

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Janusz Tomiło

ORCID 0000-0003-2926-6147

DYLEMATY ANDRAGOGA¹

Słowa kluczowe: andragogika, dylematy, edukacja, wychowanie, teoria andragogiczna.

Streszczenie: Autor artykułu nawiązując do opublikowanych w 1994 r. przez prof. Józefa Kargula dylematów ówczesnej andragogiki, podejmuje namysł nad niektórymi z nich w perspektywie rozwoju andragogiki w minionym ćwierćwieczu. Swoją uwagę skupia głównie na problemach budowy teorii i tożsamości dziedzinowej andragogiki jako nauki. Konstatuje, że kształtowanie się teorii andragogicznej zdominowały potrzeby rozwoju praktyki edukacyjnej; pomijana jest kwestia wychowania dorosłych. Postuluje położenie większego nacisku na kolejność rozwoju dyscypliny: najpierw teoria, potem praktyka edukacji dorosłych.

Wprowadzenie

Jednym z dylematów (palących problemów?) „dręczących” od lat polskich andragogów jest pytanie o status naukowy andragogiki: czy jest dyscypliną samodzielną (autonomiczną), czy subdyscypliną pedagogiczną? W 1994 r. Józef Kargul z dylematu: Czy andragogika jest odrębną dyscypliną naukową, czy subdyscypliną pedagogiki? wyprowadził drażące (i drażniące w swej bezpośredniości i docieklivości) dylematy kolejne: Czy andragogika jako główne zadanie ma wyrażać troskę o swoje oblicze teoretyczne (język, metodologia, paradygmaty),

¹ Tytuł artykułu nawiązuje do rozprawy prof. Józefa Kargula zatytułowanej „Dylematy andragogiki jako nauki”, zamieszczonej w pracy „Problemy i dylematy andragogiki” pod red. Mieczysława Marczyka, wydanej przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Lublin-Radom 1994. Przedstawione w rozprawie dylematy stały się inspiracją do podjęcia próby subiektywnej oceny rozwoju andragogiki w ciągu 25 lat, jakie minęły od ich sformułowania przez J. Kargula.

czy wypracować modele optymalizacji funkcjonowania praktyki oświatowej? oraz: Czy współczesna edukacja dorosłych to proces ich kształcenia i wychowania, czy tylko kształcenia? (Kargul, 1994, s. 64–65). Analiza treści prac zarówno pedagogicznych (np. Palka, 2007; Pólturzycki, 2012), jak i andragogicznych (np. Malewski, 1990 i 1998; Turos, 1980), nie dostarcza niestety argumentów przemawiających za którąś z opcji. Ambiwalencja towarzysząca, wątlęmu skądinąd, dyskursowi o statusie andragogiki wynika – jak mi się wydaje – z pewnej dwutorowości i niesymetryczności w jej rozwoju. Oto bowiem, o ile dobrze (tzn. zgodnie z potrzebami współczesnego człowieka oraz założeniami teorii i koncepcji psychologicznych i socjologicznych wspierających edukację dorosłych) rozwija się praktyka oświaty dorosłych, o tyle w teorii andragogicznej widać może nie tyle stagnację, ile wycofanie czy wręcz unikanie podejmowania prób jej konstruowania.

Zdaję sobie sprawę, że jakakolwiek próba podsumowania dotychczasowego dyskursu, obejmującego wybrane publikacje z ostatniego ćwierćwiecza, jest subiektywnym i asymetrycznym wyborem głosów – mam takie wrażenie – rozsądku, bo nie argumentów, wywołujących więcej pytań, niż dających odpowiedzi. Posługując się zaproponowaną przez J. Kargula formułą dyskursu (namysłu) – dokonałem wyboru, który jednak nie rozwiązuje dylematów andragogiki jako nauki, za to implikuje kolejne dylematy, w moim przekonaniu bardziej dotyczące andragogów, odpowiedzialnych za budowę teorii swojej nauki niż andragogiki jako nauki.

1.

Badacz podejmujący rozważania na temat edukacji dorosłych z reguły staje przed powinnością określenia, w jakiej teorii będzie się poruszał, po którym obszarze mapy nauk humanistyczno-społecznych: pedagogicznym czy andragogicznym. W przypadku edukacji dorosłych sprawa nie jest ani prosta, ani oczywista. O ile bowiem teoria pedagogiczna jest już ugruntowana i okrzepla w nauce jako dyscyplina samodzielna, posiadająca własny przedmiot oraz metodologię badań, język i zespół pojęć, o tyle teoria andragogiczna wciąż jest traktowana jako *in statu nascendi*, dążąca do emancypacji, w trakcie budowy swojej teoretyczności i metodologiczności, poszukująca własnej tożsamości. W poglądach na miejsce andragogiki w systemie nauk ścierają się dwa stanowiska, traktujące ją jako:

- jedną z nauk pedagogicznych (subdyscyplinę pedagogiczną), zajmującą się edukacją dorosłych i jej uwarunkowaniami: na przykład zdaniem J. Pólturzyckiego „Pedagogika dorosłych jest jedną z nauk pedagogicznych zajmującą się edukacją dorosłych i jej uwarunkowaniami. Synonimami tego pojęcia były wcześniej: teoria pracy oświatowej, teoria oświaty dorosłych, a nawet praca oświatowa i oświata dorosłych, na wzór angielskiego terminu *adult education* oznaczającego zarówno edukację dorosłych, jak i jej teorię. Współcześnie coraz częściej używa się terminu *andragogika*, [...] *Andragogika* występuje też

jako nazwa przedmiotu akademickiego na studiach pedagogicznych, a Rada Główna Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowały standard tego przedmiotu. Andragogika jest coraz częściej utożsamiana z pedagogiką dorosłych, ale pojawia się wiele wątpliwości i różnic w rozumieniu obu terminów, co owocuje głoszeniem dwóch odmiennych poglądów o teoriach edukacji dorosłych: pedagogice dorosłych i andragogice. Pierwszy z nich łączy podstawy i istotę swego ujęcia z pedagogiką jako bogatą i rozwiniętą nauką o edukacji człowieka przez całe życie, a druga wyodrębnia autonomiczną refleksję, odnosząc się jedynie do wieku dorosłego” (Pólturzycki, s. 57);

- naukę pretendującą i dążącą do teoretycznej i metodologicznej niezależności i samodzielności (Malewski, 1998).

Dychotomiczne podejście do andragogiki widać nie tylko w równoległym posługiwaniu się w opisie edukacji dorosłych pojęciami „pedagogika dorosłych” i „andragogika”, lecz także w ambiwalencji naukowców, podejmujących problematykę edukacji dorosłych, bazujących na pedagogicznej teorii i metodologii lub adaptujących ją do własnych potrzeb. Zdają sobie oczywiście sprawę, że w międzynarodowym środowisku specjalistów edukacji dorosłych zdania na ten temat są podzielone: jedni uważają, że edukacja dorosłych i andragogika oraz edukacja powszechna i pedagogika są odrębnymi dziedzinami: mimo że mają te same podstawy filozoficzne i teoretyczne, to różni je wyraźnie praktyka. Inni, mimo iż zgadzają się co do różnic, to uważają, że nie są one tak istotne, aby trzeba było wyodrębniać autonomiczne dziedziny (Pólturzycki, s. 57).

Zwolennicy ogólnej teorii pedagogicznej włączają andragogikę do obszaru swoich zainteresowań, argumentując to większą wspólnością niż odrębnością edukacji dzieci i młodzieży i edukacji dorosłych, w której jest znacznie więcej odmienności niż w samej edukacji dzieci i młodzieży. Zwracają uwagę, że dobra edukacja nie powinna dzielić się na dwie teorie, tym bardziej że podziały to kwestia przyszłości, a na razie należy się skupić na wypracowaniu jednej, dobrej teorii, uwzględniającej przemiany edukacji w ogóle. Konstruowanie koncepcji edukacji ustawicznej wymaga uzgodnienia, w której fazie życia i wychowania powinna być wprowadzana autonomiczna teoria andragogiczna. Przesłanką przemawiającą za utrzymaniem wspólnej teorii edukacyjnej jest fakt, że dwa zakresy praktyki edukacyjnej powstały na jednym fundamencie – humanistycznej filozofii człowieka oraz przekonanie, że edukacja dzieci i młodzieży ma charakter inicjalny, a podstawą edukacji jest kształcenie dorosłych lub kształcenie ustawiczne, łącznie stanowiące podstawę dla nauk pedagogicznych. Tak „uwpólnotowiona” edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych potrzebuje tylko uzgodnienia wspólnej nazwy – terminu, np. edukologia lub agogika. Wychodząc od etymologii, uznano bowiem, że „andragogika” nie jest terminem adekwatnym dla edukacji wszystkich dorosłych, oznacza on bowiem głównie praktykę (Pólturzycki, s. 34).

Na marginesie: można przyjąć, że podobnie jak w pedagogice wyróżnia się pedagogię jako praktykę wychowania [czy szerzej – edukacji, choć np. Zbigniew Kwieciński proponuje, aby za szerszy termin uznać wychowanie (Kwieciński, 1995, s. 14)] i pedagogikę jako naukę o wychowaniu (zob. Hejnicka-Bezwińska, 2008), tak w andragogice da się wyróżnić andragogię jako praktykę i andragogikę jako naukę. Kwestie terminologiczne nie powinny jednak być alibi dla wycieknięcia na kogoś lub coś, co arbitralnie zadecyduje o zrównoważeniu rozwoju dyscypliny, autonomii lub symbiozie z naukami pedagogicznymi.

Stanisław Palka twierdzi, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształceniu człowieka w ciągu całego życia; uwzględniając zarówno działania „dośrodkowe”, jak i „odśrodkowe” w sferze rozwoju człowieka obejmuje ona okres jego życia: od poczęcia (pedagogika prenatalna) aż do schyłku życia (pedagogika starości, gerontopedagogika, gerontagogia) (Palka, 2007, s. 76). „Andragogika – podkreśla Palka – jest pedagogiką skoncentrowaną na człowieku znajdującym się w rozwojowych okresach wczesnej dorosłości, średniej dorosłości i późnej dorosłości, inaczej rzecz ujmując – jest pedagogiką skoncentrowaną na młodzieży pracującej lub ubiegającej się o pracę (po 21 roku życia) i na dorosłych. W skład dziedziny poznania andragogiki jako pedagogiki dorosłych wchodzi analogicznie – jak w przypadku pedagogiki ogólnej – elementy: wychowywania, kształcenia, samokształtowania (samowychowania, samokształcenia) osób dorosłych, zawierają one również działania „dośrodkowe” oraz działania „odśrodkowe”. Cechą wyróżniającą andragogikę od innych pedagogik skoncentrowanych na fazach rozwojowych człowieka (np. pedagogiki przedszkolnej, pedagogiki wczesnoszkolnej, pedagogiki szkolnej) jest to, że obejmuje poznaniem osoby dorosłe – ludzi o znacznym doświadczeniu życiowym i zawodowym oraz społecznym, kulturalnym i rodzinnym, ludzi w znacznym stopniu ukształtowanych w sferze intelektualnej, moralnej, estetycznej i zdrowotnej, posiadających możliwości sprawcze w sferze życia społecznego, obywatelskiego, samorządowego” (Palka, s. 76).

Według Palki, analogicznie do pedagogiki ogólnej można w andragogice wyróżnić subdyscypliny, takie jak: andragogika ogólna, teoria wychowania dorosłych, dydaktyka dorosłych, historia wychowania i myśli andragogicznej. Analogicznie jak w naukach pedagogicznych wyróżnia on także nauki szczegółowe: andragogikę szkolną, andragogikę porównawczą, andragogikę resocjalizacyjną, andragogikę rolniczą, andragogikę kulturalno-oświatową. Pedagogika i andragogika korzystają z doświadczeń poznawczych tych samych nauk przyrodniczych: filozofii (antropologii, aksjologii, etyki, estetyki i in.), psychologii (rozwoju, wychowawczej, klinicznej i in.) i socjologii (wychowania, kultury, pracy i in.). Dostrzegając zbieżność zarówno w sposobach uprawiania andragogiki i pedagogiki, jak i wykorzystywanie przez andragogikę doświadczeń z nauk pedagogicznych oraz nauk uprawianych „niejako” równolegle (pedagogika społeczna, pedagogika zawodowa, pedagogika rodziny, pedagogika czasu wolnego i inne), zwraca uwagę

na „nienaturalność” sytuacji, w której nauki pedagogiczne i andragogika uprawiane są w „izolacji” od siebie, jakby stanowiły dwie całkowicie odrębne dyscypliny, bez próby wymiany doświadczeń teoretycznych, metodologicznych i praktycznych, co zubaża ich możliwości rozwojowe. Podobieństwa jego zdaniem potwierdzają także: (1) typy problemów badawczych i związane z nimi ogólne rodzaje badań, (2) modele postępowania badawczego, (3) prawidłowości, (4) szczegółowe rodzaje badań (Palka, s. 76–77).

2.

Tymczasem Helena Radlińska, orędowniczka terminu „andragogika”, w 1934 roku pisała: „(...) pedagogika społeczna korzysta z materiałów i metod wielu nauk: teoretycznych, historycznych i praktycznych, które zajmują się z różnych stanowisk człowiekiem, kulturą i życiem społecznym. Posiada już jednak własne punkty widzenia, właściwe sobie zastosowania metod badawczych. W obrębie dyscyplin pedagogicznych do niej przede wszystkim odnosi się nazwa andragogiki – nauki o prowadzeniu człowieka” (Radlińska, 1934, s. 15–16). Aleksander Kamiński był zdania, że „(...) Radlińska uporczywie – choć bez powodzenia – usiłowała w ciągu całego swego życia lansować dla uprawianej przez siebie teorii określenie „andragogika”, j. nauka o prowadzeniu człowieka, zamiast „pedagogiki”, czyli nauki o prowadzeniu dzieci i młodzieży” (Kamiński, 1961, s. XXVIII).

Co, jak rozumiem, nie oznaczało zerwania więzi z naukami pedagogicznymi, a jedynie chęć doprecyzowania i zaakcentowania przedmiotu poznania.

Zwolennicy emancypacji andragogiki wskazują na zmianę paradygmatu poznawczego andragogiki, nakazującego traktować ją jako naukę o całościowym² uczeniu się dorosłych, m.in. uczenie się we wszystkich fazach życia, we wszystkich obszarach aktywności życiowej obejmujące ogólne, zawodowe i specjalistyczne cele uczenia się, co – jak pisze Malewski, powołując się na H.S. Olsena – prowadzi do wniosku, że powinna się ona odłączyć od pedagogiki i nurtu badań edukacyjnych albo traktować edukację jako jedną, specyficzną dziedzinę badań nad uczeniem się, powiązaną z uczeniem się, ale o ograniczonej ważności w życiu człowieka (2003, za: Malewski, 2007, s. 54). Podzielając ten pogląd, M. Malewski dodaje, że związki andragogiki z pedagogiką zawsze były ograniczone, natomiast „Emancypacja wiedzy i uczenia się z ram edukacji instytucjonalnej obdarza badaczy całościowego uczenia się ludzi dorosłych autonomią poznawczą, a dyscyplinie naukowej stwarza szanse na rozwój, jakich dotąd nie miała” (Malewski, 2007, s. 55).

² Określenie „całościowe” uczenie się, będące kalką z języka angielskiego (lifelong), jest aporią. Paradoks polega na tym, że wynika z niego dyrektywa (imperatyw?) uczenia się od narodzin aż do śmierci, a tymczasem w literaturze i praktyce edukacyjnej odnoszone jest tylko do dorosłych. Jeśli człowiek konstruuje rzeczywistość, posługując się pojęciami, to odnoszona do pojęcia „całościowe uczenie się” rzeczywistość jest co najmniej ambiwalentna.

Zmiana paradygmatu badawczego andragogiki przebiegała od traktowania jej jako nauki o kształceniu i wychowaniu dorosłych przez etap, w którym postulowano traktowanie andragogiki jako nauki o edukacyjnym wspomagananiu ludzi dorosłych, aż do ostatniej zmiany paradygmatycznej – jako nauki o całościowym uczeniu się (Malewski, 2007, s. 54). W rozwoju andragogiki jako autonomicznej dyscypliny naukowej Malewski wyróżnia cztery stanowiska, będące podstawą paradygmatów jej uprawiania:

- andragogika rozumiana jako dyscyplina teoretyczna, wytwarzająca wiedzę intradyscyplinarną: na przykład według R.B. Boyda i J.W. Appsa (1980, za: Malewski, 1998, s. 139) andragogika powinna być dyscypliną teoretyczną o statusie porównywalnym do psychologii czy socjologii. Warunkiem autonomii jest zaprzestanie dokonywania zapożyczeń z innych nauk społecznych oraz konstruowanie refleksji andragogicznej na bazie właściwego jej pola badań. Wskazani autorzy postulowali jej trójwymiarową strukturę obejmującą interakcje edukacyjne, interesy poznawcze związane z edukacją oraz skutki uczestnictwa edukacyjnego;
- andragogika jako dyscyplina praktyczna, wytwarzająca wiedzę interdyscyplinarną: andragogika powinna się rozwijać „w poprzek” autonomicznych dyscyplin nauk społecznych (psychologii, socjologii itp.), czerpiąc z nich wiedzę korespondującą z problematyką edukacji dorosłych i integrując ją w struktury epistemologiczne, adekwatne do zakładanych celów badań. Można to zrobić poprzez zapożyczenie i reformułowanie wiedzy, szczególnie wiedzy teoretycznej, z innych dyscyplin albo prowadzenie własnych badań empirycznych nad oświatą dorosłych;
- andragogika jako dyscyplina normatywna, wytwarzająca wiedzę metodyczną;
- andragogika jako wiedza praktyczna, pozbawiona statusu dyscyplinowego (Malewski, 1998, s. 139).

Koncepcji R.D. Boyda i J.W. Appsa wytknięto, że proponowany model jest „niebezpiecznie wąski” i oparty (...) na utopijnych wartościach, które stworzyły pojęciowe więzienie dla każdego, kto będzie się nimi posługiwał” (1980, za: Malewski, 1998, s. 141). Znacznie więcej zwolenników miała koncepcja andragogiki tworzącej wiedzę o charakterze interdyscyplinarnym. Wśród argumentów przemawiających za obraniem tej drogi rozwoju andragogiki znalazło się między innymi stwierdzenie, że pole badań andragogicznych może być postrzegane z różnych perspektyw dyscyplinowych, które krzyżując się i nakładając na siebie, pozwalają konstruować zintegrowaną wiedzę o edukacji dorosłych. Podnoszono także, że dorośli uczestniczą nie tylko w edukacji formalnej, lecz także nieformalnej i pozaformalnej, mającej może nawet ważniejsze niż formalna implikacje rozwojowe dla człowieka dorosłego. Podkreślano, że oświata dorosłych realizuje się w układzie „człowiek – poznanie – społeczeństwo, jest interwencją w sprawy codziennego życia, której bezpośrednim celem jest zmiana wiedzy lub kompetencji” (Malewski, 1998, s. 141–142).

Wizja andragogiki jako dyscypliny normatywnej została w całości odrzucona jako ślepa uliczka.

Preferowany obecnie paradygmat uprawiania andragogiki jako dyscypliny praktycznej, dostarczającej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym, jak pisze M. Malewski, traktowany jest jako optymalny. Wynika on z faktu, że – zdaniem K. Rubensona (1995, za: Malewski, 1998, s. 147) – we wszystkich cywilizacyjnie rozwiniętych społeczeństwach oświata dorosłych jest obszarem doniosłych i wciąż zyskujących na znaczeniu praktyk edukacyjnych, które mogą być eksplorowane w trojaki sposób:

Aktywność edukacyjna dorosłych jest badana przez dobrze ustabilizowane, autonomiczne dyscypliny nauk społecznych, a wiedza o niej jest gromadzona i kumulowana w obrębie ich intradyscyplinarnego dorobku poznawczego; wiedza o edukacji dorosłych istnieje „wyspowo” lub „mozaikowo” w strukturze dyscyplinowo podzielonych nauk społecznych, tj. w psychologii, socjologii, historii, ekonomii itd.;

Oświata dorosłych jest przedmiotem badania odrębnie ustanowionej dyscypliny naukowej, która cechuje się poznawczą autonomią i kumuluje wiedzę według powszechnie podzielanych kryteriów metodologicznej prawomocności i własnych kryteriów poznawczej ważności;

Działania opisane w obu poprzednich punktach prowadzone są równolegle; wiedza uzyskiwana z badań realizowanych przez dyscyplinę jest wzbogacana o odkrycia autonomicznych nauk społecznych i integrowana w epistemologicznie odrębne struktury; przyrost wiedzy dokonuje się poprzez integrację „jądra” wiedzy własnej i wiedzy nauk podstawowych, mającej dla niej status nauk pomocniczych; gromadzona wiedza rozwija się „w poprzek” dyscyplinowo podzielonych nauk społecznych i ma charakter interdyscyplinarny (Malewski, 1998, s. 147).

Jak można zauważyć, w przedstawionych poglądach na model uprawiania andragogiki od czasów pedagogiki instrumentalnej, kiedy rozpoczął się proces kryształizacji poczucia tożsamości andragogiki, wiążący się z formalnym uzyskaniem przez nią statusu nauki akademickiej, początkowo deklarowane zainteresowanie nie tylko kształceniem, lecz także wychowaniem dorosłych, powoli zaczynało ginąć przytłoczone wzrastającym zainteresowaniem kształceniem dorosłych. Wpływ na to miała industrializacja i rozwój cywilizacyjno-technologiczny zachodnich społeczeństw po II wojnie światowej oraz wzrost zapotrzebowania na wykształconych pracowników (zob. Toffler, Toffler, 2007). Jak pokazują przedstawione przez M. Malewskiego przykłady teorii i koncepcji rozwoju andragogiki, stopniowo przekształca się ona w naukę zajmującą się, chronologicznie rzecz ujmując: uczeniem się dorosłych (*adult learning*), edukacją dorosłych (*adult education*), edukacją ustawiczną (*lifelong education*), edukacją ciągłą (*continuing education*), całożyciowym uczeniem się (*life long learning*), całożyciową edukacją (*lifelong education*), kształceniem dalszym (*further education*), kształceniem powrotnym (*recurrent education*), edukacją formalną, nieformalną, pozaformalną,

incydentalną itd. (Kargul, 2007, s. 56). Zainteresowanie wychowaniem dorosłych jak gdyby wygasło, przynajmniej w pojęciach opisujących praktyki edukacyjne. Jeśli przyjąć, że definicja nauki wskazuje także jej desygnaty, to z większości definicji andragogiki wynika, że jest nim „dorosły” i „edukacja”, rozumiana jako kształcenie³. Tymczasem już H. Radlińska, omawiając podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej – jak podkreślał A. Kamiński – „(...) ze swego pojęcia wychowania wyprowadziła kilka doniosłych konsekwencji. A więc przede wszystkim to, że proces wychowania trwa całe życie, gdyż do starości włącznie organizm ludzki podlega rozwojowi i wymaga pielęgnacji, do starości włącznie trwa wrastanie w środowisko, w którym jednostka poszukuje wartości coraz odmiennych, potrzebnych w kolejnych fazach życia. Obowiązkiem wychowania jest więc meliorowanie „gleby” ludzkiego życia także ze względu na potrzeby ludzi dojrzałych i starców oraz wprowadzanie w swoiste dobra kulturalne, uczenie ich wartościowania także ludzi dojrzałych i starych” (Kamiński, 1961, s. XXVIII).

3.

Z perspektywy przedstawionego przez J. Kargula dylematu: Czy współczesna edukacja dorosłych to proces ich kształcenia i wychowania, czy tylko kształcenia? andragogika jawi się jako dyscyplina teleologiczno-technologiczna, utylitarna. Stara się zaspokoić oczekiwania edukatorów, dostarczając im wiedzę i narzędzia do efektywnego kształcenia formalnego. Co z tą wiedzą zrobią, to już inna sprawa. Niewątpliwie jednak edukacja pojmowana jest najczęściej jako kształcenie, ponieważ utarło się przekonanie, że nie wypada wychowywać dorosłych, szczególnie, że nie chcą być wychowywani. Dlatego nadal aktualny jest kolejny dylemat: Czy edukacja dorosłych w wymiarze praktycznym to ingerencja w strukturę osobowości jednostki ludzkiej ze strony podmiotu zewnętrznego, a jeżeli tak, to jakie do tego ma prawo i czy nie dokonuje manipulacji? Wspiera się on na dwu fundamentach: jeden to pokłosie pedagogiki instrumentalnej, przekonanie, że jakiegokolwiek wychowanie to próba ingerencji w człowieka, to chęć urabiania go i sterowania

³ Jako przykład odwołam się do poglądów takich autorów jak T. Wujek, który definiuje andragogikę jako teorię edukacji dorosłych obejmującą wiedzę w zakresie szeroko pojmowanej oświaty dorosłych, ułożonej w system zagadnień, wyrażanych w sądach prawdziwych i przypuszczeniach. Teorię rozumianą jako zespół twierdzeń wyjaśniających rzeczywistość zjawisk edukacji dorosłych, przedstawiających wyniki badań empirycznych nad tą rzeczywistością oraz podających metody i techniki, które prowadzą do ich sformułowania, potwierdzenia lub obalenia (Wprowadzenie do andragogiki, s. 393); J. Saran, który rozumie ją jako teorię i praktykę edukacji dorosłych oraz jako naukę o edukacji dorosłych (Andragogika wobec współczesnych zagrożeń wartości, [w:] s. 421–422); M. Muszyński i M. Wrona rozumiejący andragogikę jako naukę o całościowym uczeniu się człowieka dorosłego, dostarczającą między innymi bogatej wiedzy na temat przebiegu procesu uczenia się dorosłych, działań wspierających ich rozwój, a także warunków sprzyjających optymalizacji tych procesów (Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej [2014]. *Coaching Review*, nr 1, s. 31).

nim. Drugi fundament to nieporozumienia co do istoty wychowania, zakorzenione w przekonaniu, że ma ono charakter instytucjonalny, podmiotowo-przedmiotowy i jednokierunkowy. Stąd biorą się posądzenia o manipulację i indoktrynację. Z trudem przebija się do świadomości ludzi, że wychowanie może być urzeczywistnianiem człowieka w człowieku i wspieraniem go w tym dziele, spotkaniem i dialogiem, nie tylko z drugim człowiekiem, ale i całym materialno-duchowym otoczeniem. Wszak już H. Radlińska pisała o niewidzialnym środowisku wychowawczym. To prawda, nadal nie wiemy, czym jest wychowanie, kiedy jest, a kiedy go nie ma, mimo to wciąż budujemy teorie wychowania ufundowane na wiodącej roli człowieka.

Po ćwierć wieku stracił swoją świeżość dylemat: Czy zadaniem oświaty dorosłych jest „wychowanie dla przyszłości”, czy kształcenie dla teraźniejszości? Postulowane odejście od pojęcia kształcenia i zwrócenie się ku uczeniu się przez całe życie, mające uzasadnienie w imperatywie wywołanym gwałtownym i nieogarnianym rozwojem nauki i technologii, sprawia, że „wychowanie dla przyszłości” i także edukacja nie ma racji bytu. Człowiek może i jest w stanie zdobywać wiedzę i umiejętności tylko dla realizacji doraźnych zadań i celów, bowiem przyszłość nadal ma charakter probabilistyczny. Natomiast wychowanie ma służyć człowiekowi poprzez przygotowanie go na niepewną przyszłość.

4.

Aporia w rozwoju andragogiki widoczna w asymetryczności teorii i praktyki oraz jej ambiwalentna tożsamość sprawia trudność w zajęciu stanowiska odnośnie do identyfikacji przedmiotu badań i poznania. Pierwotnie miała to być bowiem nauka o wychowaniu dorosłych. Wracając jak gdyby do korzeni andragogiki, można sformułować dylemat: Do jakiej teorii wychowania dorosłych należy się odwołać? Możliwe są tu dwa podejścia:

- przyjęcie za podstawę pedagogicznej teorii wychowania;
- przyjęcie założenia, że wychowanie dorosłych można analizować i badać, wykorzystując dorobek pedagogicznej teorii wychowania, a także psychologii wychowania, traktując je jako nauki pomocnicze andragogiki.

Pierwsza perspektywa – pedagogiczna, wydawałoby się, jest „naturalną” optyką przede wszystkim dla oglądu problemów szeroko pojętej edukacji dorosłych: andragogika jako nauka wyłoniła się wszak z pedagogiki, zarówno z potrzeby emancypacji – jak twierdzi Lucjan Turos (por. Turos, 1980, s. 64), jak i z uwagi na przedmiot oddziaływań edukacyjnych, zasadniczo różniący się od przedmiotu zainteresowań pedagogiki, co nie oznacza zerwania więzi z *mater scientia*. Nadal jednak andragogice daleko do naukowej (teoretycznej i metodologicznej) autonomii i należnego (oczekiwanego?) jej miejsca wśród innych nauk społecznych. „Andragogika – pisze M. Malewski – jest młodą dyscypliną nauk o edukacji. Egzystuje ona na tak dalekich peryferiach nauk społecznych, że wielu przedstawicieli

psychologii, socjologii, filozofii i innych równie szacownych dyscyplin akademickich nigdy nie słyszało o jej istnieniu. Wyjaśnienie, że zajmuje się ona problemami edukacyjnego wspomagania rozwoju ludzi dorosłych, zwykle nie robi na nich większego wrażenia” (Malewski, 1998, s. 7). Myślę, że na takim postrzeganiu andragogiki zaważył stereotyp i przekonanie, że dorośli nie tylko nie potrzebują edukacji, lecz także nie chcą się uczyć.

Andragogika niejako z konieczności, ale i w wyniku inercji, atawistycznego ciężenia w stronę pedagogiki, częściej adaptuje teorie pedagogiczne (ale także psychologiczne czy socjologiczne) do swoich potrzeb, niż je tworzy, co jak miemam, jest wynikiem głównie braku badań empirycznych. Stąd pewne koncepcje edukacji czy technologii edukacyjną przejmuje ona z pedagogiki i jej subdyscyplin, bez stosownego namysłu i podejmowania dyskursu, zakładając ich teoretyczną i metodologiczną prawomocność, bo ugruntowaną w pedagogice. Słabości teoretycznej andragogiki upatruje M. Malewski w trzech przyczynach o charakterze: (1) ontologicznym – rozmyciu i braku wyrazistości (konkretności) obszaru badawczego andragogiki; (2) epistemologicznym – traktowanie andragogiki jako nauki praktycznej ogranicza wysiłek andragogów do poszukiwania swoistej technologii edukacyjnej, bez stosownej refleksji teoretycznej i prób jej uprawomocnienia: andragogika jest traktowana merkantylnie i utylitarnie do tego stopnia, że trudno tu już mówić o andragogice, a raczej o praktyce pracy oświatowej; (3) metodologicznym – brakowi pogłębionych, przemyślanych badań, przede wszystkim jakościowych, towarzyszy brak przemyślanej i koherentnej strategii badawczej (Malewski, 1998, s. 15). Taki stan rzeczy ma swe źródło także w przemianach współczesnej edukacji dorosłych, zdeterminowanych zmianami na rynku pracy, które zdominowały myślenie i działania oświatowe. W myśleniu pojawia się przedzałożeniowość, konstytuująca działania, rzadko koncepcyjne czy empiryczne, częściej administracyjne. Tym założeniem jest przedmiot edukacji i cel działań oświatowych. Stąd bierze się teleologiczno-uitylitarny charakter edukacji dorosłych.

Nad andragogiką ciąży pedagogika nie tyle jako źródło, ile jako wzór: konstruowania teorii, prowadzenia badań, metodyki edukacji itp. W myśleniu andragogicznym wielu andragogom trudno odciąć się od pedagogiki – wszak większość najpierw była pedagogami, dopiero potem andragogami [w znaczeniu: teoretykami edukacji dorosłych; istotę zawodu andragoga w znaczeniu praktyka edukacji dorosłych wyłożono w opisie zawodu andragoga (zob. *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*, 2018)]. To tworzy perspektywę pedagogiczną, dostrzeganą w deskryptywnym charakterze publikacji andragogicznych (por. Malewski, 1998, s. 14). Tymczasem potrzebna jest dekonstrukcja myślenia ludzi zajmujących się oświatą dorosłych i rekonstrukcja już istniejących heurystyk andragogicznych, rozumianych jako metody poszukiwania odpowiedzi na dręczące (palące?) pytania teorii i praktyki oświaty dorosłych i stawiania hipotez jeszcze przed pojawieniem się kolejnego wyzwania ze strony efektów (skutków?) gwałtownych przemian cywilizacyjnych i technologicznych oraz kulturowych. Inaczej

mówiąc: konieczna jest antycypacja potrzeb TEORII I PRAKTYKI andragogicznej, a nie praktyki i teorii andragogicznej, wywiedzionej z andragogicznego myślenia o edukacji dorosłych.

Pedagogiczna perspektywa ogranicza zdolność postrzegania i dostrzegania właściwości przedmiotu oświaty dorosłych. Mówienie o edukacyjnym wspomaganiu rozwoju ludzi dorosłych ma charakter sensotwórczy i jest uprawnione tylko wówczas, kiedy zdajemy sobie sprawę z właściwości rozwoju dorosłych. Pedagogika, w tradycyjnym znaczeniu i rozumieniu, nie wspiera i nie usensawia owego wspomaganie, redukując je zarówno temporalnie, jak i ontycznie. Nad teorią oświaty dorosłych góruje praktyka zorientowana pedagogicznie⁴.

W perspektywie pedagogicznej dorosły istnieje jako podmiot zredukowany do ucznia dorosłego: sama nazwa, mimo swej temporalnej i aksjologicznej neutralności, ma jednak konotacje odnoszone do osób w wieku przeddorosłym. Tymczasem według Wincentego Okonia uczeń to „jednostka ucząca się pod kierunkiem innej osoby, uważanej za nauczyciela, przy czym tą osobą niekoniecznie musi być zawodowy nauczyciel” (Okoń, 1996, s. 299), zaś zdaniem Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego jest to „osoba uczęszczająca do szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego bądź technicznego (...), mająca określone obowiązki oraz prawa” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 253). Jak widać, brak tu jakichkolwiek powodów do pejoratywnego rozumienia terminu, zarazem jednak – w potocznym rozumieniu i świadomości nawet osób profesjonalnie zajmujących się pedagogiką – jest on przyporządkowywany osobom w wieku do, jak rozumiem, przeddorosłego, nawet mimo że wielu uczniów w końcowej fazie edukacji szkolnej legitymuje się formalnoprawną dorosłością. Sens pojęcia „uczeń” zawiera się między byciem podmiotem procesu uczenia się – nauczania (Okoń), a uczęszczaniem do szkoły podstawowej lub ponadpodstawowej (Milerski, Śliwerski), nadając mu dwa odmienne znaczenia. Oto uczeń, według Okonia, jak rozumiem, to każda osoba ucząca się, może nią zatem być także dorosły, zaś według Milerskiego i Śliwerskiego uczęszczająca do określonego typu szkół, przewidzianych dla dzieci i młodzieży, jednak – mam nadzieję – nieograniczona temporalnie. Chodzi tu o sytuację dorosłego jako ucznia (?), słuchacza (?) szkół dla dorosłych.

„Dorosłość” w pedagogice, jak sędzę, pojawiła się niejako z konieczności, wynikającej z rozwoju wiedzy psychologicznej, dowodzącej możliwości edukacyjnych dorosłych. Sprawiała jednak i nadal sprawia problemy z przyznaniem, że pedagogiczna perspektywa redukuje zadania wychowawcze i oświatowe do widzianych przez pryzmat potrzeb dzieci i młodzieży, infantylizuje je i trywializuje, sprawia, że w teorii i praktyce edukacyjnej pozornie nie istnieją etapy rozwojowe o odmiennych wymaganiach i potrzebach.

⁴ Przykładem niech będzie edukacja akademicka, w której mimo ewidentnych uwarunkowań typowych dla edukacji dorosłych nadal stosuje się dydaktykę szkolną, zaś studentów traktuje nawet nie jak na etapie *emerging adulthood*, a późnej adolescencji.

Wbrew pozorom przedstawiony obraz nie jest dychotomiczny, raczej ambiwalentny, tak jak rzeczywistość pedagogiczno-andragogiczna. Dążenie andragogiki do emancypacji wspierane jest jak na razie antynomiami, argumentami typu *anty*. Może jednak warto zacząć od tego, co łączy, a nie od tego, co dzieli?

Podsumowanie

Współczesna andragogika w Polsce rozwija się głównie jako praktyka oświatowa. W publikacjach teoretycznych i empirycznych zwraca uwagę próba aplikacji teorii nauczania-uczenia się do praktyki, rozważania o uwarunkowaniach współczesnej edukacji dorosłych, brakuje natomiast próby integracji wiedzy i włączania jej w zasób dyscypliny aspirującej do dyscyplinowej niezależności i tożsamości. Wielowątkowość zainteresowań poznawczych andragogów nie prowadzi jednak do ukształtowania się wyrazistego nurtu teoretyczno-empirycznego, który można by nazwać andragogicznym. Kształtowanie się tożsamości andragogiki, jak na razie, jest na etapie adolescencji i wyraża się w pytaniach: kim jestem? skąd się wzięłam? dokąd zmierzam? Do dyscyplinowej dojrzałości zatem jeszcze bardzo daleko.

Jedynym działem budującym podstawy pod teoretyczną niezależność andragogiki jest historia myśli andragogicznej i oświaty dorosłych, legitymująca się dużą ilością publikacji, mających jednak tę właściwość, że dokumentują one dorobek przeszłości, która tylko w niewielkim stopniu da się wykorzystać współcześnie. Świadomość zakorzenienia w pewnej tradycji teorii i praktyki edukacyjnej wśród dorosłych jest ważna, nie zastąpi jednak poszukiwania rozwiązań we współczesnych teoriach edukacji dorosłych, chociażby w ramach badań komparatystycznych i implementacji najwartościowszych rozwiązań do polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Takie poszukiwania i aplikacje są już obecne w andragogice, mam jednak wrażenie, że są one inspirowane pilnymi potrzebami praktyki, która nie nadąza za postępem i rozwojem dorosłych, szczególnie młodych pokoleń, wykształconych już w epoce informatycznej. To jest także problem teorii, której rozwinięcie wymaga czasu, którego ona tymczasem nie ma.

Odwołanie się do artykułu Prof. Kargula, opublikowanego krótko po transformacji ustrojowej w Polsce, w pracy poświęconej problemom i dylematom andragogiki, pod redakcją wybitnego twórcy i organizatora oświaty dorosłych Mieczysława Marczyka, nie jest próbą rekapitulacji rozwoju andragogiki w ciągu ostatnich 25 lat. Jest raczej chęcią zwrócenia uwagi, że wiele z ówczesnych dylematów nie doczekało się odpowiedzi i rozwiązań. Ciągłą aktualność pytań i pojawianie się nowych wywołuje postęp cywilizacyjny i bezradność dorosłych wobec wyzwań współczesności. Upominanie się o rozwój teorii może być w tej sytuacji potraktowane jako wkładanie kija w szprychy roweru, którym człowiek goni bolid Formuły I postępu. Tym bardziej, że przed edukacją dorosłych stają nowe wyzwania: alfabetyzacja funkcjonalna, informatyczna i medialna – cyfrowa

i alfabetyzacja wtórna. Ale trzeba sobie przy tym odpowiedzieć na pytanie, czy alfabetyzację chcemy traktować instrumentalnie, czy ma być ona tylko wspieraniem dorosłych w radzeniu sobie z wymaganiami współczesności. A tu już nie wystarczy wiedza i umiejętności. Może zatem warto powrócić do zasadniczego dylematu tożsamościowego, zawierającego się w pytaniu: czy andragogika ma być nauką o kształceniu i wychowaniu dorosłych (lub wychowaniu w szerokim znaczeniu) czy quasi-metodyką oświaty dorosłych? Bo do takiej roli została sprowadzona.

Bibliografia

1. Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
2. Kamiński, A. (1961). Wstęp. W: H. Radlińska. *Pedagogika społeczna*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
3. Kargul, J. (1994). Dylematy andragogiki jako nauki. W: Marczuk M. (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*. Lublin – Radom: UMCS, TWWP, MCNEMT.
4. Kargul, J. (2007). Od nauczania dorosłych do całożyciowego uczenia się. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
5. Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy z dnia 7 sierpnia 2014 r. – tekst jednolity (Dz.U. z 2018 r. poz. 227).
6. Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
7. Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
8. Malewski, M. (2007). W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
9. Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika*. Leksykon PWN. Warszawa: PWN.
10. Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
11. Palka, S. (2007). Andragogika w systemie nauk pedagogicznych. W: T. Aleksander, D. Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*. Kraków – Radom: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
12. Półturzycki, J. (2012). Edukacja ustawiczna i andragogika w procesie modernizacji szkolnictwa wyższego. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 1.
13. Radlińska, H. (1934). *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*. Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni”, sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
14. Toffler, A., Toffler, H. (2007). *Rewolucyjne bogactwo*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
15. Tuross, L. (1980). *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, wyd. III. Warszawa: PWN.

ANDRAGOGIC DILEMMAS

Keywords: andragogy, dilemmas, education, upbringing, andragogical theory

Abstract: By referring to dilemmas of then andragogy published by Professor Józef Kargul in 1994, the author of the article takes a reflection on some of them in the perspective of the development of andragogy in the past quarter of a century. He focuses his attention mainly on the problems of building the theory and the domain identity of andragogy as a science. He states that the formation of andragogical theory has dominated the needs for the development of educational practice; the issue of adult education is being overlooked. He postulates a greater emphasis on the order, in which the discipline develops: first the theory, then the practice of adult education.

Dane do korespondencji:

dr Janusz Tomiło

janusztomilo@gmail.com