

Zofia Szarota

Uniwersytet Warszawski
ORCID 0000-0002-6342-3153

Krzysztof Pierścieniak

Uniwersytet Warszawski
ORCID 0000-0002-2229-165X

Refleksja andragogiczna – współczesna specyfika dyscypliny

Wprowadzenie

Polscy badacze prowadzą systematyczne analizy zmierzające ku zdefiniowaniu tożsamości współczesnej andragogiki. Wysiłki te wymagają skupienia się nie tylko na tym, co jest zdeterminowane przez historyczne dziedzictwo i humanistyczno-społeczny rodowód pedagogiki, jako dyscypliny, z której andragogika się wywodzi. Wymagają uchwycenia sensów, które są pochodną przyjętych do jej oglądu perspektyw oraz rozpoznania kontekstów, w jakich były, są lub będą formułowane jej cele, funkcje, a w szczególności zakres badań. Co współcześnie jest obiektem zainteresowania andragogiki? Jakie przestrzenie eksplorują badacze? Co stanowi o specyfice tej (sub)dyscypliny? Jakie zagadnienia budzą szczególne zainteresowanie? Pytania te wyznaczają obszar analiz podjętych w przedstawianym opracowaniu.

Naukowa tożsamość andragogiki – przegląd wybranych stanowisk

Międzynarodowa literatura andragogiczna dokumentuje zakres i dynamikę badań nad rozwojem edukacji dorosłych i stan jej teorii¹. Lektura wybranych artykułów publikowanych w zagranicznych czasopismach

¹ B. Käßlinger, *Adult Education Research in Poland and Germany on the European Level: Two Sleeping Beauties?*, „Rocznik Andragogiczny” 2014 nr 21, s. 394.

naukowych o profilu andragogicznym² umożliwia sformułowanie kilku wstępnych uwag dotyczących aktualnego przedmiotu badań oraz natury diskutowanych na łamach tych czasopism zagadnień. Najczęściej omawiane zagadnienia dotyczą następujących kwestii:

1. Możliwości wykorzystania istniejących teorii do wyjaśnienia problemów rozwojowych i edukacyjnych jakie współcześnie napotyka człowiek w dorosłości. Wykorzystanie założeń klasycznych teorii służyć ma nie tylko stworzeniu nowej perspektywy interpretacyjnej ale także sprawić, że podstawowe dla danej dyscypliny pojęcia zostaną zrekonstruowane³;
2. Rozpoznania czy współczesne wzory życia, obszary aktywności społecznej, kulturowej czy zawodowej mają stosowny potencjał edukacyjny i jak go wykorzystać dla podnoszenia jakości życia ludzi⁴;
3. Identyfikacji problemów, które mogą pojawić się w nieodległej przyszłości oraz podjęcia prób opracowania rozwiązań, które mogłyby wzmocnić tendencje pozytywne a osłabić te, które zagrażają światu, społeczeństwom, jednostce⁵;
4. Podniesieniu w naukowym dyskursie kwestii niszowych dla głównego nurtu debat andragogicznych; dyskusowanie różnych

² W analizie wykorzystano czasopisma „Adult Learning” (2 tomy - 8 numerów), „New Directions for Adult and Continuing Education” (2 tomy - 8 numerów), „International Journal of Lifelong Education” (2 tomy - 12 numerów). Przegląd obejmował rok 2014 oraz rok 2018.

³ Zob. J. E. Weber, *Humanism Within Globalization*, „Adult Learning” 2014 vol. 25 issue 2, s. 66-68, J. Holmwood, *From social rights to the market: neoliberalism and the knowledge economy*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 1, s.62-76, K. E. Watkins, V. J. Marsick, M. G. Wofford, A. D. Ellinger, *The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Fall 2018 vol. 2018 issue 159, s. 21-36.

⁴ Zob. L. Seta, A. Kukulska-Hulme, M. Arrigo, *What have we learnt about mobile LifeLong Learning (MLLL)?*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 2, s. 161-182, D. E. Clover, *Critical adult education and the art gallery museum*, „International Journal of Lifelong Education” 2018 vol. 37 issue 1, s. 88-102.

⁵ Zob. J. E. Fleming, *A Future for Adult Educators in Patient Education*, „Adult Learning” 2014 vol. 25 issue 4, s. 166-168, P. Boyadjieva, P. Ilieva-Trichkova, *Adult education as a common good: conceptualisation and measurement*, „International Journal of Lifelong Education” 2018 vol. 37 issue 3, s. 345-358, L. A. Vitt, *Raising Employee Engagement Through Workplace Financial Education*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Spring 2014 vol. 2014 issue 141, s. 67-77, M. Grigal, C. Papay, *The promise of Postsecondary Education for Students With Intellectual Disability*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Winter 2018 vol.2018 issue 160, s. 77-88.

aspektów cielesności człowieka, współczesnych modeli starzenia się, „znikających” zawodów a w konieczności często wielokrotnego przekwalifikowania się w okresie dorosłości, alfabetyzacji kulturowej niezbędnej w obliczu narastających ruchów migracyjnych itp.⁶

Duccio Demetrio przyjmuje, że andragogika jest dziedziną wiedzy zajmującą się człowiekiem dorosłym zaangażowanym w proces uczenia się, która dostarcza „sugestii dotyczących najwłaściwszych sposobów i warunków pozwalających ulepszyć, zmienić, przyspieszyć, zoptymalizować nauczanie i uczenie się dorosłych”⁷. Wskazuje, że część badaczy jest przekonanych, że andragogice (edukacji dorosłych) należy nadać status nauki autonomicznej i teoretycznej. To stanowisko nie jest obce części polskich naukowców.

Jest kilka porządków, według których można postrzegać rozwój andragogiki. Wartość porządku kumulatywnego, w wyniku którego przez stulecia gromadzono wiedzę o różnych postaciach działań oświatowych skierowanych do dorosłych, podkreśla w swoim opracowaniu Tadeusz Aleksander⁸. Autor przypomina o szeregu rozwiązań, które pozostawiły historycznie trwałe ślady w dziejach rozwoju oświaty dorosłych i wciąż są obecne we współczesnej myśli i praktyce andragogicznej.

Hanna Solarczyk-Szwec, poddając analizie zawartość 20 woluminów „Rocznika Andragogicznego” od roku 1994 do roku 2014 włącznie, dostrzega proces poszerzania się terenu refleksji andragogicznej, przejście od obiektywistycznego do subiektywistycznego modelu badań. Zauważa postępujący proces konceptualizacji pojęć i nasycające doniesień z badań teoretycznością. Wskazuje na wzrost świadomości metodologicznej oraz bardziej krytyczne, niż to miało miejsce w nieodległej przeszłości, podejście do badanej rzeczywistości. Zauważa przejście od opisu instytucji i systemów do badań nad uczeniem się jednostek i społeczności. Odnotowuje odwrót od modelu badań pozytywistycznych w kierunku społeczno-kulturowego nurtu badań uwzględniających kontekst i dynamikę otoczenia zewnętrznego. Ukazuje deficyt analiz teoriiotwórczych i krytycznej polemiki z wynikami polskich i zagranicznych badań oraz wskazuje na wiodące cechy analiz andragogicznych: wieloznaczność, niespójność, rozproszenie. Zwraca uwagę

⁶ Zob. M. Tam, *A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not?*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 6, s. 811-820.

⁷ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, przeł. A. Górka, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 181.

⁸ T. Aleksander, *Andragogika*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom-Kraków 2013, s. 51-86.

na ewolucyjną zmianę w podejściu do poszczególnych zagadnień andragogicznych, przejście od diagnozy poprzez interpretację do refleksji naukowej. Autorka wyodrębnia także pola zmian w refleksji andragogicznej: od nauki normatywnej do nauki refleksyjnej i zaangażowanej, od koncentracji na instytucji do koncentracji na uczeniu się i od kumulacji wiedzy (zmiany ilościowe) do transformacji wiedzy (zmiany jakościowe)⁹.

Alicja Jurgiel-Aleksander wskazuje dominujące obszary andragogicznego dyskursu:

1. Nurt dydaktyczny – instrumentalny, z celami nakierowanymi na cywilizacyjny i społeczny postęp i uwypukleniem znaczenia bazy metodyczno-poradniczej.
2. Nurt etatystyczny i indoktrynacyjny, traktowany jako narzędzie reprodukcji elit i wychowania posłusznego obywatela.
3. Nurt krytyczny wobec tradycyjnej szkoły, jako instytucji „nie-nadążającej”.
4. Nurt „oświeceniowy”¹⁰ - popularyzatorski.

Znaczenie refleksji teoretycznej, jako uzasadnienia dla podejmowania skutecznych działań w praktyce społecznej akcentuje w swoim opracowaniu Zofia Szarota¹¹. Zdaniem autorki tożsamość andragogiki budowały idee właściwe rozważaniom filozoficznym, antropologicznym, kulturoznawczym, socjologicznym, psychologicznym oraz pracy socjalnej. Ten emergentny porządek najbardziej widoczny jest w naukowym języku, którego częścią jest właściwa dla danej dyscypliny terminologia. Badaczka przypomina zarazem, że proces konstytuowania się sensów w opisie i prezentacji poszczególnych zjawisk właściwych człowiekowi dorosłemu jest niezakończony. Tym samym zwraca uwagę na zmieniające się w czasie sposoby komunikowania naukowego zjawisk właściwych aktywności edukacyjnej dorosłych, przestrzegając że postulowane przez autorów sensy są często efektem nadanej przez autora doniesienia naukowego ekspresji semantycznej, a nie rozpoznania zjawiska.

Dokonujące się przez lata zmiany w postrzeganiu natury i zakresu badań andragogicznych coraz wyraźniej dowodzą przemian świadomości andragogów. Poszukują oni wciąż nowych metod badania zjawisk właściwych

⁹ H. Solarczyk-Szwec, *O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego”*, „Rocznik Andragogiczny” 2014 nr 21, s. 70-72.

¹⁰ A. Jurgiel-Aleksander, *Upolitycznienie znaczenie edukacji dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014 nr 15, s. 15-19.

¹¹ Z. Szarota, *Andragogika – pedagogika dorosłych*, w: (red.) A. A. Zych, *Encyklopedia starzenia się, starości i niepełnosprawności*, tom 1 A – G, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2017, s. 88-91.

całozyciowej i zróżnicowanej aktywności człowieka, doceniając zarazem pozostawione przez minione pokolenia badaczy ślady, weryfikując niegdyśsiesze postulatory i założenia. Elżbieta Dubas¹² wskazuje na znaczenie dwóch, pozornie przeciwstawnych perspektyw. Poddając analizie znaczące dla rozwoju andragogiki publikacje, które ukazały się w drugiej połowie XX wieku, wskazuje na rudymenarną funkcję nauki, czyli kontynuowanie określonych wątków zapewniających ciągłość myśli i instytucjonalną trwałość dyscypliny. Jednocześnie wskazuje na immanentną cechę jej rozwoju, jaką jest zmiana w statusie podmiotu badań andragogicznych, która dowodzi zaawansowanego stopnia procesu budowania nowej, teoretycznej i praktycznej jakości dyscypliny. Zauważa nowe podejścia metodologiczne, nowe obszary badań, nowe podmioty analiz.

Zmiany paradygmatyczne jakie miały miejsce w różnych dziedzinach nauki w XX wieku, doprowadziły do reorientacji badaczy „światów dorosłych”. Mieczysław Malewski, analizując przełomy, jakie miały miejsce w uprawianiu andragogiki, wskazuje przede wszystkim na zmiany w porządku ontologiczno-epistemologicznym, określającym zakres i „głębnię” badań nad edukacją dorosłych. Tym samym podkreśla, że kluczowym efektem nowego podejścia w definiowaniu zjawisk oświatowych jest zmiana w sposobie rozumienia zarówno samego podmiotu edukacji, jak też uwarunkowań, w jakich aktywność edukacyjna człowieka dorosłego ma miejsce. Należy, zdaniem autora, odnotować dwa istotne aspekty tego procesu. Pierwszy, związany jest z obniżeniem rangi, jaką pierwotnie posiadały wszelkie instytucje zajmujące się w różnych trybach formalnym nauczaniem dorosłych i jednoczesny wzrost znaczenia różnorodnej postaciowo aktywności zarówno podmiotów edukacji, jak też lokalnych społeczności. Jako drugi aspekt Malewski wskazuje na zmianę statusu wiedzy naukowej: codzienność wypełniająca życie człowieka dorosłego traktowana jest jako równoprawne źródło wiedzy o świecie¹³.

Metoda i pole badań własnych

Jednym ze sposobów określenia kondycji dyscypliny naukowej jest analiza wewnętrznych procesów generowania wiedzy. Artykuły, oprócz monografii, wystąpień konferencyjnych i raportów z badań, są źródłem

¹² E. Dubas, *Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice – wybrane aspekty z perspektywy czasu*, „Edukacja Dorosłych” 2018 nr 2, s. 27-41.

¹³ M. Malewski, *Andragogika*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 391-404.

zasilającym te procesy. Analiza tekstów naukowych jest podejściem badawczym przydatnym do określenia etapu rozwoju badań w danej dyscyplinie.

Cel badań skierowany został na rozpoznanie dominujących wątków, skupisk i problemów badawczych andragogiki. Aby rozpoznać obszary tematyczne współczesnego polskiego dyskursu andragogicznego poddano kwerendzie recenzowane teksty naukowe, opublikowane na łamach czasopism specjalistycznych w latach 2014-2018. Bazę do analiz stworzyły 702 artykuły zamieszczone w działach merytorycznych periodyków: „Rocznik Andragogiczny”¹⁴ (106 tekstów), rocznik „Dyskursy Młodych Andragogów”¹⁵ (130 opracowań), półrocznik „Edukacja Dorosłych”¹⁶ (144 artykuły), kwartalnik „Edukacja ustawiczna Dorosłych”¹⁷ (322 teksty). Każdy z artykułów posiadał przypisane mu przez autora/autorów tekstu słowa kluczowe. Zestawiono je, uzyskując kompletny zbiór 1769 określeń. Do badań nie włączono tekstów okolicznościowych, jubileuszowych, sprawozdań ani recenzji.

Badania przebiegały według następujących faz: 1) zapoznanie się z tekstami, 2) gromadzenie słów kluczowych, 3) kontekstowe grupowanie słów kluczowych, 4) ustalanie istoty wiązek (skupisk), 5) faza ponownego grupowania w oparciu o kontekst streszczenia i tytułu, 6) faza nazywania wyłonionych kategorii analitycznych, 7) etap odnoszenia wyodrębnionych kategorii do teorii andragogicznej.

Analiza ilościowa dotyczyła frekwencyjności danego określenia, wskazywała na jego swoistą popularność w metajęzyku (sub)dyscypliny. Częstotliwość występowania terminu była interpretacyjną wskazówką. Pokazywała rangę konkretnego zagadnienia definiując przedmiot zainteresowań współczesnych andragogów lub osób publikujących w polskich czasopismach andragogicznych. W tym przypadku otrzymano „skupiska”, „wiązki” słów o bardzo zróżnicowanej liczebności użycia (od 233 do 1).

Metoda kwalitatywna, w której nie określano parametrów liczbowych, towarzyszyła następnemu etapowi - kwalifikowaniu pojęć i kodowaniu wiązek. Zastosowana metoda odnosi się do analizy treści nauk społecznych¹⁸.

¹⁴ Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

¹⁵ Wydawca: Uniwersytet Zielonogórski.

¹⁶ Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.

¹⁷ Wydawca: Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki, Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, Radom.

¹⁸ B. K pplinger, *Adult Education Research in Poland and Germany...*, dz. cyt., s. 396-397.

Wpisuje się w niereaktywną metodę analizy dokumentów¹⁹, które są zapisami publicznymi i „mogą być postrzegane jako kulturowe artefakty produkowane przez członków wspólnot edukacyjnych w celu komunikowania znaczących treści”²⁰.

Otrzymano swoisty hipertekst, w którym wystąpiło wiele terminów „migrujących” („otulinowych”), ponaddiscyplinowych. Pojęcia z tej grupy mają różnorodny status, zależny od miejsca w jakim się „zagnieżdżają”. Mogą zmienić ten status pod wpływem reżimu metodologicznego dyscypliny, do której „przywędrowały” lub zmienić całą dyscyplinę poprzez przyjęcie statusu pojęcia konstytutywnego (rdzeniowego)²¹. Wieloznaczność może falsyfikować percepcję tekstu. Analizie poddano zatem rzeczowniki identyczne w mianowniku lecz poprzez czasownikowe lub przymiotnikowe dopełnienie kontekstowo przemieszczające się pomiędzy wyodrębnionymi skupiskami lub należące do kilku wiązek równocześnie. Dlatego decyzję o zakwalifikowaniu pojęcia do danej wiązki a następnie kategorii podejmowano poprzez analizę tła kontekstowego oraz analizę semantyczną pola danego pojęcia. Na przykład termin „kształcenie” klasyfikowano po przeprowadzeniu ewaluacji kontekstowej (w znaczeniu model, forma, proces, treści dydaktyczne, metoda dydaktyczna itd.).

Wybrane zagadnienia naukowe „zamknięte” w słowach kluczowych „otwierano” poprzez analizę towarzyszących terminów, tytuł artykułu, kontekst wynikający ze streszczenia, kontekst merytoryczny. Wskutek takiego zabiegu, w wybranej perspektywie znaczeniowej, możliwe stało się przyporządkowanie do danego tekstu słów kluczy a tym samym wyodrębnienie zbiorów pojęć, sieci wątków, które z kolei utworzyły kategorie problemowe.

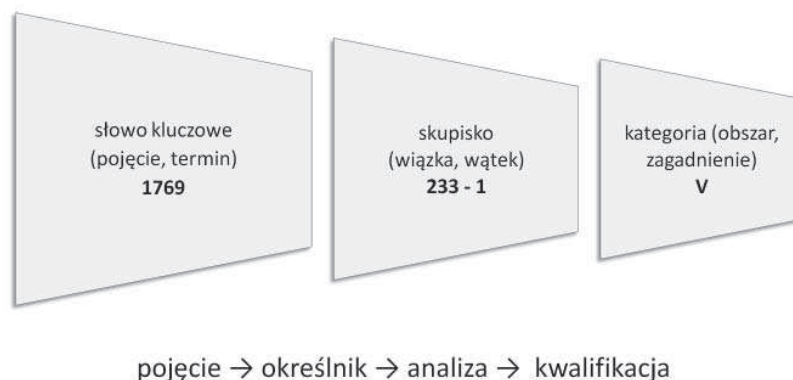
W pierwszym, analitycznym rozkładzie uzyskano XIV kategorii problemowych. Pogłębiona analiza wykazała, że pojęcia kluczowe tworzą szerokie i zbyt rozproszone zbiory. Ponowne grupowanie i opracowanie kategorii syntetycznych doprowadziło do redukcji ich liczby i wyodrębnienia V obszarów²² (Ryc. 1).

¹⁹ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s.214-219.

²⁰ D. Sereżyńska, *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 8.

²¹ M. Bał, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych: Krótki przewodnik*, tłum. Marta Bucholc, Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury Warszawa 2012, s. 51-53.

²² Dodatkowo powstał zbiór 24 pojęć, zakwalifikowanych jako *varia*. Nie zostały one poddane dalszej analizie w tym opracowaniu.



Ryc.1 Procedura wyłaniania obszarów tematycznych andragogiki
Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań

Najczęściej występującym w analizowanych artykułach słowem kluczowym była **edukacja**. Termin ten pojawił się w różnych tekstach 233 razy, w tym 68 razy w kontekście edukacja dorosłych (najczęściej interpretowany jako idea, system, zjawisko społeczne oraz proces) i uzyskał status pojęcia wędrującego. Należy zauważyć, że tak częste stosowanie przez różnych autorów pojęcia edukacja wskazuje na automatyczną niemal kwalifikację andragogiki do nauk o edukacji z wyodrębnionym podmiotem – osobą dorosłą.

Kategoria analityczna I: Domeny refleksji andragogicznej

Tę kategorię wypełnia 359 terminów. Odpowiednio pogrupowane w subkategorie umożliwiają wgląd w teorię i metodologię oraz charakteryzują podmiot rozważań andragogiki.

Subkategoria: Refleksja andragogiczna – wiodące wątki

Obszar refleksji andragogicznej konstituuje zbiór 198 słów kluczy. Najistotniejszym dla badaczy skupiskiem jest **andragogika** (26 razy, w tym terminy: andragogiczne myślenie, szkoły myśli andragogicznej, mit andragogiczny, refleksja andragogiczna, andragogika porównawcza, etc.). **Biografia**, **biograficzność** wystąpiły 16-krotnie, a **czas** (w biografii, czas wolny, perspektywa czasu, organizowanie czasu) 14-krotnie. Istotnym problemem są **ruchy migracyjne** i polityka publiczna. W tym przypadku odnotowano 14 słów kluczy. Częstym terminem jest **doświadczenie**, które 13 razy wystąpiło w różnych kontekstowych konfiguracjach: biografii, egzystencji, edukacji, pracy. Problematykę starzejącego się społeczeństwa zaanonsowano 11 razy.

Pozostałe terminy, chociaż tworzą liczne skupiska, nie są zbyt pojemne. Określenia takie jak np. konstruktywizm, demografia, emancypacja, historia

edukacji dorosłych, globalizacja, geragogika, codzienność, zostały użyte od 6 do 4 razy. Można zatem przyjąć, że epistemologiczne podstawy współczesnej myśli andragogicznej są nieustalone a teorię andragogiczną badacze zasilają włączając do niej wszelkie społeczne procesy, zjawiska i fenomeny, które przyciągnęły ich uwagę. Tezę tę można oprzeć chociażby na przykładowej analizie kontekstów użycia terminu „teoria”: teoria biograficzności, teoria krytyczna, teoria społeczna Habermasa, teoria społecznego uczenia się, teoria strukturacji, teoria systemów złożonych, teorie uczenia się dorosłych, teoria profesjonalizacji oraz terminu „świat”: współczesny, publiczny, społeczny, ukryty, mały świat przeżywany.

Subkategoria analityczna: Metodologia andragogiki

Istotnym dopełnieniem powyższych ustaleń są wnioski płynące z analizy zagadnień metodologicznych poruszanych w analizowanych artykułach. Wyraźnie zaznacza się odwrót od badań pozytywistycznych. W zbiorze 112 słów kluczowych dotyczących strategii badawczych odnotowano 19 określeń charakterystycznych dla paradygmatu ilościowego (scjentyistycznego) i 73 właściwe dla modelu badań humanistycznych (jakościowych). Pozostałe terminy (20) w sposób ogólny określają charakter i przedmiot badań (np. badania: andragogiczne, międzynarodowe, nad edukacją dorosłych, naukowe, pedagogiczne i edukacyjne, empiryczne, potrzeb, porównawcze).

Subkategoria analityczna: Uczestnicy i osoby wyłączone z edukacji dorosłych

Zbiór 149 słów kluczy pozwala na bardziej precyzyjne określenie podmiotu zainteresowań badaczy. Jest nim – ze względu na frekwencję użycia – przede wszystkim **dorosły** (47 razy), **oraz osoba w późnej dorosłości, osoba starsza, senior** (26 razy). Podmiotem profilującym analizy jest **osoba** (14 razy), **kobieta** (13 razy) i **pracujący dorosły** (12 razy). **Uczący się dorosły** pojawił się 11 razy a **osoby we wczesnej dorosłości** oraz **studenci** po 9 razy. Pozostałe słowa kluczowe to: bezrobotny, emigrant (migrant, imigrant), uchodźca, Inny, Obcy, osoba z niepełnosprawnością, lesbijka, mężczyzna, skazany oraz obywatel a także działacz partyjny i agitator (w skupisku od 4 do 1).

Kategoria analityczna II: Edukacja dorosłych - sformalizowane procesy dydaktyczne

Z 399 określeń przyporządkowanych do tego obszaru powstał pojęciowy **wielościan edukacyjny**, którego poszczególne elementy silnie

korespondują z ogniwami procesu dydaktycznego. Charakterystyczną cechą tego zjawiska jest brak wskazania podmiotu²³. Dominują w tej wiązce takie określenia jak: **systemy i procesy edukacyjne** (np. kształcenie ustawiczne, edukacja zawodowa, kształcenie kadr – 76 razy) oraz terminy określające **formy organizacyjne** pracy z dorosłym (wariancja terminu „szkoła”: od szkolenia po uniwersytet – 56 terminów). **Kwalifikacje** to termin odnotowany 45 razy (standardy kwalifikacji zawodowych, rama kwalifikacji, uznawanie kwalifikacji, zwiększanie kwalifikacji). Istotne dla badaczy są **treści edukacji**: ekologiczna, gerontologiczna, globalna, historyczna, informatyczna, kulturalna, moralna, muzealna, obywatelska, przyrodnicza, regionalna, seksualna, taneczna, techniczna, wielokulturowa, wizualna, włączająca, czy zdrowotna (40 słów kluczowych). Wątek **metodyczny** jest zdefiniowany poprzez zastosowanie 27 pojęć związanych z czynnościami metodycznymi i środkami dydaktycznymi, w tym uwzględniającymi nowoczesne technologie oraz metodykę edukacji zawodowej. Wśród ról dookreślających **wykładowcę** (17 określeń) znajdują się: edukator, mentor, mistrz w rzemiośle, nauczyciel (dorośli, akademicki, szkół przywieszonych), tutor, wykładowca. Rozproszone słowa klucze (polityka oświatowa, zadania edukacji dorosłych, strategie edukacyjne, podstawa programowa, nauczanie, kształcenie, proces edukacyjny, certyfikacja, ocena itd.) pozwalają przyjąć założenie, że autorzy uznali za obowiązujące i aktualne właściwości modelu dydaktyki technologicznej w edukacji dorosłych²⁴.

Kategoria analityczna III: Kompetencje, doradztwo, rynek pracy – perspektywa podmiotowa

W trzecim skupisku, złożonym z 265 pojęć, terminem o największej frekwencji były **kompetencje**. Pojawiły się 61 razy, w tym 14 razy w różnych kontekstach (zawodowe oraz emocjonalne, europejskie, kluczowe, doradcy, edukacyjne, inkulturowe, innowacyjne, komunikacyjne, medialne, obywatelskie, osobiste, personalne, poznawcze, pracownicze, społeczne, twórcze). **Uczenie się** (dorośli, sytuacyjne, na stanowisku pracy, czytania i pisanie, seniorów, w starości, z biografii, jako wydarzenie) zastosowano 31 razy, w szczególności **całociałowe uczenie się** (23 razy). Termin **doradztwo** wystąpił 18 razy, **doradca** 15 razy, natomiast **poradnictwo** 14 razy.

²³ Domyślnie: dorośli.

²⁴ Andragogika wskazuje trzy paradygmatycznie odmienne dydaktyki: technologiczną, humanistyczną i krytyczną (emancypacyjną).

Indywidualne preferencje edukacyjne to wiązka skupiająca 16 słów kluczy (np. autokreacja, samokształcenie, potrzeby edukacyjne).

Pozostałe słowa klucze wystąpiły pojedynczo, ale w kontekstach, które definiują humanistyczny model dydaktyczny²⁵ oraz spersonalizowane uczenie się, jako wyraz aspiracji i dążeń do indywidualnego rozwoju społeczno-zawodowego.

Kategoria analityczna IV: Zadania rozwojowe, problemy i konflikty ról społecznych

Tę kategorię stworzyło 220 pojęć. Są one zaczerpnięte z codzienności, odnoszą się do sytuacji rodzinnych i ról społecznych. Nie ma w tej kategorii wątków charakteryzujących formalne i pozaformalne sytuacje edukacyjne. Najczęściej uwagę badaczy przyciągały **role rodzinne** (35 razy), w tym **macierzyństwo** (7). Interesujące są analizy dotyczące płci i społecznego uwikłania tego terminu (łącznie 16 razy, w tym **kobiecość** 9). Kolejne wątki dotyczyły zadań **wczesnej dorosłości** (przygotowania się do dorosłości, odraczania dorosłości -17 razy) oraz **starzenia się** (11) i **choroby** (11) a także strategii radzenia sobie z nią. Wśród pozostałych terminów częściej niż dwa a rzadziej niż sześć razy wystąpiły: tożsamość, doświadczenie (egzystencji, rozłąki, zapożyczone). Wiązka pojęć dotyczących ciała i cielesności, jakości życia, zadań rozwojowych i sytuacji granicznych, tranzycji, lęku egzystencjalnego, poczucia i sensu cierpienia także znajduje się w tej kategorii. Prowadzono rozważania nad duchowością, generatywnością i mądrością, transcendencją i wymiarem duchowym życia osób starych. Analizowano okresy rozwojowe, zdarzenia krytyczne, role społeczne i związane z nimi konflikty (np. partnerstwo, parentyfikacja, NEET's). Refleksje i badania sytuowane były w pedagogii codzienności, w naturalnych środowiskach życia.

Kategoria analityczna V: Przestrzenie rozwoju, animacji i spersonalizowanego uczenia się osób i grup w czasie „uwolnionym”

Ten rozproszony obszar obejmuje zarówno typowe jak i nowe, oryginalne środowiska i formy aktywności kulturalnej, społecznej grup i jednostek. Autorzy analizowanych opracowań poprzez użycie 156 słów kluczowych stworzyli odbiorcom tekstu perspektywę wglądu w indywidualne zainteresowania, przestrzenie amatorskiego ruchu artystycznego i intelektualnego,

²⁵ Malewski, M. *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2000 nr 1 (09), s. 47-63.

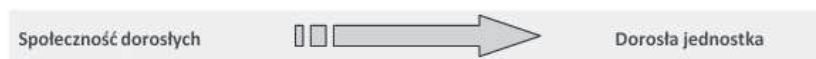
propozycje kultury, zagadnienia związane z uczestnictwem w życiu społeczności lokalnej, grup i jednostek.

Poszczególne terminy wykazują jednak małą frekwencyjność. Skupisko **kultura** (i jej instytucje) liczy 21 słów. Wiązka określająca miejsca uczenia się (UTW, uniwersytet ludowy inne instytucje edukacyjne) liczy 20 terminów. Procesy animacyjne (w tym aktywizację i aktywność społeczno-kulturalną) analizowano poprzez użycie 19 słów kluczy. **Rozwój**, jako termin pojawił się w analizowanych tekstach 14 razy. Amatorska działalność twórcza i artystyczna – wiązka ta stworzona została przez 10 określeń. Z pozostałych określeń nie można utworzyć większych, a zarazem spójnych kontekstowo i logicznie uporządkowanych wiązek. Jednak zbiór pozostaje nadal jednorodny w obszarze charakterystycznym dla aktywności społeczno-kulturalnej poszczególnych społeczności, grup oraz osób.

Współczesna przestrzeń myśli andragogicznej – wnioski z badań

Zgromadzony i uporządkowany w kategorie analityczne materiał stał się podstawą do zidentyfikowania przestrzeni badawczych współczesnych andragogów - autorów doniesień naukowych w analizowanych periodykach.

Obszar ten wyznaczają dwa wektory. Pierwszy odnosi się do podmiotu badań i jest ilustracją zmiany postaw badaczy, która polega na przejściu z dotychczasowej koncentracji na dorosłych, jako zdefiniowanej grupie społecznej (podejście normatywne) w kierunku skupiania się na dorosłym, który jest konkretną jednostką z całym subiektywnym światem swoich przeżyć (biografią) (ryc. 2).



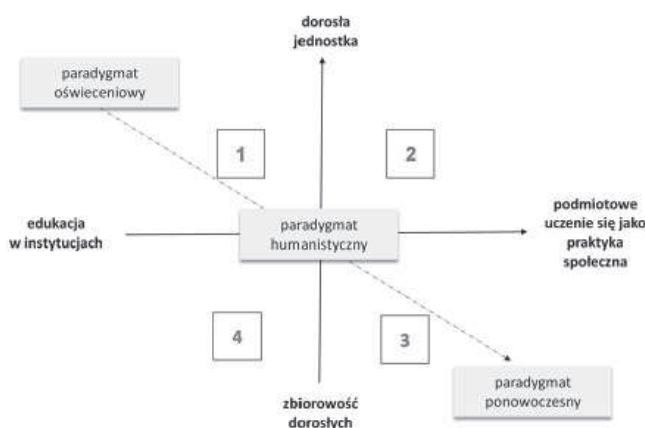
Ryc. 2 Zmiana w zakresie podmiotu badań

Drugi wektor ilustruje ewolucję przedmiotu (pola) badań. Daje się zauważyć tendencję odchodzenia od analizy rodzajów i form aktywności edukacyjnej dorosłych rozumianych jako emanacja procesu poznawczego (kognitywny wymiar aktywności edukacyjnej człowieka), który ma formalną postać i odbywa się w instytucjach. Uwaga badaczy koncentruje się w coraz większym stopniu na kulturowo-społecznych uwarunkowaniach aktywności człowieka dorosłego, której efektem jest zmiana, najczęściej subiektywnie doświadczana przez jednostkę i prowadząca do modyfikacji jakościowego aspektu jej życia (ryc. 3).



Ryc. 3 Ewolucja pola badawczego

Skrzyżowanie wektorów zaprezentowanych na ryc. 2 i 3 spowodowało powstanie czterech obszarów zagadnień, charakterystycznych dla współczesnych dyskursów prowadzonych w obszarze andragogiki (ryc. 4). Linia przerywaną zaznaczono kierunek zmian paradygmatycznych.



Ryc. 4 Cztery obszary dyskursu andragogicznego

W tak wyznaczonych czterech obszarach można osadzić wyróżnione kategorie analityczne – z pominięciem nadrzędnej kategorii I: **Domeny refleksji andragogicznej**, bowiem ta jest zbiorem pojęć o wysokim stopniu ogólności i często ma wymiar ponaddiscyplinowy²⁶.

Kwarta 1: Dorośli nauczani w instytucjach

Jest on wyznaczony wektorami: dorosła jednostka w instytucji edukacyjnej. Procesy nauczania dominują nad procesami uczenia się. Środowisko dydaktyczne jest najczęściej sformalizowane i prowadzi do określonego przepisu efektu. Ważne są standardy, efekty kształcenia, ocena i zdobyte kwalifikacje. Jednostka jest tu rozumiana jako reprezentacja określonej grupy dorosłych uczestniczących w edukacji instytucjonalnej (zbiorowy klient - podmiot ukryty). Najczęściej osadzana jest w społecznej roli ucznia - słuchacza. Rola ma charakter normatywny, a zachowania w obrębie roli

²⁶ M. Bał, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych: Krótki przewodnik...*, dz. cyt., s. 60-64.

podlegają regulacji poprzez różnego rodzaju procedury, regulaminy obowiązujące w konkretnej instytucji. Uczenie się jest opisane jako proces inicjowany podczas przewidzianych planem zajęć z daną zbiorowością dorosłych uczniów (np. klasą, grupą). Właściwości jednostek (pojedynczych dorosłych) są ekstrapolowane na zbiór (np. badanie wybranych przedstawicieli grupy studentów pracujących determinuje kryteria opisu całej zbiorowości osób studiujących niestacjonarnie). Środowisko uczenia się jest najczęściej zobiektywizowane a czynności dydaktyczne są sformalizowane i powinny prowadzić do określonego przepisami efektu. Poprzez „ramy kwalifikacji” i „efekty uczenia się” można je mierzyć i porównywać. Uzyskane przez poszczególnych dorosłych efekty często są depersonalizowane (poprzez zabiegi statystyczne, np. uśredniane).

Kwarta 2: Całociowy rozwój, doskonalenie kompetencji

Drugi obszar wyznaczony jest wektorami: dorosła jednostka i proces uczenia się, rozumiany jako praktyka społeczna. Edukacja jednostek, chociaż odbywa się w różnych instytucjach i placówkach, to ze względu na dominujący rodzaj uczenia się nadaje prowadzonym badaniom andragogicznym podmiotową perspektywę. Analizowane są tu procesy uczenia się konkretnych osób ukierunkowanych na zdobywanie i doskonalenie własnych kompetencji oraz całociowy rozwój społeczno-zawodowy, z ewentualnością wsparcia tego rozwoju przez profesjonalnych doradców. Środowiskiem uczenia się jest najczęściej obszar aktywności zawodowej (zarobkowej) dorosłych i rynek pracy. Charakterystyczna dla tego typu pozaformalnej aktywności edukacyjnej jest ekonomiczna opłacalność zaangażowania edukacyjnego. Zadaniem całociowego uczenia się jest otwieranie perspektyw dalszego rozwoju i zaspokajanie potrzeb edukacyjnych oraz oczekiwań społeczno-zawodowych. Namysłowi badawczemu poddawane są osobiste preferencje edukacyjne uczestników wolnego rynku edukacyjnego. Podmiot cechuje mobilność, sprawczość, determinacja zadaniowa, skuteczność w pokonywaniu problemów. Analizy mają charakter korespondujący z właściwościami modelu dydaktyki humanistycznej, w którym najważniejsze są potrzeby uczącego się, a edukatorzy pełnią funkcje osób wspierających procesy edukacyjne - konsultantów, doradców.

Kwarta 3: Całociowe uczenie się jako praktyka społeczno-kulturowa

Obszar dyskursu w trzeciej kwarcie wyznaczają wektory: podmiotowe uczenie się – zbiorowość uczących się dorosłych. Podejmowane są rozważania nad biograficznymi śladami rozwojowymi osoby, jako efektu jej

zaangażowania się w określone praktyki społeczno-kulturowe. W tym ujęciu środowiskiem uczenia się jest całe życie człowieka i wszelka postać jego życiowej aktywności. Mamy tu do czynienia z uczeniem się, którego celem może być rozwój ogólny. Nadaje to dyskursowi prowadzonemu w obrębie tej kwarty charakter auksologiczny²⁷, w ramach którego procesy rozwojowe powiązane są z procesami edukacyjnymi. Badacze analizując życie jednostek, szukają sensów w ich biografiach edukacyjnych. Zagląją w osobliwe przestrzenie uczenia się, światy ukryte, podejmują tematy egzystencjalne ale i transcendentne. Osadzają analizy w najbliższych człowiekowi środowiskach (jak np. rodzina), chociaż badają też uwarunkowania życia osób osadzonych w zakładach karnych, analizie poddają przestrzeń cierpienia, choroby, lęku. Rozważana jest „punktualność” w realizacji zadań rozwojowych w ujęciu wieku społecznego²⁸, eksplorowane są zdarzenia krytyczne. Rozpoznawane są konflikty ról charakterystyczne dla poszczególnych kohort osób dorosłych (młodych, dojrzałych, starych), eksplorowana jest kobiecość, cielesność i tzw. zachowania ryzykowne. Badane jest uczenie się oparte na doświadczeniu.

Kwarta 4: Uczące się społeczności – animacja społeczno-kulturalna

Czwarty obszar badawczy andragogiki obejmuje podmiotowe uczenie się jednostek jako reprezentację uczenia się charakterystycznego dla poszczególnych grup i zbiorowości dorosłych (seniorów, kobiet, obcokrajowców itp.). Procesy zaangażowania edukacyjnego zachodzą w instytucjach edukacji i kultury, ośrodkach upowszechniania wiedzy, stowarzyszeniach, poradniach, organizacjach, etc. Mamy tu do czynienia z badaniem „uczących się społeczności”²⁹. Polem eksploracji jest kultura, w tym kultura popularna, procesy animacji oraz metody i formy aktywizacji grup i wspólnot lokalnych, amatorska twórczość artystyczna, polityki miejskie oraz tzw. nowe media i przestrzeń mediów społecznościowych (social media). Badacze poruszają także problemy aktywnego obywatelstwa i rekreacji fizycznej. Uczący się realizują tu własne cele oraz czynią to najczęściej w zorganizowanych formach, pod kierunkiem animatorów, instruktorów i liderów.

²⁷ E. Dubas, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 133-149.

²⁸ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2006, s. 180.

²⁹ Zob. E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007, s. 32-46

Podsumowanie

Andragogika zdaje się być w swoim obecnym statusie podobna do innych nauk społecznych, a zapoczątkowany ponad sto lat temu proces usamodzielniania się postępuje. Poszukując tożsamości i odrębności naukowej andragodzy zmagają się z konsekwencjami aspiracji wyartykułowanych w połowie ubiegłego wieku, których następstwem były próby samookreślenia się andragogiki, jako subdyscypliny pedagogiki przed osiągnięciem przez tę ostatnią statusu dyscypliny dojrzałej³⁰. Innym fenomenem jest transdyscyplinarność obecnie prowadzonego dyskursu nad naturą i różnorodnością współczesnych postaci aktywności edukacyjnej i poznawczej dorosłych. Uceniem się w dorosłości, edukacyjnym wsparciem rozwoju człowieka dorosłego, czy uwarunkowaniami wykazywania się przez dorosłych odpowiedzialnymi (dojrzałymi) postawami w przestrzeni publicznej i prywatnej zajmują się coraz częściej nie tylko przedstawiciele pokrewnych andragogice dyscyplin społecznych czy humanistycznych, ale także przyrodnicy, ekonomiści i politycy społeczni.

Po światowej ekspansji idei kształcenia ustawicznego, którą można postrzegać jako swoistą „eksplozję” politycznych inicjatyw instytucjonalnego zorganizowania nauczania dorosłych w reżimie różnego rodzaju opresji, mamy do czynienia z ideą całożyciowego uczenia się, który to proces coraz częściej jest postrzegany jako (swoiście nakazana) aktywność.

Wyniki przeprowadzonych badań oraz wnioski powstałe w ich efekcie nakazują stały namysł nad konstatacją Mieczysława Malewskiego: *Badacze edukacji dorosłych porzucili eksploracje szkolnych praktyk nauczania-uczenia się*³¹. Okazuje się bowiem, że tradycyjne przestrzenie uczenia się nadal są istotnym i powszechnie uznanym terenem badań polskich andragogów. Nie zrezygnowali oni z badawczej penetracji instytucjonalnych środowisk edukacyjnych. Natomiast należy zgodzić się z drugą częścią wypowiedzi M. Malewskiego, w której uczony przekonuje, że: [badacze] *Swoją uwagę w coraz większym stopniu koncentrują na naturalnych, spontanicznych procesach uczenia się oraz poznawczych i rozwojowych uwarunkowaniach życia ludzi dorosłych w ponowoczesnym świecie*³².

Andragogika poszerza granice swoich poszukiwań badawczych, wchodząc w przestrzenie, w których funkcjonują różne społeczności, w swoiste

³⁰ T. Lewowicki, *Pedagogika - Od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007 nr 4, s. 43-60.

³¹ M. Malewski, *Andragogika*, dz. cyt., s. 403.

³² Tamże.

mikroświaty jednostek. Formułuje nowe wnioski, buduje refleksję holistyczną, ujmując rozwój człowieka nie tylko w perspektywie zawodowej ale także osobistej, społecznej, kulturalnej, duchowej. Postrzega impresje i indywidualne doświadczenie za fenomeny badawcze równorzędne z danymi faktograficznymi. Uczenie się dorosłych uznaje za domenę osobistą (prywatną) badanych, chociaż zwraca jednocześnie uwagę, że można ją poznawać metodami naukowymi. Proces ten przyjmuje różne postaci, przynosi różnorodne konsekwencje, powoduje że dorośli czasem wręcz muszą najpierw się czegoś „oduczyć”, aby następnie sprawnie funkcjonować. Polska andragogika, wierna myśli Heleny Radlińskiej, nadal zapewne będzie wspierała ludzi dorosłych w ich rozwoju, rozumianym jako dążenie do dobrostanu (wellbeing³³), najlepiej wyrażającego się w osobistej pomyślności. Zmianie jednak ulegają systemowe rozwiązania stosowane dotąd w edukacji. Zmienia się rola nauczyciela, który z eksperta przekształca się w mentora indywidualnej, spersonalizowanej ścieżki edukacyjnej, doradcę – leseferystę wspierającego osobę dorosłą w rozwiązywaniu jej egzystencjalnych problemów i nieoczywistej edukacji.

Bibliografia:

- Aleksander T., *Andragogika*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom-Kraków 2013.
- Bal M., *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych: Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012.
- Boydjiewa P., Ilieva-Trichkova P., *Adult education as a common good: conceptualisation and measurement*, „International Journal of Lifelong Education” 2018 vol. 37 issue 3, s. 345-358.
- Clover D. E., *Critical adult education and the art gallery museum*, „International Journal of Lifelong Education” 2018 vol. 37 issue 1, s. 88-102.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, przeł. A. Górka, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 113-236.
- Dubas E., *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 133-149.
- Dubas E., *Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice – wybrane aspekty z perspektywy czasu*, „Edukacja Dorosłych” 2018 nr 2, s. 27-41.

³³ Por. M. Seligman, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*, Free Press Simon & Schuster, New York 2012, s. 14-20.

- Fleming J. E., *A Future for Adult Educators in Patient Education*, „Adult Learning”, 2014 vol. 25 issue 4, s. 166-168.
- Grigal M., Papay C., *The promise of Postsecondary Education for Students With Intellectual Disability*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Winter 2018 vol. 2018 issue 160, s. 77-88.
- Holmwood J., *From social rights to the market: neoliberalism and the knowledge economy*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 1, s. 62-76.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2006.
- Jurgiel-Aleksander A., *Upolitycznienie znaczenie edukacji dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014 nr 15, s. 13-24.
- Käpplinger B., *Adult Education Research in Poland and Germany on the European Level: Two Sleeping Beauties?*, „Rocznik Andragogiczny” 2014 nr 21, s. 393-210.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, tłumaczenie: M. Hubura, A. Nizińska, R. Ligus.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kurantowicz E., *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
- Lewowicki T., *Pedagogika - Od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007 nr 4, s. 43-60.
- Malewski, M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2000 nr 1 (09), s. 47-63.
- Malewski M., *Andragogika*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 391-404.
- Seligman M.E.P., *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*, Wydawnictwo Free Press, Simon & Schuster, New York 2012, s. 14-20.
- Seredyńska D., *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.

- Seta L., Kukulska-Hulme A., Arrigo M., *What have we learnt about mobile LifeLong Learning (MLLL)?*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 2, s. 161-182.
- Solarczyk-Szwec, H., *O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego”*, „Rocznik Andragogiczny” 2014 nr 21, s. 63-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.003>.
- Szarota Z., *Andragogika – pedagogika dorosłych*, w: (red.) A. A. Zych, *Encyklopedia starzenia się, starości i niepełnosprawności*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, tom 1 A – G, Katowice 2017, s. 88-91.
- Tam M., *A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not?*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 6, s. 811-820.
- Vitt L. A., *Raising Employee Engagement Through Workplace Financial Education*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Spring 2014 vol. 2014 issue 141, s. 67-77.
- Watkins K. E., Marsick V. J., Wofford M.G., Ellinger A. D., *The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Fall 2018 vol. 2018 issue 159, s. 21-36.
- Weber J. E., *Humanism Within Globalization*, „Adult Learning” 2014 vol. 25 issue 2, s. 66-68.
- „Adult Learning” wydania z roku 2014 i 2018 (2 tomy - 8 numerów).
- „Dyskursy Młodych Andragogów” - numery z lat 2014-2018.
- „Edukacja Dorosłych” - numery z lat 2014-2018.
- „Edukacja ustawiczna Dorosłych” - numery z lat 2014-2018.
- „International Journal of Lifelong Education” wydania z roku 2014 i 2018 (2 tomy - 12 numerów).
- „New Directions for Adult and Continuing Education” wydania z roku 2014 i 2018 (2 tomy - 8 numerów).
- „Rocznik Andragogiczny” - numery z lat 2014-2018.

Andragogic reflection - contemporary specifics of the discipline

Andragogy, as a young discipline, is faced with a number of theories-forming and methodological ailments. The aim of the study was to identify

the dominant threads in andragogists' publications and to determine what complexes of problems and thematic issues determine today's specificity of the sub-discipline. In the process of analyzing the content of social science articles published in the pages of andragogical journals, a non-reactive method of document analysis was used. Five analytical andragogical categories were identified and included in the typology developed for the purposes of the study.

Keywords: andragogy, analysis, research, theory, development.

Refleksja andragogiczna – współczesna specyfika dyscypliny

Andragogika, jako młoda dyscyplina, mierzy się z szeregiem przypadłości natury teoriiwórczej i metodologicznej. Celem podjętych badań było rozpoznanie dominujących w publikacjach andragogów wątków oraz ustalenie, jakie kompleksy problemów i zagadnień tematycznych określają dzisiejszą specyfikę subdyscypliny. W procesie analizy treści artykułów z obszaru nauk społecznych zamieszczonych na łamach czasopism andragogicznych, zastosowano niereaktywną metodę analizy dokumentów. Wyodrębniono pięć analitycznych kategorii andragogicznych oraz wpisano je w opracowaną na potrzeby badania typologię.

Słowa kluczowe: andragogika, analiza, badania, teoria, rozwój.