

Wychowanie dorosłych we współczesnym dyskursie pedagogicznym

Adult education in a modern pedagogical discourse

Słowa kluczowe: wychowanie, wychowanie dorosłych, dyskurs pedagogiczny.

Key words: education, adult education, pedagogical discourse.

Abstract

An issue of adult education causes a lot of controversies nowadays. Some pedagogues underestimate or ignore that category advancing rather disputable arguments. Some researchers, mostly andragogists, consistently emphasize its importance and meaning for human development, regardless its stage or phase. This article mentions some opinions from modern pedagogical debates supporting the need of taking education into consideration in adults' development.

Wprowadzenie

Bogactwo współczesnego dyskursu pedagogicznego – jeśli odniesiemy się doń zarówno holistycznie, jak i przez pryzmat poszczególnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych – jest niezaprzeczalne. Autorzy stosując rygory dyskursywnego myślenia, reguły, schematy i strategie rozumowania podejmują różnorodne problemy wyjaśniając i uzasadniając otaczającą rzeczywistość. Wśród tych problemów znaczące miejsce zajmują te, które dotyczą człowieka dorosłego, jego rozwoju sytuowanego w różnorodnych kontekstach, w szczególności w szeroko pojmowanym kontekście edukacyjnym. Jednym zaś ze szczegółowych problemów w tym zakresie są kwestie wychowania dorosłych. W odniesieniu jednak do tej problematyki można by użyć stwierdzeń Lecha Witkowskiego, który swego czasu zwrócił uwagę na zaniedbania czy zaniechania, przeżytki i wyzwania różnego typu spotykane w polskiej pedagogice. Autor wyróżnił wśród nich zaniechania: kategoriałne, wobec tradycji obcej oraz wobec naszej rodzimych tradycji pedagogicznej [2001, s. 271]. Wydaje się, że właśnie zaniechanie kategoriałne (odnoszące się do kategorii wychowania dorosłych) jest tu szczególnie widoczne. Warto więc – doceniając mimo wszystko, a może wbrew wszystkiemu – znaczenie wychowania dorosłych przypomnieć ją i zaprezentować istniejące w tym względzie poglądy. Najbardziej radykalne można sprowadzić do zbędności kategorii.

Wychowanie dorosłych: zbędność kategorii

Używanie dziś zwrotu „wychowanie dorosłych” może być potraktowane jako rodzaj swoistej prowokacji intelektualnej. Przywykliśmy bowiem do tego, że wychowanie odnosi się głównie do dzieci i młodzieży, i rzadko komu przychodzi jeszcze do głowy, by termin ten odnosić również do osób dorosłych. Przyjmujemy założenie, że człowiek dorosły (niezależnie czy w okresie wczesnej, średniej czy późnej dorosłości) jest już na tyle osobnikiem dojrzałym, ukształtowanym, iż nie potrzebuje wychowania (niezależnie od tego jak owo wychowanie jest rozumiane). Potrzebują go osoby we wcześniejszych stadiach i co do tego wątpliwości nie mamy, natomiast w przypadku osób, których dotyczy niniejsze opracowanie – jak twierdzili niektórzy z autorów już w latach 90. (a więc tuż po przełomie transformacyjnym) – „przedłużanie praktyk wychowawczych poza pewien próg wiekowy i dążenie do wychowywania ludzi dorosłych wydaje się nie do pogodzenia z autentyczną demokracją” [Szkolut, 1995, s. 48]. Dobitnie wyrażała to też Hannah Arendt, podkreślając, że: „ktokolwiek zamierza wychowywać dorosłych, chce w istocie być ich kuratorem i nie dopuszcza ich do działalności politycznej” [1994, s. 112–113].

Oczywiście można dyskutować z poglądami cytowanych autorów, bowiem demokracja nierozzerwalnie wiąże się z jednej strony z tworzeniem warunków do pełnego rozwoju człowieka, z drugiej zaś jest płaszczyzną legitymizacji działań wspierających ów rozwój na miarę potrzeb i możliwości uczestników struktur i instytucji demokratycznego państwa, w tym struktur politycznych. A zatem przedłużanie praktyk wychowawczych w rozumieniu wspomagających, wspierających rozwój poza „pewien próg wiekowy” nie zaprzecza ani istocie demokracji, ani też nie jest niezgodne z jej podstawowymi zasadami, ani też nie wyklucza wszystkich chętnych z udziału w różnych przejawach aktywności obywatelskiej, w tym politycznej. Tego typu wypowiedzi nie sprzyjały jednak podejmowaniu problematyki wychowania dorosłych w dyskursie pedagogicznym czy też publicznym. Wyrazem tego jest choćby brak opracowań poświęconych tej problematyce.

Próżno ich dziś szukać w obszarze np. teorii wychowania – dziedzinie, która przecież w szczególności zajmuje się problematyką wychowania. W żadnym z istniejących podręczników do teorii wychowania ostatnich lat (ale także tych wcześniejszych) nie była i nie jest nadal podejmowana problematyka wychowania dorosłych¹. Zarówno ci z autorów, którzy podejmują zagadnienia wychowania w wymiarze teoretycznym, jak i ci, dla których stanowi ono przejaw praktyki społecznej, koncentrują się głównie na dzieciach i młodzieży jako podstawowym obiekcie nie tylko badań, ale przede wszystkim działań/oddziaływań/relacji wychowawczych, zapominając o tym, że – tak jak twierdził kiedyś John Dewey – „rzeczywiste wychowanie następuje po opuszczeniu szkoły i nie ma powodu, dla którego by miało być przerwane przed

¹ Zob. np. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, 2008; E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005; E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz 2002; J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Toruń-Olsztyn, 1996.

śmiercią” [Wojciechowski, 1973, s. 51]. Oczywiście to rzeczywiste wychowanie odbywa się dziś także w „murach szkoły”, czy w czasie trwania edukacji, ale istotne jest tu zwrócenie uwagi na potrzebę odniesienia go także do osób wychodzących poza nią.

Publikacji poświęconych omawianemu zagadnieniu próżno też szukać w rozważaniach andragogicznych, które przecież koncentrują się na człowieku dorosłym i procesach jego rozwoju. W nich pojawiają się nawet niezwykle krytyczne, by nie powiedzieć niepoehlebne opinie akcentujące fakt, iż poruszanie dziś kwestii tego czy ludzi dorosłych trzeba i można wychowywać, ma charakter wyłącznie archiwalny [Malewski, 2010, s. 12] lub też zaliczające traktowanie dorosłego człowieka jako ucznia i wychowanka do jednego z mitów czy stereotypów, które pokutują w polskiej andragogice. Twierdzi tak np. Józef Kargul, pisząc, że takie „postrzeganie jest wyrazem podtrzymywania behawiorystycznej koncepcji człowieka, w której traktowany jest jako zewnątrzsterowny osobnik, reagujący w określony sposób na bodźce. Owe reakcje, opisane niegdyś przez psychologów-behawiorystów, ugruntowują przekonanie, że jeśli chcemy zmieniać, a przede wszystkim przystosować społecznie dorosłego człowieka, nie tylko trzeba go nauczać/yć, ale i wychować/ywać” [2010, s. 33]. Wspomniany autor próbując wesprzeć siłę argumentacji istnienia tegoż mitu podkreśla, że w wielu tekstach autorstwa badaczy zachodnich dotyczących uczenia się człowieka dorosłego jest podkreślane zdanie: „człowiek dorosły nawet jeśli lubi się uczyć, nie lubi być nauczany, a pojęcie <wychowanie> jest nacechowane negatywnie – nie polega bowiem na wspieraniu rozwoju i socjalizacji, ale na podporządkowywaniu i dopasowywaniu” [tamże].

Oczywiście nie sposób nie dostrzec tu zbyt wąskiego i rzeczywiście behawiorystycznego podejścia do wychowania oraz przerysowania nieco sytuacji człowieka dorosłego. Dość dawno już bowiem pojawiły się alternatywne wobec tak pojmowanego wychowania koncepcje, w myśl których staje się ono właśnie wspieraniem i wspomaganiam rozwoju, wprowadzaniem w życie wartościowe, pomocą w: asymilacji kulturowej, emancypacji czy też w kształtowaniu tożsamości [Callo, 2006], a nie zewnętrznym, intencjonalnym oddziaływaniem na osobowość człowieka celem jej zmiany lub przystosowania. To ostatnie rozumienie poddano przecież krytyce przede wszystkim z uwagi na manipulacyjny, instrumentalny stosunek do wychowanka marginalizujący jego autonomię i podmiotowość, i nie miało znaczenia czy wychowankiem tym było dziecko, czy człowiek dorosły.

Potwierdzeniem faktu braku współczesnych opracowań poświęconych problematyce wychowania dorosłych może być także przegląd zasobów leksykalnych i słownikowych. Na przykład w *Leksykonie PWN. Pedagogika*, znajdujemy tylko wzmiankę, że ze względu na wiek osoby wychowywanej wyróżnia się m.in. wychowanie dorosłych [Milerski, Śliwerski (red.), 2000, s. 274], a hasła nie ma ani w *Nowym słowniku pedagogicznym* [Okoń, 2007], ani w *Nowym słowniku pedagogiki pracy* [Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak, 2000], ani też w *Leksykonie pedagogiki pracy* [Nowacki, 2004]. Zbliżone rezultaty otrzymujemy przeglądając zasoby Biblioteki Narodowej. Pod tym hasłem przedmiotowym widnieje wprawdzie 28 pozycji książkowych, ale są one głównie z lat 60., 70. i 80., niektóre z lat 90. i jedna praca z roku 2008. W tej ostatniej autor wskazuje, że w nielicznych publikacjach (przede wszyst-

kim andragogicznych) „pojawiają się pojedyncze rozprawy, głównie dotyczące wąsko ujmowanej praktyki wychowawczej. W innych zaś prezentuje się ogólne założenia teorii wychowania dorosłych. Jeszcze w innych wychowanie dorosłych jest ujmowane z punktu widzenia przebrzmiałej już pedagogiki socjalistycznej” [Tomilo, 2008, s. 7].

Uwzględniając zatem dorobek współczesnych pedagogów, teoretyków wychowania czy też andragogów nie sposób odmówić racji Mieczysławowi Malewskiemu w jego stwierdzeniu dotyczącym „archiwalności” problematyki wychowania dorosłych. Czy jednak brak aktualnych publikacji dotyczących tej problematyki jest równoznaczny z tym, że jest ona „archiwalna” lub że nie istnieje? że wychowanie choć różnie definiowane językowo – „jako pewien rodzaj ludzkiego działania, jako proces wywoływania zmian osobowościowych, jako swoistego rodzaju interakcje społeczne, jako procesy wywierania wpływu, jako swoisty przebieg procesów uczenia się, jako przebieg procesów socjalizacyjnych lub enkulturacyjnych, jako proces przekazywania społecznego doświadczenia, proces dorastania do zadań, kierowania rozwojem, itp.” [Muszyński, 2008, s. 25] – skończyło się wraz z przejściem człowieka ze stadium poprzedzającego dorosłość do dorosłości? Czy może jest tak, że nie podejmując problematyki wychowania dorosłych i kierując się zasadą fałszywego irenizmu staramy się wykreować tezę o jego nieistnieniu (czyli wyrażamy zgodę na to, że jeśli o czymś nie mówimy, to znaczy, że tego (nie ma), czy może odwrotnie – przyjmując *a priori* tezę o braku możliwości/potrzeby wychowywania dorosłych, nie podnosimy jej w dyskursie pedagogicznym, w tym w andragogicznym? Tak czy inaczej dochodzimy do tego samego: wychowanie dorosłych to zbędna kategoria, to kategoria archiwalna, to przeżytek, jeden z mitów pokutujących w andragogice. Czy rzeczywiście?

Wychowanie dorosłych: może jednak niezbędność?

Wskazując na niedostatki w zakresie podejmowania współcześnie problematyki wychowania dorosłych warto jednak dostrzec także próby zarysowania jej przez tych nielicznych autorów, którzy nie bacząc na dyskusyjność kwestii konsekwentnie ją podejmowali i podejmują w swoich rozważaniach, odwołując się m.in. do znaczących swego czasu prac autorstwa np. Kazimierza Wojciechowskiego [1966, 1973]. Trudno dziś, z perspektywy lat i dokonujących się przemian w różnych dziedzinach rzeczywistości, w tym w nauce, akceptować bez zastrzeżeń wyrażane wtedy poglądy na istotę wychowania, jego cele i zadania, stosowane formy i metody czy na możliwości i potrzeby wychowywania dorosłych, ale warto czerpać z nich inspiracje, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę kwestie wówczas poruszane i sytuowane w kontekście wychowania, a aktualne do dziś, jak np. przestrzegania prawa, aktywności jednostkowej i społecznej, odpowiedzialności czy wdrażania do samowychowania.

Warto też wskazać na konsekwencję w prezentowaniu problematyki wychowania dorosłych przez Tadeusza Aleksandra, który zarysował jego całościowe ujęcie m.in. w opracowanym haśle encyklopedycznym [2008, s. 348–360]. Można dyskutować z autorem w kwestii pojmowania tegoż wychowania jako świadomie organizowanego procesu mającego „na celu wywołanie zmian w osobowości człowieka (...) intencjonalne tworzenie określonych, odpowiednich do założonych zadań, sytuacji wychowaw-

czych w celu oddziaływania na osobowość oraz kierowanie bodźcami wpływającymi na jego dalszy rozwój” [tamże, s. 348], bowiem byłaby to zgoda na zbyt wąskie i behawiorystyczne jego ujmowanie (o czym wspomiano wcześniej), ale trudno nie zgodzić się z innymi podjętymi kwestiami. Należy do nich np. zagadnienie konieczności wychowania dorosłych. T. Aleksander pisze: „Za koniecznością i obligatoryjnością wychowania dorosłych przemawia swoisty wymóg efektywnego nadążania za współczesnymi, coraz bardziej złożonymi, zjawiskami cywilizacji. By uporać się z nowością, człowiek współczesny musi permanentnie rozwijać się fizycznie, umysłowo, moralnie i społecznie, politechnicznie oraz pod względem estetycznym” [tamże, s. 349–350].

Trudno nie zgodzić się z tak pojmowanym wymogiem, jeśli mamy świadomość wyzwań teraźniejszości i przyszłości, przed którymi staje każdy człowiek, nie tylko dorosły, każdego dnia. W rozważaniach nad wychowaniem wskazuje się owe wyzwania jako znaczący argument przemawiający za potrzebą/koniecznością wychowywania człowieka w ogóle, w tym dorosłego, niezależnie od tego czy będziemy je postrzegać w kategoriach szans czy zagrożeń, zdania tu bowiem są podzielone między zwolenników i przeciwników np. globalizującego się świata, społeczeństwa informacyjnego, duchowości i materialności, „totalnej macierzy” (tradycji) i nowoczesności itp. Dla jednych konieczność ta będzie wynikać bardziej z zagrożeń dotyczących ludzkości związanych z antropopresją na Ziemię (wychowanie ma na celu „przedłużenie przyszłości człowieka na Ziemi” [Pikus, 1998]), dla innych z troski o człowieka i jego rozwój, bowiem „człowiek coraz bardziej zanika, staje się jednostką statystyczną, jego niepowtarzalność rozprasza się i ginie w masie” [Janion, 2001, s. 18], dla jeszcze innych wychowanie jest potrzebne, by nauczyć ludzi rozpoznawać przyszłość i ją interpretować, bo „ci, którzy pragną poradzić sobie z zawilocią okresu zawieszenia i uprzedzić rozwój nowej ery, będą mieli przewagę nad tymi, którzy tkwią w przeszłości” [Naisbitt, 1997, s. 297]. Dla innych jeszcze to właściwości współczesnego społeczeństwa, w którym współzależność i współdziałanie stanowią integralne składniki współistnienia, rodzą potrzebę wychowania, ponieważ musimy „nauczyć się szanować to, co inne, i tego, kto inny”, musimy nauczyć się „żyć z innym, żyć dla kogoś drugiego” [Gadamer, 1992, s. 21].

Trudno też nie zgodzić się z T. Aleksandrem w kwestii funkcji, jakie przypisuje on wychowaniu dorosłych wyróżniając np. funkcję stymulującą (pobudzającą), tzn. inicjującą i przyspieszającą rozwój osobowości, adaptacyjną związaną ze skutecznym przystosowywaniem „człowieka do życia we współczesnej, dynamicznie rozwijającej się cywilizacji”, kompensacyjno-korekcyjną, w myśl której wychowanie pomaga wyrównywać deficyty rozwojowe i dostarcza okazji do podejmowania nowych form aktywności, a także funkcję wdrażania do samowychowania [Aleksander, 2008, s. 357–358].

Każda z funkcji jest ważna, ale w szczególności warto zaakcentować funkcję stymulatora rozwoju. To wychowaniu w rozumieniu np. kierowania (współkierowania) rozwojem człowieka przypisuje się rolę istotnego czynnika przyspieszającego ów rozwój, niezbędnego dla jego ukierunkowania i podporządkowania pewnej perspektywicznej wizji życia. Konieczność wychowania wynika też z faktu, iż rozwój człowieka przebiega w sytuacjach i warunkach stwarzających różnorakie zagrożenia (tkwią one ponieważ w strukturze samego procesu rozwoju i nie mają tylko wymiaru zewnętrznego),

a wychowanie tworzy swoistą przestrzeń profilaktyczno-ochronną dla tego rozwoju. To wychowanie – jak twierdzą autorzy wskazujący na współczesne ideologie wychowania – tworzy warunki pełnego, harmonijnego rozwoju człowieka poprzez m.in. wyzwalenie go, uwalnianie od istniejących ram i ograniczeń, rozwija jego zainteresowania i rozbudza ciekawość, czy też podtrzymuje naturalne interakcje ze środowiskiem i społeczeństwem, aktywnie stymulując rozwój (w rozumieniu postępu, osiągania kolejnych wyższych stadiów), dostarczając doświadczeń w zakresie rozwiązywania autentycznych problemów i konfliktów [Kubiak-Szyborska, 2006, s. 98].

Warto także zaakcentować funkcję wdrażania do samowychowania. Nabiera ona szczególnego znaczenia w optyce idei całożyciowego uczenia się osób dorosłych i ich właściwości. Idea ta, będąca składową koncepcji uczącego się społeczeństwa – jak stwierdza M. Malewski – pojawiła się z początkiem lat 90. minionego wieku i stała się centralną ideą edukacyjną. Zastąpiła – zdaniem autora – koncepcję kształcenia ustawicznego, która poczynając od lat 80. zaczęła powoli odchodzić w zapomnienie. Autor wskazuje na dwie główne tendencje idei całożyciowego uczenia się: pierwszą jest przeniesienie punktu ciężkości z „instytucji edukacyjnych (nauczanie) na uczące się jednostki i społeczności lokalne (uczenie się)”, drugą rezygnacja z „profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia, które obecne jest w codziennych interakcjach konstytuujących światy życia ludzi” [Malewski, 2010, s. 47]. Tendencje te – jak się wydaje – bliskie są (choć nie tożsame) wyodrębnionemu przez Duccio Demetrio trzeciemu makropoziomowi relacji między edukacją a dorosłym życiem, czyli edukacji w wieku dorosłym. Poziom ten, który autor określa jako fenomenologiczny i egzystencjalny, obejmuje „różnicowany zakres okazji, podczas których podmiot (...) uczy się od życia, w szczególności własnego. Przychodzi bowiem moment, kiedy człowiek, by realizować swe najbardziej intymne potrzeby: emocjonalne, intelektualne, poznawcze, religijne czy duchowe, uczy się już nie tylko od świata, który go otacza, lecz od siebie samego” [Demetrio, 2006, s. 116].

Można by przyjąć, iż owo przesunięcie punktu ciężkości z nauczania dorosłych na ich uczenie się, na uczenie się od życia, na aktywność znajdującą swój wyraz tak w sytuacjach osobistych, zawodowych, jak i w działalności publicznej, to równocześnie przejście od wychowania do wychowywania się (samowychowywania). To właśnie wychowanie i wychowywanie się powinno wesprzeć człowieka dorosłego w budowaniu proedukacyjnych postaw uczestnika całożyciowego procesu uczenia się. To właśnie te procesy powinny pomóc człowiekowi budować proedukacyjne postawy obejmujące: „proaktywność – uczący się sami określają kierunki poszukiwań najlepszego rozwiązania problemu i sprawują nad nim pełną kontrolę; refleksyjny krytycyzm – uczący się są krytyczni wobec uznanych wzorów rozwiązywania problemów danego typu oraz ukształtowanych na ich podstawie własnych przesądzeń, przedrozumień i wartości; kreatywność – uczący się są zdolni analizować problem z punktu widzenia innych uczestników sytuacji i odmiennych wartości” [Malewski, 2010, s. 59]. Taka postawa to nie tylko nabywanie wiedzy, umiejętności czy sprawności, ale także, a może przede wszystkim świadomość uczenia się [Semków, 2010, s. 79] tego, na czym ono polega, ku czemu zmierza i jak jest istotne w życiu człowieka, w całożyciowym procesie jego stawania się kimś i jakimś. To świadomość siebie jako podmio-

tu uczącego się – sprawczego i odpowiedzialnego za własny rozwój, ale także za rozwój otaczającego świata, w tym innych osób. Ten podmiot uczący się przez całe życie „może być człowiekiem wykształconym lub nie. To sprawa drugorzędna. To, co jest dla niego charakterystyczne, to pedagogia samokontroli i autodyscypliny” [Malewski, 2010, s. 206].

Jednak proedukacyjne postawy nie biorą się znikąd. Budowanie postawy gotowości do uczenia się trwa dość długo. Jak zauważa D. Demetrio „przez lata pracy i budowania karier (zawodowych, rodzicielskich, publicznych itp.), a także później, po wstąpieniu w ostatnią fazę dorosłości (...) jednostki uczą się akceptować swój los, widząc w nim nie tyle utrudnienia, ile możliwości. Tak więc staje się on okazją do refleksji nad sobą, bilansu swojego życia, rozważań nad tym, kim się jest i kim się mogło zostać, w tej grze wyborów i zobowiązań, decyzji i akceptacji” [2006, s. 119]. Ten układ procesów ciągłych, regularnych czy okazjonalnych staje się cennym źródłem autodeterminacji.

Podobnie jest ze stawianiem się podmiotem. Człowiek nie staje się nim – w myśl filozoficznych koncepcji umiarkowanego determinizmu [Lipiec, 1997, s. 16] – na mocy mianowania, powołania, uznania i rozpoznania przez kogokolwiek i „na skutek czyichkolwiek, niechby najbardziej życzliwych aktów subiektywnej kreacji transcendentnej” [tamże, s. 68]. Podmiotem jest wówczas, kiedy jego wykształcona przez niego wewnętrzna struktura, centrum jego indywidualności staje się źródłem wszystkich głównych zdarzeń składających się na jego życie. Rozwijając swoją podmiotowość człowiek musi najpierw przyjąć wszelkie przedmiotowe i uprzedmiotawiające go warunki, wynikające z faktu przynależności do świata (natury, cywilizacji). Następnie uczy się rozumieć, co zaszło i kim się stał w efekcie kontaktów z różnymi obiektami, a także przewidywać następstwa owych kontaktów. W dalszej kolejności dobudowuje program możliwych rozwiązań i uruchamia swoje siły sprawcze. Proces budowania statusu podmiotowego jest długotrwały podobnie jak i proces budowania proedukacyjnych postaw leżących u podłoża całościowego uczenia się. A jeśli tak to chociażby z tych powodów potrzebne jest człowiekowi wsparcie i pomoc w dorastaniu do tych trudnych zadań, jakie wiążą się z wypełnianiem wszelkich obowiązków dorosłego, w tym również stawianiem się podmiotem gotowym do podejmowania uczenia się całościowego. W tym sensie można więc rzec, że człowiekowi dorosłemu przydatne jest wychowanie, które wdraża go do samowychowania i przejmowania inicjatywy za własny rozwój i za własny los.

Kreśląc problematykę wychowania dorosłych we współczesnym dyskursie pedagogicznym, warto zwrócić uwagę na jedyną w ostatnim okresie pracę, w całości poświęconą temu zagadnieniu autorstwa Janusza Tomiło [2008]. Do jej napisania skłoniły autora – jak sam podkreśla – różne powody, a wśród nich właśnie nikłe zainteresowanie problematyką wychowania dorosłych (o czym już pisano), a ponadto zmiany transformacyjne, które przyniosły przeobrażenia w zakresie działalności instytucji, form i programów wychowania dorosłych, zmiany w sposobie pojmowania rozwoju człowieka, możliwości rozwojowych ludzi dorosłych i przedłużenia praktyk wychowawczych na kolejne stadium rozwojowe – ludzi starszych czy otwarcie się systemu wychowania dorosłych na doświadczenia i dorobek innych krajów, mimo że w opra-

cowaniach autorów zagranicznych kategoria wychowania dorosłych nie istnieje (zwracano na to uwagę wcześniej).

Autor próbuje patrzeć na wychowanie dorosłych „przez pryzmat zarówno właściwości dorosłych, prawidłowości rozwoju ontogenetycznego, jak i uwarunkowań społeczno-kulturowych” [tamże, s. 15]. Tę perspektywę przyjmują też inni badacze choćby wspomniany wcześniej D. Demetrio, który kreśląc cztery fazy dorosłości zdefiniowane na podstawie zadań, jakie trzeba wypełnić, akcentuje rolę pomocy ze strony innych osób (obok innych czynników) w wypełnieniu owych zadań i przechodzeniu do kolejnej fazy. To właśnie w model przechodzenia w dorosłości od fazy określanej jako próba dostosowania się, poprzez fazę synchronii, fazę nabierania dystansu do fazy reinterpretacji edukacja/wychowanie², ze swoimi propozycjami i bodźcami wpisuje się najlepiej. Demetrio twierdzi, iż „może (ono – dop. E. K-Sz.) prowadzić zarówno do budowy struktury życiowej, jak i do wyjścia z fazy przejściowej. O ile pierwsza droga ma za zadanie włączenie jednostki w relacje i obowiązki historyczno-społeczne, o tyle druga pozwala odkryć wartości i cele istotne jedynie dla niej i wpisuje się doskonale w sferę nazywaną przez Foucaulta <troską o siebie>” [Demetrio, 2006, s. 141].

Obie drogi, pozostając w ścisłej relacji z wychowaniem i edukacją (co w szczególności podkreślają autorzy podręcznika akademickiego *Edukacja dorosłych* [Knowles, Holton III, Swanson, 2009], mimo iż nie używają w nim terminu „wychowanie”), pozwalają człowiekowi dorosłemu osiągać stopniowo pełnię dojrzałości do odpowiedzialnego pełnienia ról społecznych i równie odpowiedzialnego kierowania sobą. Pozwalają przezwyciężać różnego rodzaju paradoksy i stereotypy, które ujawniają się w kontaktach z ludźmi np. młodymi. Na jeden z nich zwraca uwagę Anna Galdowa pisząc: Z jednej strony człowiek dorosły jawi się ludziom młodym „jako postać o kostniejącej wewnętrznie strukturze, co znajduje zresztą wyraz w młodzieżowym określeniu <wapniak>” i owo kostnienie jest oceniane negatywnie, z drugiej zaś „ku owemu dorosłemu kierowane jest oczekiwanie, że będzie on wewnętrznie stabilny i poprzez ową stabilność stanowić będzie oparcie – bardzo zresztą różnie rozumiane – dla tych, którzy dorosłymi jeszcze nie są” [2000, s. 9–10]. Ten paradoks i stereotyp człowieka dorosłego podtrzymują sami dorośli, bowiem „role społeczne, które owa dorosłość na nich nakłada, lub które przyjmują dobrowolnie, domagają się poczucia własnej stabilności wewnętrznej, poczucia własnej dojrzałości, gdyż tylko ono umożliwia sprawne ich spełnianie. W ten sposób tworzy się błędne koło oczekiwań i powinności, w którym myśl o własnym rozwoju, czasem nawet kusząca, jest

² W rozważaniach D. Demetrio edukacja i wychowanie używane są zamiennie, szczególnie w kontekście zmian, jakie wywołują. Autor pisze np.: „Edukacja i zmiana są synonimami” (...) Wychowywać znaczy zmieniać i zmieniać się, przeżywać zmiany naturalne, fizjologiczne, społeczne” [*Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwowski (red.), t. 3, Gdańsk 2006, s. 120]. To rozumienie można by odnieść do poglądu Z. Kwiecińskiego, który swego czasu pisał: „tak najszerzej pojęta edukacja (czyli wychowanie w najszerszym całościowym znaczeniu) ma wiele składających się na nią procesów. Można by je określić jako <wychowanie dla...>, <wychowanie do...>, <wychowanie w...>, <wychowanie przez...> dodając do słowa <wychowanie> określenie, odnoszące się do jego przedmiotu, celu, środków, instytucji, ustanawiających swoistą i odrębność i specjalizację” [*Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 14].

tlumiona i skrzętnie ukrywana przed innymi. Zakłada ona bowiem przeświadczenie, że jest się jeszcze nie w pełni dojrzałym, a więc nie w pełni dorosłym” [tamże, s. 10]. W wychodzeniu z tego błędnego koła może wspomóc człowieka właśnie wychowanie rozumiane np. jako kształtowanie tożsamości, pozwalające budować stabilny obraz samego siebie jako podmiotu. Tegoż wychowawczego wsparcia – jak zauważa Christian Callo – powinno być „tak dużo, jak go potrzeba, i tak mało, jak to możliwe” [2006, s. 328], ale bez niego owa tożsamość będzie „nie OK we wnętrzu” i wówczas człowiek cierpi sam, lub/i „będzie nie OK na zewnątrz” i wówczas zawodzi a wszystko, co czyni, nie udaje mu się [tamże, s. 329].

Na podłożu rozważań o dorosłości i właściwościach człowieka dorosłego przywołany uprzednio J. Tomiło podejmuje też kwestie istoty i celowości wychowania dorosłych, uwarunkowań tegoż procesu, jego zasad i metod, a także niektórych dziedzin wychowania. Nie znajdujemy tu wprawdzie odwołań do współczesnych alternatywnych koncepcji wychowania, które mogłyby okazać się przydatne w analizie rozpatrywanej problematyki (np. humanistyczna, interakcyjna, otwarta [Nowak, 2008, s. 236–249], wychowania ku podmiotowości), a raczej odwołania do literatury wykorzystywanej w równym stopniu w odniesieniu do wychowania dzieci i młodzieży, ale docenić należy sam fakt podjęcia przez autora tych trudnych zagadnień.

Można też dyskutować w kwestii np. wskazywanych celów wychowania dorosłych (jest to jedno z bardziej dyskusyjnych zagadnień we współczesnej teorii wychowania), ale na uwagę zasługuje dostrzeżenie przez J. Tomiło faktu ewoluowania tych celów „wraz z rozwojem cywilizacyjnym i kulturowym społeczeństw oraz zmieniającymi się potrzebami dorosłych” [2008, s. 97]. Stąd wśród celów wychowania dorosłych wymienione zostały i te dotyczące przygotowania do aktywnego udziału w przemianach współczesnych społeczeństw, i te, które dotyczą sfery relacji i ustosunkowań do innych, jak i te, które stawiają „na poprawę ładu moralnego i prawnego, niwelowanie dysproporcji społecznych i materialnych, a nade wszystko edukacyjnych, przeciwdziałanie korupcji i nepotyzmowi” [tamże, s. 98]. Zważywszy na zakres tych ostatnich, niekorzystnych zjawisk obserwowanych w naszym społeczeństwie, podniesienie tak rozumianych celów w procesie wychowania dorosłych wydaje się ze wszech miar słuszne i ważne.

Dostrzega także przywoływany J. Tomiło problem samowychowania i samorozwoju dorosłych, a także wychowawcy ludzi dorosłych. Ta ostatnia kwestia jest także dyskusyjna, bowiem nie da się już obronić dotychczasowych ujęć tegoż wychowawcy (nauczyciela-wychowawcy) w kontekście złożoności współcześnie pojmowanego wychowania i zachodzących przeobrażeń w strukturze, funkcjach i treściach instytucji, które dotychczas uchodziły za wychowujące. Daje temu dowód m.in. T. Aleksander prezentujący niezwykle bogaty „zestaw” instytucji i form edukacji ludzi dorosłych [2007, s. 325–262]. Daje temu również wyraz m.in. Ryszard Gerlach, wskazujący, iż w obliczu trudnych zadań przygotowania człowieka nie tylko o wysokich kwalifikacjach zawodowych, ale także moralnych, „takich jak rzetelność, uczciwość, odpowiedzialność itp., które to kwalifikacje są coraz wyżej cenione przez pracodawców” powinniśmy w obszarze pozaszkolnej edukacji (tym samym również wychowania) mieć nauczycieli o pełnym profesjonalizmie, którzy potrafią nie tylko realizować procesy dydaktyczne, ale także, a może przede wszystkim, być „doradcą, opiekunem, prze-

wodnikiem po różnych dziedzinach wiedzy, partnerem wspomagającym proces uczenia się uczniów” [Gerlach, 2010, s. 132; Tomiło, 2008, s. 195], także tych dorosłych.

Dziś – jak podkreśla D. Demetrio – wychowawca dorosłych powinien być „specjalistą od rozwoju potencjału ludzkiego”, powinien „pełnić rolę osoby specjalnie powołanej, by być krzepiącym przewodnikiem (*helper*) w procesie uczenia się i utrwalania zdobytej wiedzy, w tworzeniu klimatu współpracy w pracy grupowej, w gromadzeniu i analizie informacji dotyczących potrzeb edukacyjnych, w realizacji zindywidualizowanych programów nauczania uwzględniających indywidualne rytmy uczących się, (...) w doborze eksperymentalnych metod nauczania waloryzujących poprzednie doświadczenia uczącego się dorosłego” [2006, s. 180].

Dziś zarówno wychowawcy dorosłych w szerokim tego słowa znaczeniu, jak i sami dorośli uczący się i wychowujący się (ale także nauczani i wychowywani) postrzegani jako podmioty edukacji i wychowania wchodzą w relacje, w których obdarzając się nawzajem szacunkiem i zaufaniem, otwierają się na siebie (na wzajemne oddziaływania i wpływy) i pobudzają do aktywności w zakresie budowania swojej podmiotowej tożsamości. Wielość miejsc ich spotkań, różnorodność form i treści stwarzają możliwości czerpania nawzajem z bogactwa doświadczeń świata, innych i siebie samych, oraz wykorzystywania ich (obok innych źródeł wiedzy i umiejętności) do kreowania dróg biograficznych. I jedni, i drudzy są niejako „skazani” na aktywność. Ani bowiem jedni, ani drudzy we współczesnym świecie nie mogą uważać, że „stoją potencjalnie na straconej pozycji, ani też, jak dawniej, że są tradycyjnymi zwycięzcami, uprzywilejowanymi i niekwestionowanymi depozytariuszami i przekazicielami wszelkiej mądrości” [Demetrio, 2006, s. 126]. Stąd też potrzebni są dorosłym dorośli wychowawcy, a wszystkim jest potrzebne wychowanie.

W perspektywie obecnego dyskursu pedagogicznego marginalizującego problematykę wychowania dorosłych potrzebne jest też upominanie się o ten typ wychowania, tak jak czyni to np. Ewa Skibińska [2010, s. 54–55] sytuująca owo upominanie się w kontekście społeczeństwa konsumentów i zagrożeń, jakie z tego tytułu się rodzą. Zagrożeń, ale i wyzwań, w kontekście których upominanie się o wychowanie dorosłych ma sens, można z pewnością przywołać wiele. Nie o to jednak tu chodzi. Wydaje się, iż najistotniejsze są dążenia do optymalizacji procesów przebiegu życia człowieka nie w jakiejś wybranej fazie czy etapie, ale w całym jego ciągu, a jeśli wychowanie może nas w tym wspomagać, to mniejsze znaczenie ma to, czy ono nam się podoba mniej czy bardziej, czy też jesteśmy jego zwolennikami czy zdecydowanymi przeciwnikami, do czego oczywiście mamy pełne prawo.

Bibliografia

1. Aleksander T., (2007), *Stan współczesnej oświaty dorosłych w Polsce*, [w:] „*Gorące problemy edukacji w Polsce*”, T. Lewowicki (red.) Warszawa.
2. Aleksander T., (2008), *Wychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa.
3. Arendt H., (1994), *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa.
4. Callo C., (2006), *Modele wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, B. Śliwerski (red.), Gdańsk.

5. Demetrio D., (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, B. Śliwerski (red.), Gdańsk.
6. Gadamer H.G., (1992), *Dziedzictwo Europy*, Warszawa.
7. Gałdowa A., (2000), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków.
8. Gerlach R., (2010), *Nauczyciel w pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych – pedagog nieprofesjonalny?*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), t. 1, Radom.
9. Janion M., (2001), *O duszy*, [w:] *Rozmowy na nowy wiek*, t. 1, Kraków.
10. Kargul J., (2010), *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), t. 1, Radom.
11. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
12. Kubiak-Szymborska E., (2006), *Konstruktywny spór czy dialog pozorowany wokół przedmiotu zainteresowań współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy Środkowowschodniej*, E. Filipiak, R. Gerlach, K. Jakubiak (red.), Bydgoszcz.
13. Kwieciński Z., (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
14. Milerski B., Śliwerski B., (red.), (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa.
15. Lipiec J., (1997), *Wolność i podmiotowość*, Kraków.
16. Malewski M., (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
17. Muszyński H., (2008), *Wokół definicji wychowania*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Wybór i opracowanie, Bydgoszcz.
18. Naisbitt J., *Megatrendy* (1997), *Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Poznań.
19. Nowak M., (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa.
20. Pikus S., (1998), *O wychowaniu ukierunkowanym na przedłużenie przyszłości człowieka na ziemi*, [w:] *Wychowanie dla przyszłości*, A. Karpiński, J. Kojkoł, J. Kwapiszewski, E. Bilińska-Suchanek (red.), Słupsk.
21. Semków J., (2010), *Znaczenie uczenia się człowieka dorosłego z perspektywy jego potrzeb i aspiracji w okresie szybkich przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), t. 1, Radom.
22. Skibińska E., (2010), *Cele edukacji dorosłych w kontekście społeczeństwa konsumentów*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), t. 1, Radom.
23. Szkołut T., (1995), *Edukacja wobec prawdy i wolności – współczesne kontrowersje*, [w:] *Nowoczesność i tradycja*, T. Szkołut (red.), Lublin.
24. Tomiło J., (2008), *O wychowaniu dorosłych szkice i rozważania*, Pułtusk.
25. Witkowski L., (2001), *O zaniedbaniach kategoryalnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń.
26. Wojciechowski K., (1973), *Wychowanie dorosłych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
27. Wojciechowski K., (1966), *Wychowanie dorosłych. Zagadnienia andragogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

dr hab. Ewa KUBIAK-SZYMBORSKA, prof. nadzw.

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

e-mail: ekubsz@wp.pl