedmiot badań andragogiki, ukazała Hanna Solarczyk-Szwec, analizując publikacje zawarte w „Roczniku Andragogicznym”, które ukazały się w latach 1994–2014. Autorka wskazuje następujące kierunki zmian w rozwoju myśli andragogicznej: *od diagnozy przez interpretację edukacji dorosłych do refleksji nad działaniem, od nauki normatywnej do refleksyjnej i zaangażowanej, od koncentracji na instytucjach do koncentracji na podmiocie, od koncentracji na kształceniu dorosłych do koncentracji na uczeniu się dorosłych, od kumulacji wiedzy (zmiany ilościowe) do transformacji wiedzy (zmiany jakościowe)*. Autorka dodaje: *I chociaż zmiany te nie są jeszcze powszechne, to satysfakcjonują, ponieważ są zaczątkiem dalszych wartościowych zmian* (Solarczyk-Szwec, 2014, s. 72).

Wracając do refleksji Radlińskiej, to, co być może szczególnie uderza współczesnego badacza w myśleniu Radlińskiej o andragogice, to odniesienie przedmiotu badań i działań andragogicznych do ludzkiego „szczęścia”¹¹. Niewątpliwie, to niezwykle ważny i ciągle aktualny cel badań andragogicznych i działań praktycznej edukacji dorosłych. Człowiek bowiem odwiecznie pragnie szczęścia, a nauki społeczne i humanistyczne w szczególny sposób powinny sprzyjać jego osiągnięciu, by nie zasłużyły sobie na miano działań jedynie o charakterze „sztuki dla sztuki”. Gdy analizujemy refleksje nad polską andragogiką i jej dorobek, można mieć wrażenie, że andragodzy w mniejszym stopniu zajmowali się w swych badaniach człowiekiem i jego szczęściem, koncentrując się na złożonych badaniach nad procesami edukacji i instytucjami edukacyjnymi. Dla wielu badaczy przedmiotem badań andragogicznych stała się edukacja, a mniej – uczący się człowiek dorosły. Nie jest to jednak tendencja powszechna czy obowiązująca. Wskazuje na to np. pewien wyraźnie dostrzegany powrót normy personalistycznej, ujawniany w badaniach jakościowych, w tym geragogicznych, ukazujących dorosłego jako refleksyjny uczący się podmiot, który pragnie żyć godnie, pomyślnie i właśnie szczęśliwie (Czerniawska, 1987; Dubas, 2017).

¹¹ Nie podejmując w tym miejscu wnikliwszych analiz znaczeń interdyscyplinarnego pojęcia „szczęście”, jest ono tu rozumiane jako doświadczenie pomyślności, powodzenia, zadowolenia, satysfakcji z życia, radości z życia.

Zmiana paradygmatów badawczych

Wyraźną troską, jaka towarzyszy polskim andragogom od co najmniej kilkudziesięciu lat, a w szczególności od lat dziewięćdziesiątych XX wieku, jest namysł dotyczący adekwatnej i uzasadnionej przedmiotem badań drogi badawczej, pozwalającej na rozpoznawanie coraz bardziej komplikującego się w odbiorze społecznym i jednostkowym fenomenu, jakim jest uczenie się człowieka dorosłego, stanowiące coraz wyraźniej główną kategorię poznawczą współczesnej andragogiki. Namysł ten dotyczy uzasadnionego wyboru (a i stanowienia) paradygmatu badawczego, który określałby kluczowe założenia ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i metodyczne, wyjaśniające przedmiot badań i możliwości jego poznawania.

Lata osiemdziesiąte, a jeszcze bardziej lata dziewięćdziesiąte XX wieku, przynoszą polskim andragogom, obok dotychczas powszechnie stosowanego paradygmatu neopozytywistycznego alternatywę w postaci paradygmatu humanistycznego, (por. Malewski, 1994; 1998). Przestrzeń badań i interpretacji zjawisk andragogicznych staje się mniej obiektywna (w rozumieniu pozytywistycznym), a bardziej subiektywna, mniej uniwersalna, a bardziej jednostkowa i zindywidualizowana. Wyniki badań w mniejszym stopniu ujawniają zależności rządzące zjawiskami, a częściej prezentują opisy badanych zjawisk. Trafność i rzetelność badawcza jest wypierana przez wiarygodność i zaufanie w procesie badawczym. Zmianie ulega pozycja badacza i badanego. Obaj są podmiotami procesu poznawania naukowego, choć ich role nie są identyczne. Badany jest wiarygodnym źródłem wiedzy o rzeczywistości poprzez pryzmat jego jednostkowego doświadczenia życiowego. Bierze on udział w procesie badawczym, także w zakresie interpretacji materiału empirycznego, którego dostarczył badaczowi w swojej wypowiedzi (walidacja komunikacyjna). Oczekuje się także ewokacyjności doświadczeń autobiograficznych badanego, a więc tego, że badany podzieli się swoimi często traumatycznymi doświadczeniami, a które wywrą znaczny emocjonalny wpływ na czytelników jego wypowiedzi i wesprą ich w radzeniu sobie z podobnym losem (por. np. badania Martyny Pryszmont-Ciesielskiej).

Badacz, realizujący badania w paradygmacie humanistycznym, przede wszystkim cechuje się twórczością w wyborze, a nawet stanowieniu drogi badawczej, jaką będzie podążał w procesie poznawania rzeczywistości, która go jako badacza, ale i jako człowieka interesuje, intryguje, niepokoi. Doświadczenie badanego staje się także doświadczeniem badacza i może go przemieniać jako osobę. Proces badania jest więc także procesem osobowego stawania się. Praktyka badawcza w tym paradygmacie jest nie tylko bardziej autorska, ale także bardziej przejrzysta, ujawniana odbiorcy, by mógł on ocenić, na ile jest wiarygodna. Pozycjonowanie badacza staje się oczekiwaną normą.

Narracje badanego pozwalają na pogłębiony opis jego jednostkowych doświadczeń, które można traktować jako egzemplifikację losu ludzkiego, lecz nie generalizacje dotyczące badanego fenomenu. Tym samym jakościowa orientacja badawcza zastępuje orientację ilościową. W następstwie tak realizowane badania

„odchodzą” od neopozytywistycznego przekonania o tworzeniu przez naukę wiedzy uniwersalnej, powszechnej, pewnej, obiektywnej właśnie, a wytwarzają w pierwszym rzędzie wiedzę wycinkową, egzemplaryczną, jednak wywiedzioną z pogłębionej narracji o jednostkowym doświadczeniu życiowym. W dalszej kolejności, nagromadzone liczne egzemplifikacje mogą złożyć się na bardziej całościowy, bo wywiedziony z licznych przypadków, opis badanego zjawiska i mogą posłużyć wygenerowaniu teorii uniwersalnej.

Podsumowując ten fragment refleksji nad zmiennością i ciągłością w metodologii badań andragogicznych, niewątpliwie można uwypuklić jako dominującą zmienność, która dotyczy paradygmatów badawczych, a za tym idzie zmienność w stosowaniu strategii metodologicznych. Zmieniają się także, a raczej modyfikują metody i techniki badawcze, w szczególności wywiad. Niektóre techniki badawcze nabierają nowego wyrazu i znaczenia, jak np. techniki wizualne. Pojawiają się też nowe techniki, np. performatywne.

Wiele dyskusji dotyczy tzw. metody biograficznej (Urbaniak-Zajac, 2011). Można rzec, że istniała ona w świadomości badawczej przez prawie cały okres ostatnich stu lat, jednak rozwijała się, zmieniała i była wielorako praktykowana (Bron, 2009). Zwrot biograficzny z lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce jest nadal ożywiony. W aspekcie badań biograficznych można więc mówić o pewnej ciągłości zainteresowań andragogów, choć zmienności stosowanych filozofii i rozstrzygnięć metodologicznych.

W jakich innych jeszcze aspektach także można dostrzec ciągłość w metodologii badań andragogicznych?

Niewątpliwie andragogika, podobnie jak i pedagogika, zajmowała się i zajmuje się nadal głównie badaniem małych populacji, a badania pojedynczych przypadków, zauważone i doceniane także dawniej, w pewnym stopniu przeżywają współcześnie swój renesans. Metoda indywidualnych przypadków¹² jest modyfikowana tak, by jeszcze w większym stopniu służyła badaniom jakościowym. Pewną jej odmianę stanowi indywidualny przypadek stosowany w podejściu biograficznym (Dubas, 2015a). Można więc przyjąć, że jednostkowe doświadczenia człowieka dorosłego i grup społecznych, do których przynależy, związane z jego edukacją/uczeniem się stanowią ważne zainteresowanie metodologiczne współczesnych andragogów. Badania ilościowe realizowane są aktualnie w mniejszym stopniu niż miało to miejsce w początkach andragogiki, co niewątpliwie wiązało się wówczas z funkcjonowaniem obowiązującego w naukach społecznych paradygmatu neopozytywistycznego.

Niezmiennym jest też niewątpliwie zainteresowanie andragogów procesami edukacyjnymi, dotyczącymi człowieka dorosłego. To bowiem stanowi esencję przedmiotu badań andragogiki. Jednak, w miarę postępowania paradygmatycznych zmian w społeczno-kulturowym rozumieniu tych procesów (Malewski, 2010),

¹² Przyjmujemy tu ogólne określenie, mając świadomość różnych stanowisk badawczych w tym zakresie (np. Pilch, Bauman, 2001; Stake, 2010; Yin, 2015).

„akcenty” badawcze przenoszone są na inne ich wymiary. Badania andragogiczne odsłaniają coraz to nowe znaczenia, funkcje i konteksty procesów edukacji/uczenia się, wzbogacając wiedzę o dorosłości.

Zainteresowania andragogów badaniami empirycznymi także są zjawiskiem ciągłym. Andragogika była bowiem postrzegana jako nauka empiryczna, z empirii wywodziła swoje koncepcje i teorie naukowe. Tak też jest najczęściej uprawiana, choć obecne są w niej także refleksje natury filozoficznej czy badania historyczne.

Silny był, od Radlińskiej poczynając, i jest aktualnie także związek badań andragogicznych z praktyką edukacji dorosłych. Praktyka edukacyjna, czy nawet praktyka życia, jest nadal głównym polem, które „dostarcza” andragogom koncepcji naukowych lub je weryfikuje i modyfikuje. Pole praktyki badawczej andragoga, tak jak i rozumienie procesów edukacji dorosłych, rozszerza się i nie dotyczy jedynie instytucji edukacji dorosłych, z uwzględnieniem edukacji formalnej i pozaformalnej, ale obejmuje także inne środowiska życia włączone w proces uczenia się dorosłych. Szczególnym zainteresowaniem badawczym andragogów cieszą się aktualnie nieformalne procesy uczenia się, włączone w codzienność.

Międzynarodowy charakter i interdyscyplinarność badań i praktyk andragogicznych, wyraźnie podkreślana przez Heleną Radlińską jako wartość w nauce, pozostaje nadal ważnym „wyzwaniem” dla współczesnych andragogów. W jakimś stopniu sprzyjają realizacji tego zadania badania w zespołach międzynarodowych w ramach różnych programów badawczych i edukacyjnych. Umiejdzynarodowienie badań andragogicznych postępuje też wraz z poszerzonym dostępem do międzynarodowych baz naukowych i możliwością udziału w międzynarodowym rynku publikacyjnym. Jednak niedostatek badań interdyscyplinarnych w andragogice nadal jest wyraźny, choć nie wynika on tylko z niechęci andragogów do współpracy z badaczami z innych dyscyplin i dziedzin nauki.

Kwestia teoretyczności andragogiki

W początkach lat osiemdziesiątych XX wieku, a także i później, odbywała się znacząca dyskusja naukowa na łamach czasopisma „Oświata Dorosłych”¹³, dotycząca andragogiki jako nauki. W kontekście tych rozważań, Mieczysław Malewski wskazywał na niski stopień teoretyczności andragogiki jako nauki, brak uniwersalnych andragogicznych teorii szerokiego zasięgu (typu makro) i podkreślał „mniejszą” teoretyczność andragogiki polskiej niż zachodniej (Malewski, 1998). Wskazywał też najogólniej na jej słabość metodologiczną powiązaną z niedookreśleniem przedmiotu badań (Malewski, 1990, s. 5–13; 1996; 1998).

Z perspektywy prawie stulecia andragogiki polskiej, a w szczególności drugiej połowy XX wieku i początków wieku XXI, można sformułować tezę, że wpływający czas, wykorzystany przez andragogów na refleksję, liczne badania empiryczne

¹³ W dyskusji tej wzięli udział tacy badacze jak Mieczysław Malewski, Czesław Maziarz, Józef Kargul, Olga Czerniawska.

oraz praktyczne działania, „wzmocnił” jej teoretyczność. Należy wskazać tu kilka znaczących przykładów; została rozwinięta, i to w stopniu zaawansowanym, teoria poradoznawcza, zapoczątkowana w latach siedemdziesiątych przez Olę Czeraniawską (1977), a rozwijana przez Alicję Kargulową (2005) i jej uczniów: Bożenę Wojtasik, Elżbietę Siarkiewicz, Edytę Zierkiewicz, Alicję Czerkowską i innych. Należy odnotować rozwój empirycznych badań gruntujących teorię biograficznego uczenia się, wywodzącą się od Petera Alheita, a w andragogice polskiej zaadaptowaną i rozwijaną m.in. przez Agnieszkę Bron, Ewę Skibińską, Elżbietę Dubas, Emilię Mazurek, Joannę Golonkę-Legut, Martynę Pryszynt-Ciesielską i innych. W znacznym zakresie przybliżyła ona polskich andragogów do sformułowania paradygmatu biograficzności jako przykładu humanistycznego paradygmatu badawczego w andragogice (Dubas, 2015).

Intensywny rozwój dotyczy/ł także teorii geragogicznej, której punktem wyjścia była pochodząca z lat siedemdziesiątych XX wieku koncepcja wychowania do starości Aleksandra Kamińskiego (1978). Wsparta na założeniach makroteorii gerontologii społecznej i edukacyjnej, pozwoliła przybliżyć i poszerzyć rozumienie procesów uczenia się ukierunkowanych na starość (uczenia się do starości, w starości, o starości, przez starość), także w perspektywie jednostkowego codziennego i egzystencjalnego doświadczania starości. Obecna jest ona w badaniach andragogów: Olgi Czerniawskiej, Jerzego Halickiego, Artura Fabisia, Elżbiety Dubas, Zofii Szaroty, Agaty Chabior i innych.

Cenne są także próby weryfikacji wybranych teorii uczenia się dorosłych (w szczególności empiryczna weryfikacja), w polskich realiach społeczno-kulturowych, jak np. teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, podjęte w ramach prac doktorskich przez Zuzannę Wojciechowską (Uniwersytet Warszawski) i Monikę Chmielecką (Uniwersytet Łódzki). W tym ostatnim przypadku udało się autorce opisać proces transformatywnego uczenia się w coachingu.

Badań nad uczeniem się dorosłych jest w polskiej andragogice coraz więcej, a ich wyniki, choć często przyczynkowe, poszerzają jednak ogląd tego procesu – rozciągniętego w biegu życia, usytuowanego w codzienności, mającego najczęściej charakter nieformalny. Badania te poszerzają tym samym teorię uczenia się dorosłych w rozumieniu makro poprzez jej egzemplifikacje w wybranych zakresach.

Warto też podkreślić, że samo myślenie o teoretyczności nauki zdecydowanie uległo zmianie, co zauważył Mieczysław Malewski stwierdzając, że dziś nie chodzi o teorie kompletne, które mają przecież charakter nominalistyczny i historyczny: *To co dziś uważamy za kanon, już wkrótce nim nie będzie. Oznacza to, że konstruowanie teorii naukowych jest nigdy nie kończącym się zadaniem. Kultura jest ustawicznie zmieniającym się i niewyczerpanym strumieniem roszczeń poznawczych. Akceptując ten fakt, powinniśmy zaniechać przekonania, że oferowane przez nas teorie prezentują ostateczne i niewzruszone prawdy, a wyznaczyć im funkcję skromniejszą – czynienia rzeczy nowymi. [...] Opisywanie świata edukacji dorosłych jest naszym nie kończącym się zadaniem...* (Malewski, 1998, s. 183).

Zakończenie

Ciągłość i zmiana nie muszą być w opozycji. Zmiana może być wpisana w ciągłość i może sprzyjać ciągłości, choć może ją też przerywać. To, co odmienne, po czasie może okazać się elementem ciągłości. Zaadaptowane do tego, co było, może nadawać ciągłości nową treść. Dobrze oddaje tę zależność konstatacja Hartmuta Griesego, sformułowana w projekcie badawczym dotyczącym uniwersaliów życia ludzkiego: [...] *relatywizm i uniwersalizm nie muszą być rozumiane jako wykluczające się pozycje, zatem należy je ujmować w kontekście dopełniającego i wzajemnego oddziaływania* (Griese, 2008, s. 24). Możemy ją uznać za niewątpliwie słuszną, gdy pojęcie „relatywizm” powiążemy w znacznym stopniu ze zmiennością, „uniwersalizm” zaś ze stałością. Tę samą myśl można wywieść ze starożytnej refleksji filozoficznej, gdy Platon połączył skrajne stanowiska: Heraklita – filozofa „stawania się”, mówiące o zmienności świata, ze stanowiskiem Parmenidesa, podkreślającego niezmienną naturę bytu, w konstatacji, iż rzeczywistość jest sumą zmiennego i niezmiennego (Aduszkiewicz, 2004; Nicola, 2006). Tak też jest i z andragogiką jako nauką. Zachowuje ona swoją ciągłość, mimo że doświadczała i doświadcza wielu zmian, w tym także związanych z kontekstem polityczno-historycznym, który tu pominięto. Ugruntowała swoją nazwę jako „andragogika” wobec wcześniej stosowanego terminu „pedagogika dorosłych”. Zachowała swą instytucjonalną ciągłość jako nauka, obecna w rejestrze nauk społecznych (i humanistycznych), wywiedzionych z normatywnej pedagogiki. Pozyskała także szerszy kontekst – opisowych badań nad edukacją. W jakimś stopniu próbuje łączyć dwie odmienne kategorie badawcze: „uczący się dorosły” i „procesy uczenia się dorosłych”. Można przyjąć, że aktualnie znajduje się w zaawansowanym procesie tworzenia swej nowej teoretycznej i praktycznej jakości. **Wychodząc naprzeciw koniecznym i oczekiwanym zmianom, warto pamiętać o spajającej sile ciągłości, i umiejętnie łączyć te dwa aspekty ludzkiej kondycji, przejawiające się także i w nauce.**

Bibliografia

1. Aduszkiewicz A. (red.). (2004). *Słownik filozofii*. Warszawa: Świat Książki.
2. Aleksander T. (2002). *Andragogika. Podręcznik dla studentów szkół wyższych*. Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie Na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości.
3. Bron A. (2009). Biograficzność w badaniach andragogicznych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, tom 10, s. 37–53.
4. Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia akademicka* (s. 95–292), tom 2. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
5. Czerniawska O. (1977). *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

6. Czerniawska O. (1987). Czy i kiedy uczący się dorośli uczą się? W: *Uczący się dorośli w świetle badań*. Materiały konferencyjne 28–29 września 1987 (s. 27–33). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
7. Czerniawska O. (1996). Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 36–46). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
8. Dubas E. (2001). Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej. W: E. Przybylska (red.). *Andragogiczne wątki poszukiwania fascynacje* (s. 77–87). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
9. Dubas E. (2009). Uniwersalne przesłanki andragogiczne refleksji Heleny Radlińskiej. W: E. Marynowicz-Hetka (red.). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (s. 277–297). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
10. Dubas E. (2014). Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych. Przykład projektu Lives in changing „Butterfly”. *Rocznik Andragogiczny*, nr 21, s. 459–479.
11. Dubas E. (2015a). Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty). W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.). *Biografie i uczenie się*, seria Biografia i badanie biografii (s. 31–47). tom 4. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
12. Dubas E. (2015b). Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się. W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.). *Biografie i uczenie się*. seria Biografia i badanie biografii (s. 11–29), tom 4, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
13. Dubas E. (2017). O podmiotowości w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Dorosłych*, nr 2, s. 21–36.
14. Dubas E., Griese H., Dziegielewska M. (2008) (red.). *Uniwersalia kulturowe w międzykulturowym porównaniu. Studium polsko-niemieckie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
15. Dunaj B. (red.). (2002). *Popularny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
16. Frąckowiak A. (2012). Zmiana jako kategoria edukacji dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, s. 141–153.
17. Griese H.M. (2008). Uniwersalia kulturowe – definicja, zagadnienia i dyskusja. W: E. Dubas, H.M. Griese, M. Dziegielewska (red.). *Uniwersalia kulturowe w międzykulturowym porównaniu. Studium polsko-niemieckie* (s. 17–25). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
18. Jurgiel-Aleksander A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
19. Kamiński A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
20. Kargul J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
21. Kargul J. (1984). Problematyka dorosłości życiowej i zawodowej w programie andragogiki. *Oświata Dorosłych*, nr 5, s. 257–259.
22. Kargulowa A. (2005). *O teorii i praktyce poradnictwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

23. Kurantowicz E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
24. Malewski M. (1990). *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
25. Malewski M. (1994). Metodologiczne problemy andragogiki na tle tendencji w metodologii współczesnych nauk społecznych. W: M. Marczuk (red.). *Problemy i dylematy andragogiki* (s. 28–43). Lublin – Radom: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
26. Malewski M. (1996). Andragogika – dyscyplina bez przedmiotu badań. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
27. Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
28. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
29. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej*, Toruń: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.
30. Maziarz Cz. (1994). Teoretyczna fizjonomia andragogiki. W: M. Marczuk (red.). *Problemy i dylematy andragogiki* (s. 17–27). Lublin – Radom: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
31. McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
32. Muszyński M. (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, tom 21, s. 77–88.
33. Muszyński M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*, tom 25, s. 187–209.
34. Nicola U. (2006). *Filozofia*. Warszawa: Świat Książki.
35. Nizińska A. (2008). *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów – praktyków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
36. Nowak J. (1985). Ciągłość i zmienność edukacji dorosłych. *Oświata Dorosłych*, nr 9, s. 519–525.
37. Nowak J. (1986). Teorie wychowania dorosłych – przegląd, interpretacje, orientacje metodologiczne. *Oświata Dorosłych*, nr 4, s. 193–202.
38. Oleś P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
39. Pierścieniak K. (2009). Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń. *Rocznik Andragogiczny*, s. 79–98.
40. Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
41. Przyszczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E. (1995). *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*. Koszalin: Wydawnictwo Miscellanea.
42. Radlińska H. (1947). *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
43. Semków J. (2007). Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość? W: E. Dubas (red.). *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii* (s. 35–40). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

44. Stake R.E. (2010). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych* (s. 623–654), tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
45. Strelau J., Doliński D. (red.). 2010. *Psychologia akademicka. Podręcznik*, tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
46. Solarczyk-Szwec H. (2014). O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego”. *Rocznik Andragogiczny*, tom 21, s. 63–75.
47. Tabor U. (2011). Zagadnienie „zmiany” a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, s. 82–93.
48. Tuross L. (1980). *Andragogika*. Warszawa: PWN.
49. Tuross L. (1993). *Andragogika ogólna*. Siedlce: Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna w Siedlcach.
50. Urbaniak-Zajac D. (2011). Biograficzna perspektywa badawcza. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.). *Uczenie się z (własnej) biografii*. seria Biografia i badanie biografii (s. 11–27), tom 1, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
51. Urbańczyk F. (1955). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław: Ossolineum.
52. Wujek T. (1996). *Andragogika i jej związki interdyscyplinarne*. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do andragogiki*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
53. Yin R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Continuity and change in Polish andragogy – particular aspects from time perspective

Keywords: andragogy, continuity, change, time perspective

Abstract: The article deals with achievements of Polish andragogy from nearly century perspective, with special attention to its continuity and change. The author emphasises chosen reflections of Polish andragogists on continuity and change, furthermore continuity and changes are also considered as a context for analysis of research subject in andragogy, change of research paradigms and including such aspects as theory.

Dane do korespondencji:

dr hab. Elżbieta Dubas, prof. nadzw. UŁ
Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej,
ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytet Łódzki
e-mail: elzbieta.dubas@uni.lodz.pl