

Krzysztof Pierścieniak

WOKÓŁ KATEGORII „SPOTKANIA” W WYBRANYCH RELACJACH EDUKACYJNYCH OD NAUCZANIA W OKRESIE ANTYKU DO WSPÓŁCZESNYCH POSTACI UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, nauczanie dorosłych, uczenie się dorosłych, filozofia spotkania, edukacja uniwersytecka.

Streszczenie: w artykule przedstawiono historiozoficzne rozważania na temat spotkania jako kategorii filozoficznej, która może stanowić jedno z konstytutywnych pojęć w opisie specyfiki aktywności edukacyjnej dorosłych. W zaproponowanym czteropoziomym modelu autor poszukuje uzasadnień do zróżnicowania natury spotkania w zależności od dominującego w określonym modelu edukacji i czasie historycznym procesu nauczania lub uczenia się. W części końcowej zaprezentowano wybrane wyzwania, jakie wynikają z pojawiających się na rynku edukacyjnym postkonstruktivistycznych form dedykowanych dorosłym.

Edukacja dorosłych ma swoją specyfikę. Kształtowała się ona w długim horyzoncie czasowym i pod wpływem różnych czynników. Jak złożony był to proces oraz jak wiele zmiennych determinowało jego kierunek i dynamikę, można przekonać się, analizując naturę różnych przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym. W tej analizie ważna jest zarówno perspektywa historyczna, która pozwala zrozumieć przesłanki rozwiązań stosowanych w minionych latach, jak też współczesna refleksja nad mechanizmami kształtującymi teraźniejsze oblicze edukacji dorosłych. Jednak fundamentalne znaczenie dla stworzenia współczesnej mapy wydarzeń zaliczanych do „edukacji dorosłych” polega na próbie ponownego, „głębokiego” poznania tego zjawiska, które, jak się wydaje, potrzebuje innego opisu i krytycznej interpretacji obejmującej także formułę dominującej idei (Malewski 2013a).

Zabieg taki wymaga opracowania nowych narzędzi teoretycznych służących analizie i poznaniu, które z rodzajów aktywności człowieka dorosłego, czy ty-

pów zdarzeń, w które jest zaangażowany, zasługują współcześnie na miano edukacyjnych oraz jak będzie konstruowana przestrzeń edukacyjnej aktywności dorosłych w przyszłości? Przesunięcie paradygmatyczne w edukacji dorosłych sprawiło bowiem, że andragogom przyjdzie zmierzyć się już w najbliższej przyszłości z nowymi zjawiskami edukacyjnymi zbudowanymi ze znaczeń kultury i dyspozycji natury. Mam tu na myśli związek, jaki zachodzi między ideologią wyrażającą się wielopostaciowością działań zachodzących w przestrzeni publicznej a możliwościami indywidualnej recepcji i interpretacji tych kulturowych ekspozycji w różnych przestrzeniach życia (światach) przez dorosłego. Wydaje się bowiem, że ten związek z jednej strony uwydatnia istniejące relacje, stara się uczynić je bardziej przejrzystymi, ale z drugiej może także przybierać swoistą formę maskowania rzeczywistości, często prowadzącą do pomieszania znaczeń.

Jak postrzegano więc edukację dorosłych w przeszłości, a jak obecnie się ją opisuje? Czy swoista rekonstrukcja wiedzy o tym, co tworzyło istotę edukacyjnej aktywności dorosłych pozwoli „głębiej” poznać naturę czekających andragogów wyzwania? Jakie postaci nauczania, a jakie uczenia się przesądzać będą o dominancie tej aktywności w przyszłości?

Należy bowiem pamiętać, że również obecnie różnego rodzaju przedsięwzięcia dedykowane, czy inicjowane przez dorosłych często zyskują miano „edukacyjnych” jedynie wówczas, gdy w wyniku zaangażowania podmiotów w ten typ aktywności spodziewamy się wystąpienia dość precyzyjnie rozumianej i dokładnie sparametryzowanej zmiany u dorosłego. Efekt ten ma być konsekwencją zastosowania różnego rodzaju zabiegów dydaktycznych. Pojawiająca się zmiana jest najczęściej zaplanowana jako określony do osiągnięcia poziom w przyjętej taksonomii. W perspektywie tej interpretacji mam tu na myśli przede wszystkim zmiany poznawcze, których wystąpienie świadczy o rozwoju intelektualnym człowieka. W wyniku takich zmian dorosły wykazuje się określonym zestawem zdolności pozwalających na efektywne poruszanie się w gąszczu współczesnych zdarzeń. Chociaż od początku nowego wieku deklaruje się, że w ramach obowiązującego paradygmatu uczenie się dorosłych należy rozumieć również jako efekt procesów interakcji jednostki z jej materialnym czy społecznym środowiskiem (Ileris 2006), to nadal np. w prowadzonych również w Polsce badaniach międzynarodowych uczenie się dorosłych jest rozumiane wyłącznie jako proces kognitywny, którego jakość wyrażona przez jednostkowe rezultaty stanowi podstawę do oceny kompetencji edukacyjnych dorosłych (Umiejętności Polaków 2013).

Jednak bez względu na okres historyczny, w jakim podejmowana przez dorosłych aktywność uznawana była za edukacyjną oraz obowiązujący ówczesnie paradygmat można wyróżnić w opisie tych zdarzeń kategorię, która w wymiarze teoretycznym do końca XIX wieku pozostała prawie niezauważoną, a jednocześnie wiek XX był tym okresem, w którym nastąpił jej rozwój. Mam tu na myśli filozoficzną kategorię *spotkania*. Sam termin chociaż obecny jest w języku po-

tocznym od zawsze, to w zależności od kontekstu, w jakim się pojawia jest różnie interpretowany. Po pierwsze tę wielopostaciowość interpretacji usprawiedliwia frazeologiczna elastyczność jego stosowania, a tym samym wielość połączeń, w jakich to wyrażenie występuje, a po drugie szeroki zakres pojęcia stanowi uzasadnienie dla różnic w kwalifikacji tematycznej tego rzeczownika w języku polskim¹.

Pomimo tak szerokiej formuły stosowania tego terminu w codziennej komunikacji, chciałbym zaproponować wyjście poza zwyczajowe ramy języka potocznego czy nawet literackiego i osadzenie refleksji nad współczesnymi postaciami edukacji dorosłych na analizie *spotkania* jako kategorii filozoficznej, która będzie zarazem stanowiła płaszczyznę refleksji antropologicznej nad istotą przekazu kulturowego w różnych przedsięwzięciach dedykowanych dorosłym. Zwłaszcza celem tego przekazu, jego formą czy zakładanym lub nie efektem. Przyjęcie takiego punktu widzenia jest istotne w aspekcie narastającego współcześnie stopnia komplikowania się codziennego życia z jednej strony, a z drugiej faktem, że obszar ten wypełniają własną narracją przedstawiciele nauk innych niż pedagogika, a w szczególności andragogika, którzy zgodnie z logiką rozwoju ekonomicznego na globalnym rynku proponują własną wizję opisu „nowoczesnych” postaci edukacji dorosłych. Efektem takich zabiegów jest opis realizowanej tam „dydaktyki” jako zestawu swoistych wytycznych będących pochodną założeń przyjętych z innych nauk, np. psychologii, socjologii, ekonomii czy nauk o zarządzaniu lub zgoła nieznajdujących uzasadnienia naukowego. Efekt ten potęguje rola, jaką współcześnie zaczynają w edukacji w ogóle odgrywać rozwiązania technologiczne.

Wszystko to przyczynia się do powolnej denudacji edukacji dorosłych jako przestrzeni *spotkania*, którą tworzy wspólnota nauczających i uczących się. Część uczonych postuluje w związku z tym, aby współcześnie przeprowadzić swoistą „rewolucję”. Jej celem byłoby przede wszystkim takie zaaranżowanie przestrzeni edukacyjnej, aby nawet uniwersytet jako szczególny rodzaj instytucji edukacji dorosłych odnalazł w niej właściwe sobie miejsce (Kwiek 2010). Postuluje się także rekonfigurację w opisie przedsięwzięć edukacyjnych charakterystycznych dla obszaru edukacji pozaformalnej, w której dominują różne postaci doskonalenia zawodowego i szkoleń, a także opracowanie nowego modelu wyjaśniającego złożone uwarunkowania edukacyjnego zaangażowania się dorosłych w różne postaci uczenia się (Pierścieniak 2009). Efektem takich zabiegów byłoby przygotowanie teoretycznego narzędzia, którego funkcją byłoby uzasadnienie właściwego poziomu relacji między nauczaniem i uczeniem się w kontekście danego typu *spotkania* edukacyjnego. Oczywiście proponowane rozwiązanie może wpłynąć na kierunek myślenia i sposób problematyzowania wielu zagadnień związanych z postrzeganiem i interpretowaniem różnych posta-

¹ Zob. Wielki Słownik Języka Polskiego PAN dostępny na http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=4835&id_znaczenia=4817557&l=22&ind=0 otwarty 07.12.2014.

ci edukacji dorosłych, a także wzbudzić naukowy dyskurs. Wśród czynników przesądających o znaczeniu tego dyskursu ważną rolę odgrywa teoria kapitału społecznego oraz powszechnie głoszona teza o przejściu do społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. Edukacja, zwłaszcza ta dedykowana dorosłym stoi więc w obliczu konieczności/szansy opisanie na nowo swojej tożsamości przez odświeżenie podstawowych kategorii dla swojej dyscypliny. Takie próby są podejmowane (Malewski 2013b). Być może kategoria *spotkania* oraz filozoficzna interpretacja pozwoliłyby przywrócić podstawowym zjawiskom w edukacji dorosłych ich prymarne znaczenie, a procesom nauczania i uczenia się dorosłych tworzących proces kształcenia przywrócić należny im wymiar osobowy².

U źródeł nauczania dorosłych³

W czasach antycznych obcowanie z drugim człowiekiem było stanem tak naturalnym, że spotkanie z „innym” najczęściej sprowadzało się do opisu miejsca tego kontaktu. Ta terytorialna kwalifikacja wiązała się silnie z poczuciem wspólnotowości ówczesnych społeczeństw. To w greckich państwach-miastach filozofowie, którzy zaliczali się wtedy do elity intelektualnej gromadzili wokół siebie młodzież, która poszukiwała prawdy. Jej poznanie i kontemplacja miały uczynić ich życie wznioślejszym a warunkiem inicjującym ten proces był kontakt z Mistrzem. Kształtująca się w jego wyniku relacja mogła przybierać różne postaci i po spełnieniu określonych warunków zostać uznana za relację edukacyjną. Obecność „drugiego”, która była warunkiem konstytutywnym dla tej relacji była tak oczywista, że chociaż przedmiotem debat był człowiek, to pytanie o naturę *spotkania* z Nim nie mogło się pojawić.

Przyczyną takiego stanu rzeczy był przede wszystkim indywidualny charakter relacji między Mistrzem a jego uczniem. Osobiste spotkanie i rozmowa, nawet kiedy zdarzyły się przypadkowo, były w starożytności codzienną praktyką edukacyjną. W tamtych czasach terminem „szkoła” zwyczajowo określano grupę osób, młodych mężczyzn, gromadzących się wokół Mistrza. Kategoria miejsca oraz natura spotkania, determinująca tę relację, pojawiły się znacznie później i nie były intelektualnie na równi eksplorowane. Dopiero uniwersytety, które powstały w średniowieczu, zaczęły budować własną tożsamość, bazując na terytorialnej przynależności, a to pozwoliło im zróżnicować model dydaktyczny według m.in. zdefiniowanego geograficznie położenia⁴.

² W tym miejscu chciałbym zaznaczyć, że z punktu widzenia dydaktyki nasycenie procesu kształcenia nowoczesnymi technologiami nie zmienia rodzaju edukacji, a wzbogaca jedynie jej tryb.

³ Posługując się w artykule kategorią 'dorosły', zdaję sobie sprawę, że w różnym czasie historycznym to pojęcie miało różną postać normatywną, jednak w artykule dla spójnej konstrukcji tekstu przyjmuję formułę ogólną.

⁴ Przykładem jest odmiennosc wizji uniwersytetów powstałych w podobnym czasie w Bolonii i Paryżu, ale realizujących odmienne modele nauczania.

Jednocześnie, właśnie w okresie średniowiecza, w związku z przypisaniem Mistrza do miejsca, siedziby uniwersytetu, możemy zaobserwować początki wędrówek studentów, których celem było *spotkanie* „drugiego”. Jednocześnie trudno doszukiwać się w piśmiennictwie z tamtego okresu początków refleksji antropologicznej nad samą kategorią *spotkania*. Wprawdzie średniowieczni studenci podróżowali po Europie od mistrza do mistrza, wybierając uczelnie przede wszystkim ze względu na konkretnego nauczyciela, ale nie sama natura *spotkania* była dla nich pociągająca. Celem ich podróży było poszukiwanie prawdy, doświadczenie dobra, poznanie piękna w odniesieniu do Boga, sensu życia czy kanonów własnego postępowania. Możliwość intelektualnego zgłębiania określonego programu, który ofiarował Mistrz było ważniejsze niż samo *spotkanie*, a refleksja nad osobistym „Ja”, bardziej owocna niż poznanie „innego”. Takiemu nastawieniu sprzyjała natura relacji, dla której w okresie średniowiecza nie było alternatywy. Wyrażała się ona w przekazie płynącym od autorytetu formalnego, potwierdzonego statusem uczelni i nie dopuszczała możliwości prowadzenia dialogu, a właśnie ta szczególna właściwość relacji z drugim człowiekiem, powstająca w wyniku *spotkania*, stanie się w późniejszych rozprawach filozoficznych argumentem za utożsamieniem filozofii spotkania z filozofią dialogu (Węgrzecki 2014).

Uniwersytet zarówno dzisiaj, jak i u początków swojego istnienia zawsze symbolizował niezwykłą dbałość o powierzone jego opiece wartości tworzące klasyczną triadę; mądrość, dobro, piękno. To właśnie uniwersytety dzięki depozytowi tych wartości potrafiły jako jedne z nielicznych instytucji kultury przetrwać do czasów współczesnych w prawie niezmienionym kształcie. Dzieje cywilizacji immanentnie związane są z rozwojem uniwersytetu jako instytucji oraz realizowanym w jego murach, w poszczególnych okresach historycznych, modelem dydaktycznym. Nie można jednak zapominać, że chociaż uniwersytet jako instytucja trwa nieomal od tysiąca lat, to jego ustrój, organizacja relacji pomiędzy członkami wspólnoty akademickiej (uczonymi a studentami) czy funkcje, jakie miał pełnić ulegały określonej, adekwatnej do zmieniających się wymagań otoczenia, modyfikacji. Za każdym razem początkiem takiej zmiany była debata społeczna nad kondycją uniwersytetu. Debacie tej zazwyczaj towarzyszyła szersza refleksja, której przedmiotem był człowiek, aczkolwiek nie zawsze uniwersytet wykorzystywał szansę wynikającą z ontologicznej refleksji nad naturą czynników konstytuujących podmiot.

Śledząc refleksję naukową nad zmieniającą się naturą edukacji, można zauważyć już w okresie starożytności rodzaj związku istniejącego między wzorcem praktyki edukacyjnej uprawianym na przykład w akademii a założeniami filozofii jej twórcy. W większości akademii praktykowano relację edukacyjną rozumianą jako rodzaj **sztuki**. Następnie w zależności od przyjętych założeń filozoficznych dookreślano nazwę przedmiotu poznania. Można z pewnym przybliżeniem stwierdzić, że ówczesne akademie miały za zadanie prowadzić wznawców danej szkoły do biegłości w sztuce opanowania określonego ideału

poznawczego. W jednych doświadczano natury, w innych promowano postawę refleksyjną nad tym, co nieznanne, inne, z pozoru niewyobrażalne, niedoścignione czy nieuchwytnie. Umożliwiano w ten sposób komunikację ze światem w jego różnorodnych przejawach. Jednak pomimo silnego piętna, jakie na obowiązuje w starożytnych akademiach sposoby poznania wywierała postać mistrza, najważniejsze było zrozumienie proponowanej przez niego metody i jej rozwijanie niż sama natura *spotkania* z filozofem. Podejście takie było konsekwencją powszechnie obowiązującej ówczesnie perspektywy postrzegania własnej pozycji w świecie. Poprzez fakt uznania pozycji poznającego podmiotu za stabilną, czyli za jedną z wielu rzeczy zapędających świat, tym samym refleksję skierowaną na siebie, w tym siebie w relacji do drugiego, stawiano poza refleksją naukową (Buber 1992).

Z tak wyłaniającego się obrazu starożytnych akademii możemy wnioskować, że jeżeli w ogóle można mówić o jakimś istniejącym w obrębie poszczególnych szkół spójnym modelu kształcenia, który przez swoje cechy byłby szczególną egzemplifikacją jakiejś filozofii, to kategoria *spotkania*, jako poznania samego siebie w relacji do drugiego człowieka, a w konsekwencji otwarcia się na doświadczanie „innego”, w tym przypadku Mistrza, nie pojawiła się. W Akademii Arystotelesa nawet język opisu człowieka ujmował go w perspektywie harmonii z kosmosem. Arystoteles, chociaż uznawał rozumność i wolność człowieka, to jednak opisywał go w trzeciej osobie. „Ja” w odróżnieniu od „On”– „Ono”, wraz z tym, co się kryje we wnętrzu człowieka, nie zostało jeszcze odkryte (Buber 1992).

Sztuka indywidualnego przekazu (**nauczania!**) stawała się więc egzemplifikacją misji realizowanej przez filozofa – także wobec wyznawców szkoły, jaką stworzył⁵. Pozostałe relacje, które w czasach antycznych należałoby uznać za relacje edukacyjne, także były pozbawione podmiotowego atrybutu, jaki zawarty jest w *spotkaniu* jako kategorii antropologicznej. Podział na wiedzę (*epistēmê*) i praktykę (*technê*), który w „Etyce Nikomachejskiej” usankcjonował Arystoteles wprawdzie pozwolił w okresie późniejszym na swoiste stworzenie naukowych uzasadnień dla określonych stanowisk teoretycznych i rodzajów praktyki, ale w czasach, w których obowiązywał nie pozwalał na ujęcie kategorii *spotkania* jako podstawowej dla rozróżnienia, z którym ze sposobów postępowania w rzeczywistości mamy do czynienia.

Z dużym uproszczeniem można przyjąć, że jeżeli wiedza służyła wtedy przede wszystkim rozwojowi ogólnemu, to praktyka jako specyficznie ujmowana sztuka miałyby służyć określonemu rodzajowi doskonalenia (zawodowego?), przede wszystkim w ówczesnie istniejącym rzemiośle. Wolni obywatele zajmowali się wtedy filozofią, poezją czy polityką, a te nie wymagały obecności na-

⁵ Zwolenników Arystotelesa np. nazywano peripatetykami (łc. *Peripateticus* od *peripateticus* 'przechadzający się') Termin ten stosowano także na określenie szczególnej kategorii jego uczniów (z gr. *peripathês* 'bardzo dotknięty'), którzy wyróżniali się szczególnie gorliwą postawą i zaangażowaniem w poszukiwaniu prawdy.

uczyciela, ponieważ były animowane przez szczególny rodzaj natchnienia, który nie wymagał przestrzegania określonych zasad. Nie wymagały w związku z tym *spotkania* „drugiego” w sensie nawiązania z nim relacji edukacyjnej. Natomiast ściślemu rygorowi postępowania poddana była każda aktywność, która wymagała instrumentalnej wprawy, czyli takiego opanowania określonego poziomu umiejętności, który dawałby gwarancję osiągnięcia zakładanego efektu wykonania przy postępowaniu zgodnym z przyjętymi regułami. Bez względu na to, czy było to malarstwo, rzeźba czy też krawiectwo lub garncarstwo, to należyte wykonanie każdej z tych prac wymagało detalicznego rozpoznania zarówno samej materii, jak też właściwej dla niej techniki obróbki. Większość tego typu prac wykonywali wtedy niewolnicy. Nikt nie troszczył się o to, aby do swojej pracy wprowadzali jakiś pierwiastek osobowy. Kształcenie niewolników w tym zakresie, stosując terminologię współczesną, miało charakter nieformalnego przyuczenia. Nacisk kładziono przede wszystkim na opanowanie przez wykonawcę określonego „zawodowego” kanonu czynności. Kto kogo miał przyuczyć do określonych czynności nie było istotne. Zgodnie z obowiązującą wtedy zasadą dzieło czy czynność miała świadczyć o kunszcie wykonawcy, a nie być wyrazem jego indywidualności.

Okres średniowiecza nie zmienił znacząco interpretacji fenomenu *spotkania*. Chociaż akademie przekształciły się w uniwersytety, to spotkanie z drugim człowiekiem wciąż pozostało kategorią filozoficznie nieodkrytą. Wprawdzie nadal, tym razem w zdefiniowanych kulturowo i terytorialnie miejscach spotykali się ci, którzy byli ciekawi świata z tymi, którzy ten świat objaśniali, ale aby ten proces miał charakter kompletny, należało zweryfikować przyjęte przez greckich filozofów założenia ontologii człowieka. Dzieła, najpierw św. Augustyna, a później św. Tomasza z Akwinu, pozwoliły na zburzenie arystotelesowskiego programu harmonii człowieka z kosmosem. Zastąpiła go programowa dbałość o harmonię w poznaniu dwóch porządków; przyrodzonego i nadprzyrodzonego. W średniowiecznych uniwersytetach gwarantowały ten nowy porządek poznania świata bardziej spójne niż w starożytnych akademiach rozwiązania dydaktyczne. Ze względu na dominujące w nich metody pracy ze studentami zyskały one z czasem miano **modelu nauczającego** (Bowden, Marton 2004).

W modelu dydaktycznym obowiązującym w średniowiecznych uniwersytetach zorganizowanych na wzór uniwersytetu w Paryżu obowiązywała „metoda katechetyczna”, która swoją nazwę zawdzięczała sposobowi pracy profesora ze studentami. Jej miano wywodzono z praktyki nauczania katechizmu, które polegało na stawianiu przez nauczyciela pytań i udzielaniu na nie z góry przygotowanych odpowiedzi. Natomiast model dydaktyczny obowiązujący w uniwersytetach zorganizowanych na wzór boloński objaśniał studentom świat metodą wykładu, czyli jednostronnego przekazywania przez nauczyciela gotowych treści.

Celem tej metody była przede wszystkim formacja studentów. Absolwent średniowiecznej uczelni powinien być nie tylko znawcą określonej dziedziny wiedzy i sprawnie posługiwać się określonym instrumentarium przy jej opanowaniu, ale też rozumieć i respektować obowiązującą wówczas doktrynę. Takie podejście było konsekwencją misji przyjętej w średniowiecznych uniwersytetach. Choć podmiotami tej misji byli zawsze studenci, to w zależności od uniwersyteckiego modelu *spotkanie* z nimi miało bardzo różny charakter. W Paryżu była to praca bardziej z młodzieńcami, ponieważ studenci często mieli 14–16 lat. Natomiast w Bolonii byli to dojrzały 30–40-letni mężczyźni. Trudno przyjąć, że *spotkanie* mogłoby przebiegać w jednolitej formule przy tak zróżnicowanej kategorii odbiorców wiedzy (Guri-Rosenblit 2006).

Interpretowanie świata i poznawanie człowieka zgodnie z obowiązującą w świecie chrześcijańskim doktryną nie przybliżało do odpowiedzi na pytanie o sens *spotkania* w średniowiecznym uniwersytecie. Pytania o człowieka były pytaniami do Boga, a objawienia często zastępowały wiedzę. Okres historyczny, w którym pracowały średniowieczne uniwersytety był paradoksalnie okresem pogodzenia się z obowiązującą wykładnią, a nieliczne próby poznania świata metodą inną niż prawda objawiona często kończyły się tragicznie dla badacza (Baszkiewicz 1997).

Wraz z nastaniem średniowiecza w Europie skończyła się też praktyka nieformalnego nabywania umiejętności wykonywanych poniekąd „zawodowo”, która była rodzajem naturalnej relacji edukacyjnej w antycznej Grecji czy Rzymie. Upowszechniająca się religia chrześcijańska oraz dominujący w tamtych wiekach model gospodarki, w tym rozwój miast, przyczyniły się do ożywienia działalności rzemieślników. To w początkach tamtej epoki należy upatrywać pierwszych praktyk kształcenia w zawodzie, których program obejmował każdy aspekt życia, bowiem ówczesne cechy nie były jedynie stowarzyszeniami właścicieli warsztatów wytwórczych, ale stanowiły przede wszystkim zbiorowość ustanowioną do sprawowania opieki i kontroli nad całokształtem życia zawodowego i rodzinnego swoich członków. System kształcenia miał gwarantować zdobywanie nie tylko wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim budować odpowiednią postawę niezbędną do sprawowania określonej roli zawodowej i społecznej przez całe życie.

Z takiej perspektywy *spotkanie* ucznia z mistrzem mogłoby być współcześnie interpretowane jako szczególny rodzaj zawodowej syntonii, ale, jak zwraca uwagę na ten typ atrybutu *spotkania* Jerzy Bukowski, musiałyby być spełnione jeszcze inne warunki (Węgrzecki 2014). Nie wystarczy bowiem zdefiniowanie, co jest podłożem tej relacji, konieczne jest określenie czy *spotkanie*, do którego dochodzi w jej wyniku ma określony parytet. Pamiętając o praktyce tamtych czasów, trudno przyjąć, że obowiązywał wtedy, w tak nawiązanej formule edukacyjny dialog, w wyniku którego pojawiała się określona relacja osobowa. Wprawdzie w formule takiego średniowiecznego *spotkania* uczestnicy, zwłaszcza, kiedy byli dziećmi i rozpoczynali swój termin u rzemieślnika, stawali się

nieomal członkami jego rodziny, ale ta relacja miała przede wszystkim charakter transakcji i nie była trwała. Wręcz przeciwnie – oczekiwanym jej rezultatem i jednocześnie konstytutywną formułą było w końcowym jej etapie wyzwolenie się ucznia na czeladnika.

Kolejna epoka zerwała z powszechnie obowiązującym paradygmatem teocentrycznym. Zarówno Francis Bacon, jak też René Descartes w centrum swojej filozofii postawili człowieka, czym przyczynili się nie tylko do rozwoju filozofii jako dyscypliny, ale także rozwoju nauki w ogóle. Każdy z tych dwóch filozofów poprzez głoszenie swoich poglądów na swój sposób sprawił, że okres renesansu, a i następne epoki, stał się czasem wielkich odkryć i wynalazków. Nowe uwarunkowania społeczne, a także coraz powszechniej obowiązujący w Europie paradygmat antropocentryczny doprowadziły do zmian w sposobie kształcenia. Widoczne to było przede wszystkim w uniwersytetach. Racjonalizm filozofii Kartezjusza spowodował, że skończyła się dominacja paradygmatu scholastycznego, a empiryzm Bacona zapoczątkował erę badań i eksperymentów, w wyniku praktykowania których zaczęły w różnych krajach Europy powstawać szkoły i akademie, które wprawdzie były placówkami edukacji wyższej, ale nie były uniwersytetami sensu stricto (Patterns 1996).

Wszystkie te zmiany doprowadziły do specyficznego „napięcia”, jakie dało się zaobserwować w szesnastowiecznych uniwersytetach. Z jednej strony bowiem była uniwersytecka inercja, a z drugiej zwiększające się oczekiwania ówczesnego społeczeństwa, które dopominało się odmiennej niż w średniowieczu dydaktyki. Dochodzenie do wiedzy poprzez praktykę, eksperymentowanie, nowa klasyfikacja nauki, wszystko to sprawiło, że renesans stał się również dla uniwersyteckiej edukacji czasem przełomowym. Nie wszystkie uczelnie średniowieczne poradziły sobie z tym wyzwaniem, w wyniku czego nastąpił podział w sposobie kształcenia uniwersyteckiego. Część uczelni pozostała wierna tradycyjnemu modelowi, według którego poznanie świata odbywa się poprzez teoretyczny opis, inne próbowały kształcenie teoretyczne uzupełnić, wprowadzając metody badawcze. Nie zawsze takie próby kończyły się sukcesem. Konserwatywny ustrój uniwersytetów, który był spuścizną średniowiecza, sprawił, że część profesorów opuszczała swoje macierzyste uczelnie w poszukiwaniu miejsca, w którym mogłaby *spotkać* innych, dzielących ich badawcze pasje. Tak zaczęto tworzyć szkoły specjalizujące się w sztukach inżynierskich czy medycynie (Rüegg 1996).

Konsekwencją zarysowanego powyżej podziału nie była jednak jakościowa zmiana statusu samego *spotkania*. Nadal „inny” był kategorią bardziej fizyczną (cielesną) niż osobową. Stan taki utrzymał się także w relacjach edukacyjnych, jakie nadal dominowały w cechach. Te branżowe organizacje rzemieślnicze skupiały wprawdzie coraz większą liczbę członków, ale jednocześnie dbały o to, aby obowiązujący w nich model kształcenia zawodowego nie uległ zmianie. Zwłaszcza dbano o zachowanie tradycyjnego wymiaru formuły *spotkania* mistrza z uczniem. Nadal miało być to *spotkanie* interpretowane jedynie w katego-

riach dwóch różnych struktur społecznych, w ramach których między stronami wprawdzie zostaje nawiązana więź, ale nie jest ona oparta na parytecie ról, który jest podstawą dialogu. Wręcz przeciwnie. Brak równowagi w ramach tak swoiście rozumianego *spotkania* wynikał z niezmiennych od wieków warunków organizacyjnych, w jakich odbywało się kształcenie rzemieślnicze. Stan taki w niezmiennych warunkach organizacyjnych przetrwał aż do XVIII wieku, kiedy to nastąpił zastój i załamanie się monopolu rzemiosła, a następnie jego stopniowy zanik spowodowany rozwojem przemysłu.

Jednocześnie paradygmatyczna zmiana, w wyniku której w centrum filozofii Kartezjusza znalazł się człowiek – bez wątplenia myślące „Ja” – może być uznana za początek poszukiwań znaczenia *spotkania* „drugiego”. Skoro bowiem wszystko inne może prowadzić do uświadomionego zwątpienia, to warto szukać drogi od „ja” do „ja” drugiego człowieka (Węgrzecki 2014). Poza tym sama natura badania, poszukiwania zakłada możliwość nieoczekiwanego *spotkania* „drugiego”. Poznający podmiot musi taką ewentualność zakładać. W okresie późniejszym to założenie stanie się formułą objaśniającą naturę nieformalnego uczenia się.

Od nauczania teorii w kierunku nauczania praktyki

Epoka oświecenia to czas zmian. Rozum stał się nie tylko narzędziem poznania człowieka, świata, społeczeństwa, ale też istotną składową metody dydaktycznej. Pozwalał na wychowanie młodych pokoleń poprzez kształtowanie sceptycznego osądu wobec obowiązujących praw czy autorytetów, chociaż możliwości rozumowego poznania były w zgodzie z istniejącym porządkiem naturalnym i logiką rozwoju społeczeństw. Jednak pomimo tak oczywistych walorów dominującego w epoce oświecenia narzędzia poznania, sama epoka nie stanowiła monolitycznej całości. W miarę upływu czasu coraz bardziej widoczne stawały się wewnętrzne sprzeczności, których konsekwencją było zróżnicowanie obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych.

Zaczęto poszukiwać miejsca, w którym bez nadmiernego wnikania w naturę spotkania mogłaby się pojawić uświęcona określonym „zwyczajem kulturowym” relacja edukacyjna. Tak zaczęły powstawać szkoły dla dorosłych. Przykładem długoletnich tradycji w tym zakresie może w Europie poszczycić się Wielka Brytania, na obszarze której już w XVIII wieku Robert Raikes wysunął ideę szkół niedzielnych (Hellwig 1986). Zadaniem tych placówek było zmniejszenie skali analfabetyzmu, który w obliczu wzbierającej rewolucji naukowo-technicznej stanowił być może kulturowy, a z pewnością funkcjonalny balast. Przyjmuje się, że pierwszą szkołą dla dorosłych, w rozumieniu instytucji formalnie funkcjonującej, była założona w Nottingham w 1798 roku placówka, w której młode kobiety z pobliskiej fabryki dziewiarskiej uczone czytania i pisanie (Rowntree, Binns 1903). Wskazuje się także na inne placówki. Na przykład powstała w 1814 roku szkoła dla dorosłych w Southwark, a także powstała

rok później szkołę dla dorosłych w Londynie. We wszystkich tych szkołach rolę nauczycieli pełnili wolontariusze, a materiałem wykorzystywanym w procesie edukacji była Biblia, której fragmenty czytano i przepisywano. Te wczesne inicjatywy służyły przede wszystkim kształtowaniu świadomych członkiń wyznania anglikańskiego. *Spotkanie* zostało sprowadzone do kategorii procesowej. Po zakończeniu edukacji kobiety powinny bowiem płynnie czytać Nowy Testament (Rowntree, Binns 1903).

Instytuty mechaników były natomiast przykładem szkoły dla dorosłych stopnia ponadpodstawowego. Powstawały mniej więcej w tym samym czasie co szkoły podstawowe, ale były przeznaczone dla mężczyzn pracujących w przemyśle. Program nauczania w tych szkołach skoncentrowany był na przedmiotach ścisłych, których zakres konsultowany był z towarzystwami naukowymi (Pólturzycki 2010). W obu typach placówek istniejącą relację dydaktyczną trudno jest zinterpretować kategorią *spotkania*, jednak swoistego rodzaju „dziedziczenie” przez niższe strukturalnie, ale dopiero co powstałe instytucje edukacyjne dyrektywnej formuły dydaktycznej można uznać za rozwiązanie zarówno naturalne co też w oczywisty sposób pozbawione wymiaru osobowego.

W publikacjach wskazuje się, że taki tradycyjny ustrój najdłużej zachował się też w uniwersytetach angielskich (Rüegg 1996). Trwały one wciąż przy średniowiecznych założeniach organizacji procesu kształcenia i pomimo upływu lat dopiero u progu XX wieku zmodernizowały swoją „zakonną” strukturę. Ten nieprzystający do zmieniających się oczekiwań społecznych typ uniwersytetu, w którym obowiązywały surowe reguły życia oraz konserwatywne programy nauczania wynikał z założenia, iż celem formacji uniwersyteckiej powinien być rozwój umysłowy studenta, a nie praktyczność poznawanej wiedzy. Nawet jeżeli zdobywana wiedza miałaby jakieś zastosowanie praktyczne, to jedynie jako efekt poznania prawdy dla niej samej.

Ideał absolwenta angielskiej uczelni aż do początków XX wieku wyrażał się w wykształceniu **mądrego człowieka** (program kształcenia studentów każdego kierunku obejmował ukończenie studium filozofii), **prawego etycznie gentelmana** (studenci skupieni byli na kwestiach etyczno-moralnych, a nie eksperymentowaniu, a prowadzenie badań naukowych w myśl założeń koncepcji Newmana powinno odbywać się poza uniwersytetem, np. w akademiach) oraz **dobrego chrześcijanina** (profesorowie i studenci musieli być wyznania anglikańskiego). Ta swoista, obowiązująca przez wieki, edukacyjna triada spowodowała utrwalenie się wizerunku angielskich uniwersytetów jako uczelni elitarnych⁶.

Kategoria *spotkania*, jeżeli miałaby znaleźć swoje miejsce w dydaktyce angielskiego uniwersytetu, to tylko jako kategoria pochodna kartezyjskiego *cogito*, interpretująca drugiego człowieka jako subiektywny biegun. Ta wyraźna epistemologiczna opozycja stanowiłaby jednocześnie usprawiedliwienie dla

⁶ Uniwersytety w Oksford i Cambridge również współcześnie, uchodzą za uczelnie elitarne.

natury klasycznego przekazu wiedzy w uniwersytecie czy szkole, w wyniku którego postępuje utrwalenie istniejącej struktury społecznej. Pozostałe relacje edukacyjne, w ramach których dochodziło do jakiejś formy *spotkania* miały niski status i służyły stabilizacji miejsca, jakie człowiek zajmował w strukturze społecznej.

Oświeceniowa wizja angielskiego uniwersytetu i pozostającej w jego cieniu szkoły dla dorosłych, a także utrwalony wielowiekową tradycją sposób kształcenia w rzemiośle nie znalazła wielu naśladowców w Europie. Pod wpływem ruchów reformacyjnych tradycyjny model uniwersytetu zaczął ewoluować, a upowszechnienie się w Europie ideałów Rewolucji Francuskiej doprowadziło edukację w uniwersytetach do rozdroża. Wprawdzie uniwersytety angielskie nadal koncentrowały się na metodach kształcenia ogólnego, w wyniku których można było formować elitę umysłową państwa, ale uniwersytety francuskie, w rezultacie reformy napoleońskiej, zmierzały do takiej organizacji toku kształcenia, w wyniku którego absolwenci stanowiliby wysoko wyspecjalizowaną w konkretnej dziedzinie kadrę profesjonalistów, zdolną do szybkiej modernizacji wybranego obszaru państwa czy gospodarki⁷. Tak zreformowane uczelnie miały stać się instrumentem polityki. W tym celu wprowadzono do uniwersytetów urzędników państwowych, którzy skoncentrowali w swoich rękach władzę nad uniwersytetem. Zrezygnowano przy okazji z demokratycznie wybieranych ciał, które do tej pory kolegialnie zarządzały uczelnią. Struktura uniwersytetów miała przypominać organizację zhierarchizowanej szkoły oficerskiej. Głównym zadaniem tak zreformowanych uniwersytetów miało być zawodowe przygotowanie lojalnych urzędników państwowych. Wprawdzie nie do końca udało się tę reformę przeprowadzić, ale jej etatystyczna wizja jest zauważalna również w współczesnym szkolnictwie wyższym we Francji (Pierścieniak 2010).

Gdzie znaleźć miejsce w tak zorganizowanej uczelni na *spotkanie* jako kategorię fundamentalną dla określonego, dydaktycznego konceptu kształcenia dorosłych? Wydaje się, że jedynie w semantyce języka, w którym sens *spotkania* sprowadzilibyśmy do natury kontaktu przestrzennego, nieomal fizycznego, ale odpersonalizowanego. Spotykają się bowiem ludzie w szkole wyższej, ale reprezentujący przede wszystkim struktury społeczne państwa. Relacja dydaktyczna, jaka między nimi powstaje jest relacją quasi-mechanistycznego ujęcia drugiego człowieka. Efektem takiej edukacji jest urzędnik, oficer, dyplomata. Możemy jednak zauważyć w tak opisanym napięciu, które od tego czasu będzie stale obecne w publicznym dyskursie. Mam tu na uwadze przestrzeń zarysowaną przez dwa kluczowe, ale przeciwstawne pojęcia: wiedzę i praktykę. Wynikiem ich przeciwstawnego zestawienia jest poszukiwanie formuły, która te biegunowe pojęcia zbliży. Właśnie kategoria *spotkania* może okazać się takim

⁷ Założenia o powszechnym kształceniu urzędników czy inżynierów były fundamentem powołania we Francji szkół wyższych tzw. grandes écoles, które w sposób formalny ograniczyły naukową rolę uniwersytetów. To podejście dominowało we Francji aż do 1968 roku, w którym to masowe protesty studentów przywróciły uniwersytetom autonomię naukową i organizacyjną.

teoretycznym narzędziem, którego zastosowanie pozwoli zidentyfikować to, co składa się na jego istotę. Konstytuuje je. Czy kategorię tę wypełni jednokierunkowy przekaz, konwersacja, dialog czy uosobienie? Znalezienie odpowiedniej formuły pozwoli na określenie, które z dystynkcji tej relacji będą przypisane bardziej nauczaniu, a które uczeniu się.

Od nauczania w kierunku aranżowania uczenia się

Jedną z prób uczynienia z fenomenu *spotkania* centralnej kategorii w pracy edukacyjnej z dorosłymi można upatrywać w działalności Mikołaja Fryderyka Grundtviga. Koncepcja tego duńskiego myśliciela zawarta w formule „szkoła dla życia” zakładała stworzenie szczególnej postaci organizacji, w której praca nad sobą zyskałaby charakter prymarny, a jednocześnie taka instytucja nie byłaby kolejnym miejscem przekazywania wiedzy. Podstawowym celem tego konceptu nie było jedynie zaaranżowania *spotkania się* dorosłych w określonym miejscu, ale też bycie ze sobą w nieustannej relacji. Nieprzemijająca wartość koncepcji tkwiła bowiem w założeniu, że oświata w ogóle, a szczególnie ta, której adresatem są dorośli powinna służyć ogólnemu rozwojowi człowieka i podnosić, używając współczesnego języka, poziom jego kompetencji zawodowych. Tylko bowiem tak rozumiana „oświata dla życia”⁸ miała zdaniem Grundtviga sens (Bron-Wojciechowska 1986).

To pedagogiczne założenie zawierało w sobie potencjał rozwiązań, tyleż współcześnie oczywistych, co w dziewiętnastym wieku nie przez wszystkich rozumianych i aprobowanych. Grundtvig, opisując swoją wizję „oświaty dla życia” odwoływał się wprawdzie do tradycji i kultury duńskiej, ale jego postulaty pedagogiczne miały wymiar globalny. Takiej interpretacji jego koncepcji sprzyjał wysoki poziom postulatowości. Wczytując się bowiem w jej założenia, każdy mógł realizować własną postać „szkoły dla życia”⁹.

Realność oferty edukacyjnej i jej bezpośredni związek z egzystencją człowieka nie powinny jednakże stanowić wartości samej w sobie. Zdaniem Grundtviga potencjał rozwojowy człowieka, nie krył się bowiem w umiejętnościach zawodowych, nawet tych najbardziej użytecznych, ale w kompetencjach osobistych. Dlatego program takiej instytucji powinien być na tyle ogólny, aby każdy miał szansę rozpocząć edukację. To niezwykle, jak na owe czasy wyzwanie mogło być zrealizowane pod jednym warunkiem – Wyższa Szkoła Ludowa, założona w myśl zaleceń Grundtviga, stanie się czymś więcej niż tylko kolejną formalną instytucją oświatową. Wraz z jej powstaniem wykreowany zostanie nowy fenomen kultury, w którym zdeponowane zostaną takie wartości narodo-

⁸ A. Bron-Wojciechowska, *Grundtvig*, Warszawa 1986, s. 75.

⁹ W poszczególnych krajach, w których wdrażano koncepcję Grundtviga, uniwersytety ludowe zawsze miały postać zależną od intencji twórcy. Por. m.in. T. Maliszewski, *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla życia*, Wieżycza 2003.

we jak: tradycja, historia, mity i legendy. Taka swoista instytucja kultury będzie ogniskowała wiele procesów zarówno tych mających wymiar indywidualny, jak też tych mających wymiar społeczny.

W zamyśle duńskiego pedagoga dialog był naturalną konsekwencją spotkania się uczestników oraz podstawą do inicjacji procesów uczenia się. Powstające interakcje nie wynikały bowiem z natury omawianej problematyki, ale z postawy osoby ją prezentującej. Dzięki pełnym autentyzmu i naturalnych emocji *spotkaniom* podejmowano nowe inicjatywy, których efektem najczęściej była nowa jakość życia każdego z uczestników. Często niespodziewana, ale zawsze korzystna. Wynikała bowiem z rytmu **zaaranżowanego** programem kursu. Grundtvigowi zależało między innymi na stwarzaniu licznych okazji do odkrywania w sobie, przez każdego z uczestników indywidualnie, potencjału osobowego, który poza *spotkaniem* mógłby się w ogóle nie ujawnić, a przecież właśnie poprzez postawę wyrażającą się w zwracaniu ku „drugiemu” można w sposób autentyczny dojść do poziomu pokrywającego się z byciem sobą (Węgrzeczki 2014).

Nie można zakładać, że kontynuatorzy idei Grundtviga w różnych krajach, promujący zarysowane w jego pismach rozwiązania edukacyjne zdawali sobie sprawę z wartości, jaką niesie *spotkanie*, ale intuicyjnie przyporządkowywali mu określone funkcje, m.in. emancypacyjne, jak czynił to Ignacy Solarz.

W podobnym czasie historycznym w myśl założeń pozytywistycznych powstała nowa instytucja formalnej edukacji dorosłych – Uniwersytet Berliński¹⁰. Zamyśl utworzenia nowego uniwersytetu pociągał za sobą konieczność zerwania z modelem dydaktycznym, jaki dotychczas obowiązywał. Konieczne stało się wypracowania nowych rozwiązań, które zapewniałyby nie tylko współlistnienie subtelnej równowagi pomiędzy trzema elementami środowiska uniwersyteckiego, a mianowicie; **wiedzą, profesorami i studentami**, ale przede wszystkim zapewniałyby harmonijne współlistnienie dwóch sfer: badań i kształcenia. Głównym założeniem takiego nowego modelu dydaktycznego było zapewnienie studentom szerokiego i naukowo umocowanego wykształcenia, które oparte byłoby na prowadzonych przez profesorów badaniach naukowych.

W założeniach Humboldta uniwersytet, dążąc do „jedności wiedzy”, a więc spójności między badaniami i nauczaniem, realizowanymi w atmosferze swobody głoszenia wyników i formułowania ocen, miał stać się miejscem, które nie tylko uczyło samodzielnego myślenia i rozwijało krytyczny zmysł, ale także kształtowało charakter młodzieży. Rolą uniwersytetu jako instytucji łączącej badania z dydaktyką było zachęcanie jednostek do rozwoju na drodze ustawicznych poszukiwań i eksperymentów. Taka misja wymagała opracowania nowego modelu dydaktycznego. W myśl jego założeń profesor tracił monopol na prawdę i wiedzę. Nie była ona odtąd czyjąś własnością, „produktem” gotowym jedynie do „przekazania”, ale uzyskiwała status obiektywny. Jej poznawanie powinno

¹⁰ Uniwersytet Berliński powstał w 1810 roku.

prowadzić do mądrości, a sama wiedza powinna być współtworzona w procesie badania, a następnie upowszechniana z wykorzystaniem **konwersacji** prowadzonych podczas zajęć dydaktycznych. Aby zapewnić względną równowagę stron w tym procesie, obowiązek badań spoczywał nie tylko na profesorach. Badania powinni prowadzić również studenci.

Takie założenia modelu dydaktycznego wskazywały na możliwość rozszerzenia pola, w jakim miałyby funkcjonować pojęcie *spotkania*. Od tej pory definiuje ono relację nie tylko w kategoriach osobowych, ale również poznawczych. Przyczyną rozszerzenia filozoficznego zakresu relacji dydaktyczno-badawczej między profesorami a studentami staje się obiektywny status wiedzy, która nie jest „czyjaś”, nie jest również „pomiędzy”. Jej obiektywny i uniwersalny status sprawia, że *spotkanie* jako kategoria filozoficzna opisuje człowieka poznającego, bez względu na jego status społeczny. **Uczenie się** jako aktywność własna podmiotu staje się w takim przypadku kategorią podstawową. Wymaga jednocześnie trzymania się określonych, właściwych danej dyscyplinie naukowej reguł oraz precyzyjnie stosowanej terminologii. Właśnie tak prowadzona **konwersacja** miałyby funkcję edukacyjną, ponieważ pozwalałaby zaangażowanym w *spotkanie* stronom na poszukiwanie prawdy.

Typ uniwersytetu, jaki zarysował Humboldt, podobnie jak projekt Grundtviga, paradoksalnie stały się na długo azylem dla określonej formuły *spotkania* edukacyjnego. Poznanie naukowe w połączeniu z kształceniem miało bowiem nie tylko służyć poznaniu intelektualnemu, ale odpowiadać na potrzeby państwa i dawać wymierne efekty (Humboldt 1989). To w uniwersyteckich salach, laboratoriach, gabinetach *spotykano się*, prowadząc dyskusje, spory, wykłady. W efekcie *spotkania* upatrywano szansy na uruchomienie u uczestniczących w nim stron takiego typu procesów poznawczych, które w innych okolicznościach miałyby niewielką szansę na spełnienie. Jak zauważa Adam Węgrzecki, poznanie stanowi jeden z istotnych czynników współdecydujących o istnieniu i przebiegu *spotkania*, chociaż nie należy go traktować jako zasadniczego czynnika. Nie chodzi o to, aby *spotkanie* miało zaprogramowany przebieg, ale aby zmierzało ku autentycznej obecności (Węgrzecki 2014). Dążąc do prawdy, nie można było **nie spotkać się!**

Tymczasem poza uniwersyteckimi murami postęp techniczny spowodował zmiany nie tylko w modelu gospodarczym wielu krajów, ale także w systemie edukacji, w tym edukacji zawodowej. Akcent z kształcenia zawodowego dorosłych przesunął się na kształcenie dzieci i młodzieży, który to rodzaj edukacji stał się z czasem częścią narodowych systemów kształcenia. Dla dorosłych obszarem aktualizacji kompetencji zawodowych stała się więc praca. Nie zawsze te zmiany miały korzystny przebieg. Wprawdzie sukcesywnie przez cały wiek XIX budowano prestiż osób, które osiągnąwszy mistrzostwo w zawodzie, uważały za swój obowiązek spożytkowanie posiadanej wiedzy i dzieliły się nią z innymi, ale już początek XX wieku diametralnie odmienił tę tendencję. Formuła *spotkania* z mistrzem, której istotą było obcowanie z „drugim” traciła na znaczeniu.

Paradoksalnie to właśnie **wartość** stanowiąca immanentny atrybut samego *spotkania* spowodowała, że w aksjologicznej konfrontacji z narastającym umasowieniem produkcji i właściwymi tej tendencji cechami: szybkością, powtarzalnością, niską ceną czy dostępnością sprawiła, że fenomen *spotkania* ustąpił pola **procesowi**. Produkcja wielkoseryjna, która w początkach dwudziestego wieku została wdrożona w wielu fabrykach na całym świecie, zakładała jedynie określony poziom przyuczenia do stanowiska pracy, a wprowadzenie do produkcji dużej liczby części wymiennych sprawiło, że ich montażem zamiast wykształconych pracowników mogli zająć się robotnicy niewykwalifikowani. O *spotkaniu* w kontekście takiej edukacji w ogóle nie było mowy¹¹.

Oczywiście nadal można było znaleźć azyl dla *spotkania* w obszarze edukacji nieformalnej, chociaż to właśnie w tamtym czasie historycznym myśl filozoficzna zaczęła w osobnym nurcie precyzować nie tylko znaczenie *spotkania*, nadając poprzez przyjęcie spójnych założeń właściwy mu wymiar, ale, jak podkreślają to historycy filozofii, dokonywało się to równolegle w obrębie różnych religii (Gadacz 2009). Odwołanie się w ramach tego artykułu do jednej koncepcji spowodowałoby więc zarazem konieczność akceptacji założeń wybranej tradycji religijnej, a tego chciałem świadomie uniknąć. Zamiast tego przyjąłem założenie, że do opisu *spotkania* i wynikających z tego konsekwencji dla określonej relacji edukacyjnej wykorzystam fundamentalne w ogóle dla fenomenu *spotkania* cechy, które tworzą jego naturę.

Propozycja konceptualizacji natury *spotkania* w relacjach edukacyjnych

Przyjęcie powyższego założenia, w którym *spotkanie*, oprócz obecności „ja” i „ja” innego ma, bez względu na religijną proveniencję, określone cechy konstytutywne jest jednocześnie zobowiązaniem do podjęcia próby klasyfikacji poziomów spotkania, którego przedmiotem mogą być treści mające obiektywny status. Wiedza, ponieważ tak klasyfikuję te treści, nie zawsze kształtowała się jako naturalna konsekwencja rozwoju edukacji, dlatego chciałbym zaproponować formułę, w zakresie której interpretacja *spotkania* edukacyjnego, w jakim biorą udział dorośli pozwoli sformułować odpowiedzi istotne dla interpretacji aktywności edukacyjnej dorosłych poza instytucjami formalnymi. Taka aktywność współcześnie przybiera różną postać (również zapośredniczoną przez technologię) i próby jej klasyfikacji pozwolą na bardziej harmonijne ustalenie proporcji nauczania do uczenia się.

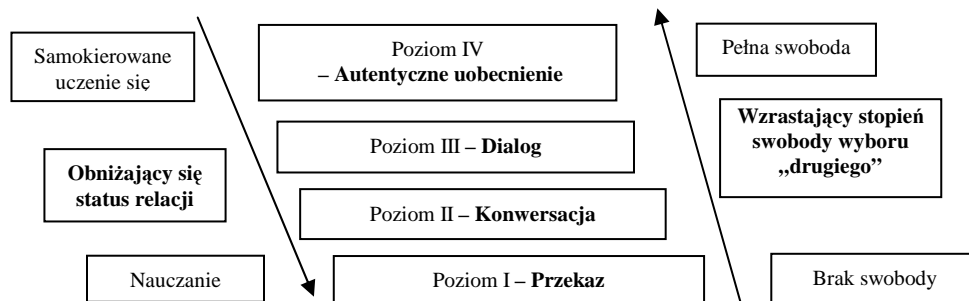
Ten zamysł oparty jest na czteropoziomowym modelu. Pozwoli wyjaśnić, co tworzy naturę relacji w obrębie danego poziomu *spotkania*. Wskaże na czynniki, od których zależy to, że dany poziom spotkania wypełniony jest określoną relacją. Pozwoli też ustalić, czy proces kształcenia dorosłych, składający się

¹¹ Zob. http://www.ford.pl/O_firmie/Dziedzictwo/Ewolucja_produkcyjnej_otwartosci 08.01.2015.

z czynności nauczania i uczenia się, cechuje się zrównoważonym udziałem na każdym poziomie.

Przyjmuję, że wyróżnione w ten sposób poziomy *spotkania* z jednej strony będzie wyznaczał **intencjonalnie wzrastający stopień swobody** przy wyborze „drugiego”, ponieważ immanentną właściwością człowieka dorosłego jest dążenie ku wolnemu wyborowi aktywności edukacyjnej, a jednocześnie z drugiej strony **obniżający się status relacji**, jaka ma miejsce w ramach tak zaaranżowanego *spotkania*, ponieważ zakładam, że najwyższy status wyraża się w samokierowanym uczeniu się, a wszystkie inne poziomy *spotkania*, poprzez fakt, że mają coraz bardziej sformalizowany charakter, to tracą na wartości statusu relacji osobowej, czego przykładem jest szkoła dla dorosłych. W ten sposób powstanie przestrzeń, w której będzie można definiować, co zawiera się w fenomenie *spotkania* na każdym poziomie oraz jaką formę można „zaprojektować” lub wykorzystać w tak zaistniałej relacji edukacyjnej.

Rys. 1. Poziomy intencjonalności spotkania edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne.

Opisując powyższy diagram od podstawy ku górze, znajdujemy na **poziomie I** ten fenomen *spotkania* edukacyjnego, które wypełnia jednokierunkowy **przekaz**, a dominująca pozycja „drugiego” wynika z autorytetu przypisanego do sprawowanej przez niego roli. Nie można w sposób swobodny (wolny) zadecydować, z kim odbywa się to *spotkanie*, a jednostronność przekazu przesądza o tym, że osiągnięcie celów wyznaczonych zewnętrznym wobec „ja” programem odbywa się poprzez **nauczanie**. Treści tworzące program są zdeterminowane różnymi kryteriami, najczęściej ideologicznymi. *Spotkanie* odbywa się w sformalizowanym kulturowo kontekście i najczęściej w usankcjonowanej przez określony rygor prawny instytucji, która ma ustaloną strukturę. Obowiązuje hiperpoprawny język dziedzinowy. Można przyjąć, że dominującą na tym poziomie formą jest instytucja szkoły dla dorosłych. Oczywiście szkoła dla dorosłych, której status jest odzwierciedleniem określonego typu instytucji z systemu edukacji młodzieżowej, pełni przede wszystkim funkcję kompensacyjną, chociaż inne placówki także mogą na tym poziomie proponować dorosłym *spotkanie* edukacyjne. Mam tu na myśli różnego rodzaju kursy kwalifikacyjne,

w których prymat nauczania jest przez dorosłych uczestników interpretowany jako naturalny w perspektywie zdobywanych uprawnień.

W przypadku gdy ten sam lub zbliżony program pragniemy zrealizować, korzystając z prawa określonej swobody przy wyborze „drugiego”, to tym samym ten rodzaj przedsięwzięcia edukacyjnego powinniśmy interpretować, wykorzystując założenia filozofii *spotkania*, z wyższego poziomu. Stopień korzystania ze swobody też jest wprawdzie ograniczony, najczęściej zewnętrznymi uwarunkowaniami (np. ceną lub geograficzną odległością), ale mimo to podejmowana relacja edukacyjna osiąga **poziom II**. Przestrzeń *spotkania* na tym poziomie wypełnia **konwersacja** – rozmowa¹². Formuła konwersacji nie zakłada symetryczności w udziale czy wypowiedziach stron, ale powinna stwarzać taką możliwość. Niezbędne jest świadome zaangażowanie dorosłych uczestników *spotkania* edukacyjnego w jego przebieg. Umawiające się na *spotkanie* strony mają także te same prawa w zakresie zainicjowania relacji edukacyjnej. Osiągnięcie określonego wyniku wyraża się we wspólnym, choć nierównomiernym wysiłku. Kontekst takiego spotkania jest mniej formalny niż na poziomie I, a w zaaranżowanej relacji pojawiają się elementy pozaformalne. Dopuszczalny staje się dziedziny parytet. Treść wypełniająca relację edukacyjną, w tak zinterpretowanej formule *spotkania*, to oprócz spraw wymagających wiedzy dziedziny (teoria) lub/i zawodowej (praktyka) również sprawy obywatelskie. Właściwe dla tego poziomu wydają się być różne postaci szkolnictwa wyższego, w tym studia podyplomowe¹³.

Poziom III *spotkania* to przestrzeń wypełniona **dialogiem**. Przyjęto się uważać, że to specjalna odmiana porozumiewania się. Występuje powszechnie, ale najintensywniejszą postać przybiera w kontekście nieformalnym. Nie ociekujemy, tak jak w przypadku konwersacji pojawienia się w trakcie dialogu stosownych narzędzi komunikacji ogólnej i dziedziny, która najczęściej służy zadaniowemu porozumiewaniu się. Istotą dialogu jest tu przede wszystkim jego społeczna i kulturowa wartość, dlatego często wskaźnikiem jego ważności czy znaczenia jest samo prowadzenie dialogu. W znaczeniu potocznym często interpretujemy dialog jako synonim rozmowy dwóch osób, zapominając, że prowadzenie dialogu jest szczególnym rodzajem kulturowej sytuacji. Wymaga bowiem znajomości szczególnego kodu kulturowego, przestrzegania nigdzie niezapisanych norm, a także może angażować wiele osób i dlatego jest wartością

¹² Konwersacja łac. *conversatio* 'obcowanie'. Ten rzeczownik ma oprócz językowej kwalifikacji tematycznej swoje odniesienie również w źródłach biblijnych, w których sam termin *conversatio* oznacza raczej szczególny rodzaj istnienia (obywatelstwa) niż samego komunikowania się. Zob. List św. Pawła do Filipian, rozdz. 3, wers 20.

¹³ Intencjonalnie wprowadzam w tym miejscu to sformułowanie (szkolnictwo wyższe), chociaż w Polsce ten termin często jest synonimem dla kształcenia w uniwersytetach i akademiach. W niektórych krajach (np. w Wielkiej Brytanii) jest jednak inaczej. Przykładem takiego definicyjnego „kłopotu” w Polsce jest brak satysfakcjonującego opisu piątego poziomu Krajowych Ram Kwalifikacyjnych.

samą w sobie. Dialog jako wartość autoteliczna nie musi (może) świadomie odwoływać się do jakiegoś programu czy zakresu treści. Również sama aranżacja *spotkania*, które wypełnione jest dialogiem może mieć spontaniczny, ale niekiedy także przypadkowy charakter. Najczęściej w wyniku dialogu poznajemy racje podmiotowe, stąd też samo jego prowadzenie może sprzyjać rozwojowi uczestników. Formą najbardziej adekwatną do wypełnienia przez dialog jest zarówno debata, jak też seminarium naukowe, klub dyskusyjny czy rozmowa, w której chcemy poznać wzajemne racje i przesłanki osobowe te racje uzasadniające. Również wszelkiego rodzaju wizyty studyjne, staże czy programy wymiany osób mieszczą się w tej formule.

Takie *spotkania* służą refleksji i profilowaniu kolejnych, podejmowanych przez dorosłych aktywności. Współcześnie coraz częściej formułę *spotkania* z tego poziomu wykorzystują prowokacje kulturalne. Artyści, chcąc zmanifestować określone stanowisko próbują z różnym *nota bene* skutkiem właśnie aranżacji *spotkania* z poziomu trzeciego¹⁴.

Poziom IV *spotkania* to przestrzeń wypełniona przez każdą aktywność, która jest prawdziwa i służy rozwojowi. Poprzez „głębokie uczenie się” osób zaangażowanych w spotkanie powinny one autonomicznie osiągnąć poziom wolności wewnętrznej. Tak rozumiana aktywność ma doprowadzić do krytycznej analizy przyjętych założeń i stałej refleksji służącej emancypacji. Zachodzi w każdej sytuacji i realizuje się nie tylko dzięki cielesnej obecności, ale także poprzez symbolikę wykorzystywanych narzędzi kulturowych. Na rangę tego rodzaju uczenia się zwrócił na początku XX wieku uwagę John Dewey, który analizując stosunek uczących się do treści o określonej zawartości, wyróżnił dwa rodzaje uczenia się: powierzchniowe (*surface learning*) i głębokie (*deep learning*) oraz przeciwstawił je sobie, wykazując, że prowadzą do odmiennych efektów (Ciechanowska 2012).

Wydaje się, że wyróżnione przez Deweya rodzaje uczenia się mogą opisywać skrajne poziomy zarysowanego konceptu. Uczenie się powierzchniowe jest bowiem wynikiem edukacji monologicznej, która najbardziej charakterystyczna jest dla nauczania, a uczenie głębokie dla samokierowanego uczenia się. Drugi rodzaj uczenia się w tym przypadku wydaje się być przejawem uczenia się świadomego i intencjonalnego (autentycznie uobecnionego), które w prezentowanym koncepcie jest właściwe dla IV poziomu *spotkania*.

W literaturze andragogicznej czy szerzej pedagogicznej takie biegunowo odmienne podejście jest często spotykane. Formułując własne koncepty, autorzy jednocześnie wyznaczają opisanym stanowiskom pozycje opozycyjne względem siebie, co najmniej ambiwalentne, a najczęściej antagonistyczne (Freire 1992, Rutkowiak 2005, Knowles 2009, Matlakiewicz 2011). Oczywiście taka polary-

¹⁴ W tym miejscu raz jeszcze chciałbym zastrzec, że zamysłem moim było zwrócenie uwagi na kategorię spotkania w ogólnej antropologicznej formule, bez odwoływania się do konkretnego stanowiska prezentowanego przez określoną filozofię.

zacja ma swoje uzasadnienie w przyjmowanych przez autorów założeniach. Jednak w tym artykule, podejmując się prezentacji nowego narzędzia konceptualnego służącego do opisu przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym, przyjmuję inne założenia.

Warto także pamiętać, chociaż nie jest to przedmiotem analizy w tym artykule, że w *spotkaniu* człowieka z „drugim” obie strony uczestniczą wraz z przynależnym im doświadczeniem, które kapitalizowane jest w ciągu biegu ich życia¹⁵. Dla większości osób dorosłych żyjących współcześnie w Polsce to zbieranie doświadczeń ze *spotkań* edukacyjnych rozpoczyna się wraz z wiekiem, od którego liczony jest obowiązek nauki. To wtedy najczęściej w instytucji określonego typu spotykamy się z nauczaniem, po czym sukcesywnie wraz z upływem lat i etapami realizacji obowiązku szkolnego zaczyna wzrastać stopień autonomii naszych wyborów w zakresie rodzaju *spotkań* edukacyjnych i zmniejszać się uciążliwość relacji edukacyjnej, tzn. z dominującego w procesie kształcenia nauczania na rzecz samokierowanego uczenia się. Jak ważny nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale i cywilizacyjnym jest to proces, zwraca uwagę Ewa Solarczyk-Ambrozik, podkreślając zarazem, że tworzy on swoiste kontinuum (Solarczyk-Ambrozik 2013).

W tym przypadku skrajnie odległe postaci edukacji (poziom I *versus* poziom IV) nie stanowią jednak biegunowych przeciwieństw, lecz poprzez swoje agonistyczne położenie jedynie ograniczają przestrzeń do interpretacji.

Współczesna aranżacja postaci uczenia się dorosłych

Akceptacja założeń przedstawionego, czteropoziomowego modelu sprawia, że współcześni organizatorzy różnych przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym stają przed dwoma rodzajami wyzwań. Pierwsze wynika z akceptacji prymarnego charakteru uczenia się jako procesu właściwemu podmiotowi wobec nauczania, które jest kulturą emanacją obowiązującej ideologii. Drugie ma związek z poziomem akceptacji formuły *spotkania* edukacyjnego jako kategorii filozoficznej wraz z kapitałem jej antropologicznego bagażu.

Nie jest to zadanie łatwe. Początek XXI wieku to wprawdzie upowszechnienie się w Europie uniwersytetu „zaprojektowanego” przez Humboldta, ale zarazem funkcjonującego w innym otoczeniu społeczno-kulturowym i ekonomicznym. Współczesne uczelnie są obecnie nie tyle ośrodkami rozwoju społecznego, ale instytucjami inkubacji postępu gospodarczego, a wspólnota akademicka bywa utożsamiana z kolejnym rodzajem „siły wytwórczej”. Wraz z upływem czasu i postępującym upowszechnieniem się edukacji wyższej zaczęło też narastać przekonanie, że uniwersytety, ich potencjał i ranga decydują

¹⁵ W ramach tego artykułu doświadczenie osobiste interpretuję jako naturalnie zgromadzony kapitał wiedzy biograficznej, którego wartość może, ale nie musi wzrastać, a dorosły nie zawsze świadomie i intencjonalnie potrafi ten kapitał wykorzystywać.

o potencjale danego kraju. Liczba podmiotów uznawanych za instytucje edukacji wyższej wzrasta i chociaż część z nich nie spełnia wymagań dedykowanym edukacji akademickiej, to tak się prezentuje. Przez to mnożą się odmiany ustroju uczelni i modele dydaktyczne. Zaczęto także zastanawiać się nad funkcją wiedzy. Czy uniwersytety powinny pozostać przy wiedzy ogólnej, teoretycznej, wyposażając absolwentów w kapitał zdeponowany w ich murach nieomal przez tysiąclecie, ale często w formule *spotkania* nieprzekraczającej poziomu I w prezentowanym koncepcie, czy raczej wraz z postępem technologicznym dążyć do specjalizacji poszczególnych dyscyplin naukowych w swoich murach, przygotowując tym samym absolwentów na potrzeby rynku pracy, nie zawsze w zgodzie z tradycyjną konwencją edukacji uniwersyteckiej (poszukiwaniem prawdy), ale wykorzystując szansę dla opracowania dydaktyki, jaką stwarza formuła *spotkania* przewidziana dla poziomu II.

Zarysowany dylemat potęguje dynamika rozwoju technologii informatyczno-komunikacyjnych, które z jednej strony pozwalają na poszukiwanie wiedzy poza uniwersytetem, ale z drugiej nawet jeżeli wykorzystywane są przez uczelnie akademickie do rozbudowania swojej oferty, to pozbawiają studentów możliwości *spotkania* z akademikiem, bezpośredniego *obcowania* z kulturą uniwersytecką czy prowadzenia *dialogu*¹⁶.

W tym kontekście warto zaznaczyć, że jeżeli interpretujemy *spotkanie* w sposób bardziej pogłębiony, to znaczeniowo oddala się ono od 'dialogu', ale nie na tyle, aby stać się już czymś zupełnie innym niż dialog, bowiem w spotkaniu możliwie pełnym i autentycznym dialog nie tylko może wystąpić, ale wręcz trudno sobie wyobrazić, żeby do niego nie doszło. Wydaje się, że jest naturalnym komponentem autentycznego uosobienia (Węgrzecki 2014).

Również w obszarze pozaformalnym i nieformalnym interpretacja różnych przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym w perspektywie filozofii spotkania stwarza możliwość poszukiwania właściwych uzasadnień dla proponowanego sposobu pracy z dorosłymi, a tym samym stwarza okazję do formułowania stanowiska przemawiającego za odrębnością wykorzystywanej metodyki. Przypomnieć tu należy coraz powszechniejsze formuły mentoringu, tutoringingu czy coachingu. Wymienione tu przykładowo formuły w różny sposób aranżują relację edukacyjną, odwołując się przy tym, nie zawsze trafnie, do określonej relacji w ramach *spotkania*. Zwrócenie uwagi w związku z tym na to, co wypełnia odpowiedni poziom *spotkania* edukacyjnego, jest nie tylko przypomnieniem, które z założeń teoretycznych uzasadnia daną formułę, ale jednocześnie determinuje czytelność tej formuły dla potencjalnych odbiorców.

¹⁶ Przykładem jest wprowadzenie do oferty kształcenia w uniwersytetach amerykańskich i wybranych uniwersytetach europejskich tzw. MOOCs (Massive Open Online Courses – powszechnych, otwartych kursów kształcenia zdalnego), których założenia i realizacja ma nieosobowy wymiar. Z kim tu się *spotkać*? Avatarem? <http://elearningindustry.com/important-statistics-about-the-elearning-market-for-2013-infographic>.

Takie podejście pozwala także na adekwatne do przyjętej formuły *spotkania* zdefiniowanie ról, jakie podejmują uczestnicy. Brak staranności w tym zakresie potęguje stan nieprzejrzystości, na który wcześniej zwracałem uwagę, a który czasami wykorzystywany jest do świadomego maskowania przez organizatorów danych przedsięwzięć edukacyjnych ich rzeczywistej funkcji. W sytuacji gdy oczekiwania rynku mają w obecnych czasach znaczący wpływ na kształtowanie się oferty edukacyjnej dedykowanej dorosłym, postulat uczytelnienia rzeczywistych funkcji przypisanych do danych ofert uważam za istotny.

W ten sposób dorosły podejmujący decyzję o udziale w określonym przedsięwzięciu i ponoszący za ten udział określone koszty uniknie pułapek zarówno „konserwatywnej nostalgii” za wzorami, które niegdyś w określonej kulturowo formule interpretacyjnej *spotkania* obowiązywały i nie były dyskutowane, jak też „neoliberalnej euforii”, która nie chroni przed myślową zaściankowością czy ideologicznym dogmatyzmem rynku, ale wręcz przeciwnie – może w sposób ukryty promować określone „wzory” postępowania, skrywając je za fasadą zarówno technologicznie atrakcyjnych form, jak też atrakcyjnie brzmiących frazów (Braidotti 2014).

Uwagi końcowe

W formule jednego artykułu trudno jest zmieścić całe bogactwo skojarzeń, jakie jest dziedzictwem różnych nurtów filozofii *spotkania*. Nie sposób też w wyczerpujący sposób przedstawić, jakie korzyści czy zagrożenia czekają na dorosłych decydujących się na podjęcie aktywności edukacyjnej bez względu na to w jakim obszarze; formalnym, nieformalnym czy pozaformalnym ta aktywność ma miejsce, a w których to kategoria *spotkania* interpretowana jest najczęściej w sposób dorozumiany jako fizyczny kontakt. Należy jednak przypomnieć, że współczesne postrzeganie edukacji dorosłych w ogóle jest w dużej części skolonizowane przez miniony paradygmat, w ramach którego dominowało nauczanie zinstytucjonalizowane. Zwrócenie w głównym nurcie artykułu uwagi na proces przemian uniwersytetu jako szczególnego rodzaju instytucjonalnej postaci formalnej edukacji dorosłych miało na celu nie tylko zilustrowanie historycznych przesłanek, ale także zwrócenie uwagi na określony sposób myślenia o samej idei.

W tym kontekście propozycja interpretacji różnych przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym w ramach czteropoziomowego modelu pozwala oderwać się od myślenia instytucjonalnego o edukacji dorosłych, a zarazem nie deprecjonuje zagrożenia związanego z wysokim stopniem formalizmu, jakim czasami nasycone są współczesne postaci edukacji dorosłych. Zdarza się bowiem coraz częściej, że różnego rodzaju organizatorzy tej aktywności starają się wartość swoich propozycji w ten szczególny sposób dekretować. Poprzez miraż statusu prezentowanych propozycji starają się jednocześnie wpłynąć na swobodę wyboru u dorosłego. Wypełniają tym samym przestrzeń *spotkania* wygodną dla siebie właściwością. Staralem się, przypominając w treści artykułu określo-

ne postaci edukacji dorosłych z przeszłości, jednocześnie zwrócić uwagę, że współczesne odniesienia nie są od nich dalekie.

Przykładem są działania związane z szeroko rozumianym doskonaleniem i rozwojem zawodowym. Nastawienie na podejmowanie określonej aktywności na tym polu kształtuje bowiem subiektywna racjonalność wyrażająca się między innymi w oczekiwaniu wysokiego stopnia instrumentalizmu zdobywanych umiejętności przy prawie całkowitej rezygnacji z odpowiedzialności za wybór określonej formuły *spotkania* edukacyjnego. W ten sposób organizatorzy kształtują siłę zainteresowania dorosłych określoną ofertą oraz stopień ich zaangażowania w przebieg zajęć, w myśl założenia, że jedynie kompetencja zdobyta w określonym kontekście zastosowań zyska wśród dorosłych uczestników status wiedzy „nowoczesnej”. Taka postawa rodzi niebezpieczeństwo, iż treścią kształcenia będą jedynie kompetencje typu procesowego¹⁷.

Innym niebezpieczeństwem jest coraz powszechniej spotykana postawa wyrażająca się kwestionowaniem, a czasami nawet negacją edukacji w ogóle, wraz ze swoistymi dla niej reprezentacjami – ofertą studiów, kursów, warsztatów, konferencji itp. Powodem takiej postawy jest często krytyka tradycyjnych wartości, jakie skrywa formuła *spotkania* edukacyjnego przynależna poziomom trzeciemu i czwartemu. Uzasadnień dla takich przekonań poszukuje się w postkonstruktywistycznych założeniach, które kwestionują nie tylko to, co jest reprezentowane przez uznane, tradycyjne formy, ale także wybrane postaci współczesnej edukacji dorosłych. Skłania to najczęściej młodych dorosłych przychylających się do takiej interpretacji do wykraczania poza dotychczas rozpoznaną formułę i tworzenie lub przynajmniej udział w przedsięwzięciach odległych znaczeniowo od edukacji. Można tu przykładowo wymienić różnego rodzaju przedsięwzięcia, najczęściej o obco brzmiących nazwach (TED, FameLab czy LABLife), ale można także znaleźć przedsięwzięcia o swojskim brzmieniu, którym towarzyszy w nazwie jedynie przeczenie (niekonferencja, niekurs czy niewarsztat)¹⁸.

Z jednej strony już w samym nazewnictwie tych inicjatyw wyrażony został manifest niezgody na dotychczasową pragmatykę będącą częścią ich tradycyjnych formuł, a z drugiej samo sformułowanie ma wyrażać uzasadnienie dla wcale nie „gorszej” aksjologicznie alternatywnej propozycji edukacyjnej.

Wszystkie przytoczone w tej końcowej części przykładowe inicjatywy tworzą wraz z tradycyjnymi formami wykorzystywanymi do tej pory w pracy edukacyjnej z dorosłymi złożoną konfigurację. Z jednej strony reprezentują nowe postaci oporu, a z drugiej tradycyjną emanację władzy. Ukazanie możliwych interpretacji zarówno jednych, jak i drugich, z wykorzystaniem koncepcji *spotkania* jako filozoficznej wykładni może sprawić, że terytorium tradycyjnie do tej pory oznaczone jako edukacja dorosłych istotnie zmieni swój zakres.

¹⁷ Kompetencja stanie się swoistym *know-how*, które jednak będzie pozbawione głębszych uzasadnień.

¹⁸ Zob. <http://www.slideshare.net/NoemiGryczko/instrukcja-niekonferencji-gryczko>.

Bibliografia

1. Baszkiewicz J. (1997), *Młodość uniwersytetu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
2. Bowden J., Marton F. (2004), *The university of learning*. Routledge. Falmer J.Taylor& Francis Group, London.
3. Braidotti R. (2014), *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek i A. Kowalczyk, PWN, Warszawa.
4. Bron-Wojciechowska A. (1986), *Grundtvig*, PIW, Warszawa.
5. Buber M. (1992), *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo Spacja, Warszawa.
6. Ciechanowska D. (2012), *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] red. D. Ciechanowska *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, „Pedagogium” OR TWP, Szczecin.
7. Freire P. (1992), „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków.
8. Gadacz T. (2009), *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków.
9. Hellwig J. (1986), *Oświata pracujących w Polsce*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
10. Humboldt W. (1989), *Organizacja instytucji naukowych*, [w:] B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
11. Ileris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
12. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009), przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
13. Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
14. Małecki M. (2013a), *O „polityczności” andragogiki*, *Edukacja Dorosłych* 1 (68).
15. Małecki M. (2013b), „Dorostłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki, *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja* 3 (63).
16. Maliszewski T. (2003), *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla życia*, Wieżycza, s. 79–117.
17. Matlakiewicz A. (2003), *Edukacja Dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
18. Patterns F.W. (1996), *Universities in the Early Modern Europe (1500–1800)*, [w:] W. Rüegg (red.), *History of the University in Europe*, University Press, Cambridge, Volume 2.
19. Pierścieniak K. (2009), *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, *Rocznik Andragogiczny* 2009.
20. Pierścieniak K. (2010), *Edukacja dorosłych we Francji*, [w:] A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
21. Półturzycki J. (2010), *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii i Zjednoczonym Królestwie*, [w:] A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

22. Rowntree J.W., Binns H.B. (1903), *A History of the Adult School Movement*, Headley Brothers, London.
23. Rutkowiak J. (2005), *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
24. Rüegg W. (1996), *History of the University in Europe*, University Press, Cambridge, Volume 2.
25. Solarczyk-Ambrozik E. (2013), *Od społecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*. *Edukacja Dorosłych* 1(68),
26. Umiejętności Polaków (2013) – *wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
27. Węgrzecki A. (2014), *Wokół filozofii spotkania*, WAM, Kraków.

Netografia

1. Guri-Rosenblit S., *Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy*, 2006 http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/seminaria/Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc otwarty 23.10.2010.
2. Wielki Słownik Języka Polskiego PAN dostępny na http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=4835&id_znaczenia=4817557&l=22&ind=0 otwarty 30.09.2014
3. Biblia. List św. Pawła do Filipian <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Philippians+3:20-21>.
4. <http://elearningindustry.com/important-statistics-about-the-elearning-market-for-2013-infographic>.
5. <http://www.slideshare.net/NoemiGryczko/instrukcja-niekonferencji-gryczko>.

Around the “encounter” category in selected educational relationships. From teaching in the ancient times to contemporary figures of adult education

Key words: adult education, teaching adults, adult learning, philosophy of the encounter, university education.

Summary: The article presents historiosophical considerations on the encounter (meeting) as a philosophical category, which may become one of the constitutive terms in the description of specifics of adult educational activity. The author proposed a four-level model, searching for rationale for the differentiation of the encounter nature, depending on the teaching or learning processes dominating in the given education model and time in history. The final part demonstrates selected challenges which result from the post-constructive forms dedicated to adults, occurring on the educational market.

Dane do korespondencji:

Dr Krzysztof Pierścieniak

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa

e-mail: chris@uw.edu.pl