

III. ANALIZY I BADANIA EDUKACJI DOROSŁYCH

1. Teoretyczne podstawy

Anna Frąckowiak

ZMIANA JAKO KATEGORIA EDUKACJI DOROSŁYCH

Wstęp

Zmiana to termin, który zawładnął myśleniem o współczesnym świecie, człowieku i edukacji. Wynika to przede wszystkim z charakterystyki rzeczywistości społecznej, w której żyjemy, a której immanentną cechą jest brak stabilności. Przyspieszenie tempa życia związane z rozwojem wiedzy, techniki, technologii informacyjnej, przemianami obyczajowymi otworzyło przed człowiekiem nowe możliwości, narażając go jednocześnie na konieczność dokonywania wyborów z coraz szerszej oferty, bardziej i mniej wartościowych propozycji.

Ciągłość i zmiana to również dwa podstawowe mechanizmy rządzące kulturą, rozumianą za Robertem Bierstedtem jako wszystko to, co ludzie myślą, czynią i posiadają jako członkowie społeczności (Sztompka 2002: 233). Ten pierwszy umożliwia trwanie na przestrzeni życia pokoleń, ten drugi związany jest z jej unowocześnianiem i dostosowywaniem do potrzeb życia społecznego. O dwojakiej relacji między człowiekiem, kulturą, ciągłością i zmianą pisał również Bogdan Suchodolski, podkreślając, że człowiek jest nie tylko wytworem kultury, kiedy w procesie wychowania jego życie nasycane jest różnego rodzaju elementami kulturowymi (mechanizm ciągłości), ale również jej twórcą, zmieniającym kształt kultury, dokładającym do kulturowego skarbcza nowe dzieła artystyczne, modyfikującym obowiązujące normy. (Suchodolski 2003).

Zmiana jest jedną z częściej pojawiających się kategorii w dyskusjach nad edukacją i w obszarze andragogiki. Tak powszechne jej wykorzystanie powoduje konieczność bliższego przyjrzenia się temu, jak kategoria ta jest rozumiana, a także temu, jakie implikacje wywołuje jej zastosowanie. Rozważania

poprowadzone w tym artykule są próbą udzielenia odpowiedzi na kilka pytań: dlaczego można rozważać kategorię, a nie pojęcie zmiany? jakie znaczenie ma kategoria zmiany w analizie teorii i praktyki edukacyjnej? jak kategoria zmiany jest odczytywana w kontekście teorii, praktyki andragogicznej i polityki oświatowej wobec dorosłych? jakie są nieoficjalne uzasadnienia dotyczące zmiany w kontekście edukacji dorosłych? jakie są konsekwencje przekonania o konieczności zmian dla edukacji dorosłych?

Kategoria a pojęcie zmiany

Pisząc o zmianie, można ją potraktować zarówno jako pojęcie, jak i kategorię. W niniejszym artykule proponuję przyrzeć się zmianie jako kategorii. Według Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz pojęcie i kategoria mają tylko częściowy wspólny zakres znaczeniowy. Autorka zwraca uwagę na to, że kategorię można uznać za szczególny przypadek pojęcia, który posiada moc sensotwórczą oraz daje możliwości budowania teorii (Lewartowska-Zychowicz 2001: 79). Takim przykładem teorii, która powstała wokół kategorii zmiany jest teoria zmiany społecznej. W ramach tej teorii, jak stwierdza Andrzej Radziejewicz-Winnicki, zmianę pojmuje się jako pewien zespół procesów, które prowadzą do kolejnego szczebla rozwoju społeczeństwa (Radziejewicz-Winnicki 2005: 30). W ten sposób teoretycy zmiany społecznej wyodrębnili pięć stadiów rozwojowych społeczeństw: preindustrialne (tradycyjne), częściowo uprzemysłowione (jeszcze tradycyjne, ale unowocześniane), przemysłowe (nowoczesne), poprzemysłowe (postnowoczesne) oraz informacyjne (ponowoczesne) (Radziejewicz-Winnicki 2005: 36).

Kategoria, jak zaznacza Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, „pełni dwojaką funkcję: kształtuje pole teoretycznych analiz, wyznaczając zagadnienia, i sama też – tkwiąc w centrum tego pola – stanowi przedmiot analiz. Jest strukturą polisemiczną, ponieważ wiąże w sobie wiele sensów.” (2001: 76). Kategoria jest zatem wielowymiarowa, dając nie tylko możliwość konstrukcji teorii, ale i umożliwiając wgląd w istotę niej samej. W tym dwojakim sensie zostanie dalej rozpatrzona kategoria zmiany, w szczególności na gruncie andragogicznym.

Znaczenie kategorii zmiany w analizie teorii i praktyki edukacyjnej

Świat, w którym żyjemy, cierpi na brak stabilności, jednakże stabilność jest postrzegana nawet jako zjawisko negatywne. Jak pisze Zbyszko Melosik (2003: 71–72), żyjemy w kulturze instant, gdzie liczy się czas, szybkość wykonania działań i zaspokojenia potrzeb, natychmiastowość. Brak zmian jest postrzegany jako czynnik stresujący – gdy nic się nie dzieje, odczuwamy niepokój, czujemy się znudzeni. Dotyczy to w szczególności nastolatków. Współczesna kultura przyzwyczaiła nas bowiem do nieustannego bodźcowania, głównie za pomocą mediów.

Z drugiej strony boimy się zmian, ponieważ nigdy nie wiemy, jaki efekt wywołają one w naszym życiu, ale z pewnością stanowią one sytuacje, z którymi trzeba się oswoić. Przyglądając się tekstom pedagogicznym i andragogicznym, w wielu znajdziemy rozpoczynające je zdania, iż żyjemy w świecie dynamicznych zmian. Taka charakterystyka rzeczywistości społecznej niesie ze sobą konkretne konsekwencje dla edukacji, która również musi się zmieniać. Zwykle podkreśla się jedną stronę tej relacji – edukacja musi nadążyć za zmianami społecznymi i technologicznymi, a nauczyciele muszą pomóc uczniom nabyć wiedzę i umiejętności, które pozwolą im odnaleźć się w świecie nieustannych zmian. Dlatego reforma edukacji jest stałym elementem polityki, ale i praktyki oświatowej, z położeniem nacisku na innowacje. Według Czesława Kupisiewicza (1985), reformy edukacji osadzone są w różnych paradygmatach, zaś aktualne reformy, podejmowane przez MEN czy MNiSW, wpisują się w paradygmat szkoły ustawicznie doskonalonej. Przynajmniej na poziomie założeń, ponieważ ich skutki i sposób realizacji, są już oceniane niejednoznacznie. Nieustanne zmiany obserwowane w otaczającym nas świecie, ewoluujące potrzeby społeczne, nowe potrzeby indywidualne kreowane przez media, aktualizacja wiedzy naukowej i nowe odkrycia, powodują konieczność aktualizowania programów kształcenia, a także poszerzania funkcji szkoły i wpisywania do katalogu obowiązków nauczycieli i wychowawców nowych zadań, wobec pojawiających się nowych problemów w procesie wychowania kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży.

Można również wskazać, że wśród czterech grup reform wyszczególnionych przez Bogusława Śliwerskiego (2003) – naprawczych, modernizacyjnych, strukturalnych i systemowych – najczęściej podejmowane są obecnie reformy modernizacyjne. Związane są one nie tylko z dostosowaniem programów kształcenia do aktualnego stanu wiedzy o świecie, ale również z wprowadzaniem nowości w postaci środków dydaktycznych bazujących na rozwoju technologii informacyjnej, jak np. interaktywne tablice. Ponadto znaczącą rolę odgrywają także zmiany o charakterze gospodarczym, wymagające kształcenia w określonych zawodach czy wygaszania kształcenia w innych, wzbogacania oferty nauczanych języków obcych itp.

Rzadziej podkreślanym aspektem relacji zmiana–edukacja jest to, że edukacja przyczyniać się może do zmiany społecznej. Związek ten dostrzeżono w gronie międzynarodowym już na początku XX wieku podczas Kongresu Światowej Ligi Nowego Wychowania (1921), gdzie wskazano na główny cel, do którego prowadzić ma edukacja oparta na ideach nowego wychowania, prowadząca do ukształtowania nowego człowieka i nowego społeczeństwa. Jednak w Polsce możemy wskazać na dużo wcześniejsze, słynne stwierdzenie Andrzeja Frycza Modrzewskiego – „Takie będą Rzeczypospolite, jakie jej młodzieży chowanie”. Również nurt pedagogiki radykalnej, opartej na teorii krytycznej, postrzega edukację jako narzędzie zmiany społecznej, a jako główną funkcję szkoły wymienia emancypację. Od szkoły, nauczycieli i uczniów

oczekuje się działań niepokornych, wskazujących istniejące nierówności społeczne, konflikty, przejawy dominacji jednych grup społecznych nad innymi oraz działające w społeczeństwie grupy interesów i występujące między nimi antagonizmy. Od szkoły spełniającej funkcję emancypacyjną oczekuje się również, że nauczy uczniów myśleć samodzielnie i krytycznie patrzeć na rzeczywistość, którą można zmieniać, a nie podporządkowywać się jedynie obowiązującym regułom. Edukacja spełniająca funkcję emancypacyjną jest pozbawiona oczywistości, nic nie może być ocenione jednoznacznie. Taka edukacja, która ma doprowadzić do zmiany społecznej, nastawiona jest na to, by zarówno nauczyciele, jak i uczniowie stali się aktywnymi podmiotami, zaangażowanymi w zmiany, a nie jedynie je proponujący.

Postrzeganie szkoły jako narzędzia emancypacji społecznej jest dość idealistycznym stanowiskiem, co już od dawna podkreśla wielu krytyków zwracających uwagę na fakt, że w społeczeństwie zawsze będą istniały nierówności, grupy dominujące i podporządkowane. Niezależnie od tego, zapominanie o tym, że edukacja nie tylko powinna nadążać za zmianami społecznymi, ale i je inicjować, jest poważnym zawężeniem jej perspektyw rozwojowych.

Odczytania kategorii zmiany w kontekście teorii i praktyki andragogicznej

Zmiana w koncepcjach i badaniach andragogicznych ma co najmniej kilka sensów i znaczeń podawanych zarówno oficjalnie, jak i nieoficjalnie. Po pierwsze można wskazać na zmianę jako uzasadnienie dla podejmowania edukacji przez osoby dorosłe. Przekonanie, że współczesny człowiek nie może zakończyć swojej edukacji wraz z wyjściem z systemu oświatowego, opierane jest na argumentacji odnoszącej się do szybkich zmian występujących w otaczającym świecie – społecznych, ekonomicznych, technologicznych czy kulturowych. Tadeusz Aleksander (1996: 29) zaznacza, że edukacja jest wymuszona przez zewnętrzne warunki i realizowana po to, by człowiek dorosły poradził sobie w zmiennej rzeczywistości i poszerzył swoje kompetencje cywilizacyjne, a także potrafił rozwiązać problemy, jakie zmiany również wywołują.

Silne akcentowanie zmiany podkreśla charakter dzisiejszego życia, jednocześnie wywołując poczucie niepokoju. Ów niepokój u dorosłych podsycany jest nie tylko danymi statystycznymi na temat stopy bezrobocia czy prognozami o zawodach zanikających i zawodach przyszłości, ale również presją na to, aby dorosły nadążył za kierunkiem dokonujących się zmian. Imperatyw nieustannego rozwoju, wykorzystywania pełni swoich możliwości, utrzymania się na rynku pracy, a nawet wyprzedzania o krok swoimi działaniami i podejmowanymi decyzjami zachodzących zmian, stanowi solidną podstawę do motywowania dorosłych, aby uczestniczyli w edukacji.

Dokonujące się nieustannie zmiany stanowią również motyw przewodni koncepcji kształcenia ustawicznego. Starzejąca się szybko wiedza

i umiejętności, zwłaszcza zawodowe, wspierane nowymi technologiami, to jedno z głównych argumentów przemawiających za tym, aby edukacja była podejmowana w ciągu całego życia człowieka. Również przemiany, jakim podlega rynek pracy, wymagania pracodawców czy konieczność zmiany zawodu spowodowana kryzysem gospodarczym i spadkiem zatrudnienia w danym sektorze, wymuszają konieczność ponownego podjęcia edukacji.

Niestety argumentacja tego typu często zostaje oderwana od źródeł, tworząc wirtualnego potwora, samonapędzające się koło zamachowe, ze strachu przed którym dorośli biorą udział w edukacji. Argument zmiany wywołuje zatem wrażenie przymusu korzystania z ofert edukacyjnych przez dorosłych, jeśli chcą oni poradzić sobie we współczesnym świecie i być uważani za ludzi odpowiedzialnych. Dotyczy to również konsekwencji wywoływanych w życiu człowieka, na różnych płaszczyznach, przez procesy globalizacji. Edukacja w tym przypadku traktowana jest jednak w sposób instrumentalny. „Dalsza edukacja służy zapewnieniu uczestnictwa w ciągłej rywalizacji, utrzymaniu dotychczasowej pozycji społecznej lub uzyskaniu szansy awansu, pozwalającego na osiąganie celów, które są na ogół dostępne tylko dla nielicznych” (Łapa 2004: 97). Ekspozowanie nadążania za zmianami jako jednego z głównych motywów uczenia się dorosłych można by wyrazić hasłem: „Przystosuj się lub gin”.

Tymczasem warto zwrócić uwagę na fakt, że zmiany nie biorą się znikąd. Źródłem zmian są zawsze ludzie – to oni tworzą nowe wynalazki, ulepszają istniejące technologie, dokonują odkryć naukowych, wprowadzają w życie reformy, nowe regulacje prawne, modyfikują wymagania dotyczące wykonywanych zawodów itp. w pewnym sensie używanie zmiany jako argumentu na rzecz uczenia się dorosłych w takiej postaci, jak obecnie, prowadzić może raczej do zniechęcenia dorosłych do edukacji, których zadaniem jest się jedynie podporządkować bliżej nieokreślonym przemianom. Brak jest promocji wizerunku uczącego się dorosłego jako twórcy zmiany. Zapomina się zatem o tej drugiej stronie relacji między edukacją a zmianą, w której nie traktuje się człowieka w sposób uprzedmiotawiający, a edukację jedynie jako środek do zrealizowania określonych celów. Podmiotowe spojrzenie na dorosłego, mającego wpływ kreacyjny na swoje życie, przebieg edukacji czy ścieżki rozwoju zawodowego, dostrzeżenie tkwiącego w nim potencjału znosi deterministyczne ujęcie związku między człowiekiem dorosłym, zmianą i edukacją.

Innym sensem kategorii zmiany na gruncie andragogicznym jest odnośzenie jej do koncepcji rozwoju osobowości człowieka i kształtowania się jego tożsamości. W tym aspekcie można wskazać na analizy teoretyczne oraz badania nad tym, co udział w edukacji daje osobom dorosłym, co wnosi do ich życia zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Potężnym nurtem teoretyczno-badawczym w tym obszarze andragogiki są analizy i badania biograficzne, zwłaszcza z wykorzystaniem wywiadów narracyjnych. Badania te rozwijane w Polsce głównie pod kierunkiem Olgi Czerniawskiej, Elżbiety

Dubas, E. Anny Wesołowskiej tworzą obraz tego jak kategoria zmiany odczytywana jest w aspekcie indywidualnym. Badania dróg edukacyjnych dorosłych (Czerniawska 2002), pamięci szkoły (np. Małecka 2002), doświadczeń edukacyjnych kobiet (Wesołowska, Solarczyk 2002), senierek (Skibińska 2006), pozycji zajmowanej przez kobiety (Jurgiel 2011), pokazują jak czynniki zewnętrzne, zmiany okoliczności wpłynęły na przebieg edukacji badanych osób, co ułatwiły, co utrudniły, a jakie możliwości edukacyjne wręcz zablokowały. Często badania te ujawniają również dodatkowe skutki edukacji dorosłych, efekty, których sami uczący się nie spodziewali, a miały one istotny wpływ na ich życie, w znaczący sposób wpłynęły na jego zmianę.

Bezpośrednio związanym z tym znaczeniem zmiany jest również przyjęcie się kryzysowi życiowemu jako impulsowi do podejmowania edukacji przez osoby dorosłe bądź też potraktowanie edukacji jako sposobu na wyjście z takiego kryzysu. W tym nurcie mieszczą się badania nad kryzysami życiowymi spowodowanymi np. rozwodem, śmiercią członka rodziny, utratą pracy, przejściem na emeryturę, jak też doświadczeniami granicznymi – doświadczeniem ciężkiej choroby własnej lub w rodzinie albo stanie się osobą niepełnosprawną przez samego dorosłego lub jego krewnego (por. Malec 2004, 2007). W tym przypadku zmiana ma charakter doświadczenia przewartościowego życie dorosłego, wiążącego się również z innym postrzeganiem siebie i otoczenia.

Nie trzeba jednak doświadczać aż tak krytycznych zdarzeń czy też występowania całej gamy sytuacji, które można by uznać za kryzysowe w życiu człowieka, by odnaleźć związki edukacji dorosłych i zmiany. Grażyna Cęcelek podkreśla, że samo podjęcie nauki dla dorosłego oznacza wprowadzenie w jego życiu wielu, często istotnych, zmian (2005: 58). Wymaga bowiem innego zorganizowania codziennych czynności, a także łączenia kilku różnych ról: pracownika, żony/męża, matki/ojca, opiekuna i uczącego się. W tym przypadku zmiana jest nie tyle przyczyną, co raczej efektem edukacji, jaką podejmuje dorosły, choć zwrrotnie wywołuje także skutek edukacyjny. Dorosły musi zacząć sobie radzić z wyzwaniem, jakie stawia przed nim podjęte działanie edukacyjne (np. studia, kurs, szkolenie) tak, aby wytrwać do końca, zrealizować własne marzenia lub też uzyskać wymagany dyplom, certyfikat, zaświadczenie.

Odnosząc się znów do rozważań Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz, rozpatrzmy kolejny aspekt rozumienia zmiany na gruncie andragogicznym, a mianowicie fakt, że kategoria pozwala również budować teorię. W obszarze andragogiki można wskazać na interesującą poznawczo i dającą duże możliwości badawcze teorię uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa. Jest ona jedną z istotniejszych koncepcji w andragogice podkreślających rolę i znaczenie zmiany dla osób dorosłych. Autor teorii również zwraca uwagę na szybkość zmian współczesnego świata, wobec czego schematy poznawcze, którymi operują ludzie dorośli, a które zostały ukształtowane na bazie tego,

czego nauczyli się oni w dzieciństwie, nie spełniają już swego zadania (Malewski 1998, s. 108).

Mezirow oparł swoją teorię na podstawowym elemencie procesu uczenia się, jakim jest doświadczenie. Dla niego jednak istotne jest nadawanie własnych znaczeń nabywanemu przez dorosłego doświadczeniu. „Transformacja ta to swoista rewolucja epistemologiczna w rozwoju indywidualnym człowieka, polegająca na próbie dochodzenia do prawdy o sobie samym i świecie, który jednostkę formuje oraz zwiększaniu zakresu własnej niezależności w myśleniu i działaniu. Proces ten polega na zmianie sposobu, w jaki człowiek nadaje znaczenie swojemu doświadczeniu; na oddzieleniu tego co bezkrytycznie przyjmuje od innych lub stosuje nawykowo i oparcie własnego działania na świadomej, krytycznej refleksji” (Pleskot-Makulska 2007: 82). Zmiana w teorii J. Mezirowa dotyczy nie tylko przeformułowania poglądów żywionych przez osobę dorosłą czy też zdobycia zupełnie nowego spojrzenia na dotychczas posiadane wiadomości i umiejętności. Jest to również zmiana o charakterze mentalnym, dotycząca innego spojrzenia na siebie, innych ludzi i otaczającą rzeczywistość, jak też zmiana sposobu podejścia do nabywania nowych doświadczeń. Zmiana ta ma charakter głęboki i wielowymiarowy. „Jeżeli pomimo licznych zabiegów poznawczych podmiot nie potrafi zinterpretować, to jest nadać znaczenia napotkanym faktom, zdarzeniom czy ideom, to musi zmieniać swoje schematy i perspektywy znaczeniowe. Jest to zmiana niezwykle rozległa. Obejmuje ona zmianę języka, zmianę dotychczasowego obrazu świata, zmianę wartości, ocen, postaw itd. Słowem, jest to zmiana świata życia, którego nosicielem jest człowiek. Ujmując to inaczej, można powiedzieć, że jest to radykalna zmiana rozwojowa podmiotu poznającego” (Malewski 1998, s. 113). Zmiana w teorii Mezirowa ma zatem kluczowe znaczenie nie tylko dla osobowości dorosłego, ale również jego sposobu myślenia i działania.

Kolejnym poziomem, na którym można rozpatrywać kategorię zmiany w obszarze edukacji dorosłych jest odniesienie jej do andragogiki jako subdyscypliny pedagogicznej. Zmiany te są konsekwencją rozwoju subdyscypliny, jej dynamiki, nowych zjawisk w obszarze edukacji dorosłych i problemów oraz wyzwań z nimi związanych. Z drugiej strony również czynniki społeczne, polityczne i ekonomiczne wpływają na kierunek rozwoju andragogiki. Podstawową zmianą w andragogice, na którą zwraca uwagę Olga Czerniawska (1996), jest podmiotowe podejście do osoby dorosłej, a także zrozumienie przez andragogów, że edukacja dorosłych to nie tylko przekazywanie i nabywanie wiedzy i umiejętności, ale również kształtowanie ich świadomości i docieranie do doświadczeń życiowych i edukacyjnych dorosłych, które mają wpływ na ich motywację do nauki, ale też sposób jej realizacji. Podobnie Jerzy Semków pisze o porzuceniu w andragogice formuły monologu na rzecz dialogu, wspierania dorosłego w procesie edukacji i akcentowania jego podmiotowości (1994: 25).

Jerzy Stochmialek natomiast (2005: 82–83) do głównych zmian dokonujących się we współczesnej edukacji dorosłych zalicza: zmiany wynikające z tworzenia się społeczeństwa globalnego; rozwój koncepcji edukacji ustawicznej; nowe spojrzenie na relację nauczyciel–uczeń dorosły (doskonalenie dydaktyki i komunikacji); większą elastyczność edukacji dorosłych i zróżnicowanie ofert edukacyjnych; wzrost znaczenia metod aktywizujących oraz multimediiów; rozwój koncepcji kształcenia otwartego i zdalnego oraz doskonalenie procesów ewaluacji procesu kształcenia dorosłych.

Polska andragogika rozwija się i zmienia również pod wpływem koncepcji zagranicznych, opracowań i badań obcojęzycznych, z których dość duża część dostępna jest w języku polskim. Oprócz analiz nowych mediów i ich znaczenia dla edukacji dorosłych polscy andragodzy zaczęli podejmować również badania i analizy nad edukacją mniejszości etnicznych (Bryczkowska-Kiraga 2006), edukacją kulturalną dorosłych (Depta, Półturzycki, Solarczyk 2004) i udziałem dorosłych w różnych dziedzinach sztuki (Kluzowicz 2007), edukacją obywatelską dorosłych (Wereszczyński 2002), religijną edukacją dorosłych (Olżewski; Janik-Komar 2009). Z drugiej strony również podjęte zostały badania nad historią oświaty dorosłych w Polsce z intencją przybliżenia współczesnym andragogom polskich tradycji w zakresie edukacji osób dorosłych (np. Aleksander 2004; Sapia-Drewniak, Stopińska-Pająk 2001).

Zmiana w andragogice jako subdyscyplinie pedagogicznej dotyczy zatem zakresu podejmowanych zagadnień, tematów, wątków, które do tej pory pozostawały na uboczu bądź też nie były jeszcze nigdy przedmiotem refleksji andragogicznej. Zaobserwować można we współczesnej polskiej andragogice tendencje zarówno do poszukiwania terenów mniej eksplorowanych, jak też i tych dobrze znanych, związanych z formalną edukacją dorosłych, kształceniem zawodowym, szkołami dla dorosłych, próbujące uchwycić zmiany, jakie zaszły w tym obszarze w ciągu ostatnich kilku lat. Podczas konferencji (np. w Zakopanem w 2004 roku) podejmowane były także dyskusje nad statusem andragogiki, jej kondycją, perspektywami rozwojowymi. Dyskusja taka wciąż się toczy i nadal jest aktualna, ponieważ określenie tożsamości andragogiki jako subdyscypliny pedagogicznej jest kluczowe dla jej dalszego rozwoju, a także dla wytyczenia nowych kierunków naukowej refleksji, wobec nowych zjawisk w polskiej i zagranicznej edukacji dorosłych.

Zmiana a polityka wobec edukacji dorosłych

W przypadku edukacji dorosłych zmiana nie zawsze jest czynnikiem pozytywnym, wywołującym nowe zjawiska, wyzwalamąca energię do działania. Innym obliczem zmiany jest traktowanie jej w rozumieniu ekonomicznym i odwoływanie się do wydajności. W tym sensie zmiana postrzegana jest jako element polityki oświatowej, uzasadniając podejmowanie decyzji oszczędnościowych. A zatem w obrębie edukacji dorosłych promowane i utrzymywane

są te programy, kursy, szkolenia i in. formy, które przynoszą wyraźne efekty, które przekładają się na wymierne korzyści, nie tylko indywidualne, ale przede wszystkim społeczne. Przejawem tego typu praktyk i sposobu myślenia jest akcentowanie zawodowej edukacji dorosłych i ograniczanie wsparcia finansowego dla edukacji ogólnej, rozwijającej osobowość, realizowanej dla własnych zainteresowań, jak również przerzucanie ciężaru finansowego na same osoby uczące się. Poniekąd taki właśnie charakter ma promowana w polityce europejskiej koncepcja uczenia się przez całe życie. Termin „uczenie się przez całe życie” akcentuje w większym stopniu aktywność osób odbywających edukację, uwypuklając rolę procesu uczenia się, zwracając uwagę na czynniki go warunkujące i zakłócające, jak też jego indywidualizację. Stąd położenie akcentu na uczenie się podkreślające samodzielność, otwartość środowiska edukacyjnego, aby bardziej zachęcić osoby dorosłe do aktywności edukacyjnej. Termin „uczenie się przez całe życie” podkreśla podmiotowość dorosłego oraz jego samodzielność, swobodę wyboru i decydowania o przebiegu edukacji, a także korzystania z różnych źródeł, osobowych i niesobowych, wspomagających edukację. Jest to jaśniejsza strona uwypuklana w dokumentach wydawanych głównie przez Komisję Europejską. Ciemniejszą stroną, o której „zapominają” politycy europejscy promujący termin „uczenie się przez całe życie”, a którą nie zawsze dostrzegają andragodzy, jest to, że promocja ta może mieć jeszcze inną przyczynę. Jest nią zdjęcie odpowiedzialności za edukację z państwa. Skoro uczący się ma być podmiotem i mamy do czynienia z uczeniem się, jest to sprawa indywidualna. Państwo nie musi pomagać, zwłaszcza finansowo czy organizacyjnie, w realizacji tego procesu. Zatem człowiek zostaje w procesie edukacyjnym sam.

Jeszcze innym obliczem zmiany, które nie zawsze jest uświadamiane, ma bowiem charakter ukryty, jest potraktowanie zmiany jako swojego rodzaju manipulacji. Na ten aspekt z pewnością zwróciliby uwagę pedagodzy radykalni, krytyczni, tropiący w praktykach edukacyjnych przejawy władzy i dominacji. Są bowiem takie przypadki zmian, które nie mają innej podstawy, jak tylko osiągnięcie korzyści finansowych z tego, że dorośli muszą podjąć znów edukację, aby dostosować się do wprowadzanych właśnie rozwiązań organizacyjnych czy prawnych. Jest to zatem zmiana pozorowana, która nie tyle ma znaczenie rozwojowe, choć takie argumenty przytacza się za jej wprowadzeniem, ale ma raczej znaczenie ekonomiczne, które stanowi niejako „drugie dno” i nie jest eksponowane. Dzieje się tak w szczególności w przypadku zawodowej edukacji dorosłych.

Tym, co budzi największe zastrzeżenia w polityce wobec edukacji dorosłych, polskiej i europejskiej, jest również przedmiotowe traktowanie osób dorosłych mimo wyrażanych wprost w publikowanych dokumentach (rekomendacjach, rezolucjach, raportach, komunikatach itp.) deklaracji o podmiotowości. Dorosłych w polityce edukacyjnej traktuje się w rzeczywistości jako tych, którzy zobowiązani są dostosować się do aktualnie zachodzących zmian.

Sposób realizacji tej polityki nie sprzyja za nadto zwiększeniu udziału dorosłych edukacji, a wiele nawet interesujących rozwiązań proponowanych w raportach czy strategiach edukacyjnych, pozostaje dalej jedynie propozycjami, których nawet nie próbuje się wdrożyć. Największą zmianą, jaka może się dokonać w najbliższym czasie, to oficjalne przyjęcie i wprowadzenie procedur oceny wiedzy i umiejętności uzyskanych przez dorosłych poza formalnym kontekstem edukacyjnym. Dotyczy to w szczególności szkół wyższych w związku z kolejnymi etapami realizacji Krajowych Ram Kwalifikacji.

Konsekwencje przekonania o konieczności zmian dla edukacji dorosłych

Bezpośrednią konsekwencją dla praktyki edukacji dorosłych jest kształtowanie umiejętności mierzenia się ze zmianą, nie tylko w dorosłości, ale na przestrzeni całego życia. Oswajanie lęku przed zmianą, rozumienie zmiany, a także jej przewidywanie to kluczowe warunki sprzyjające uczestnictwu dorosłych w edukacji, na różnych etapach ich życia. Następnie kształtowanie postaw twórczych wobec zmian, kształtowanie u dorosłych świadomości, że mogą być nie tylko odbiorcami, ale i twórcami zmiany. Dwojakie ujęcie relacji między człowiekiem, zmianą i edukacją wynika z wcześniej omówionych uwarunkowań zmian, a także podkreślenia czynnika humanistycznego w realizacji zmiany. Jak zaznacza Grażyna Cęcelek (2005), konsekwencją zmian jest nie tylko kształtowanie u dorosłych umiejętności przystosowania się do nich, ale również ciekawości dla pojawiających się innowacji oraz krytycznej oceny dokonujących się zmian. Istotne jest zatem uświadamianie osobom dorosłym znaczenia zmiany oraz jej podstaw, przyczyn, dla których jest wprowadzana. Na ten aspekt zwraca również uwagę Urszula Tabor, pisząc: „[d]orośli podejmujący edukację (szkolną, pozaszkolną) – mniej lub bardziej świadomie dążą do zmiany – antycypują bowiem jakiś lepszy stan – jako efekt swoich wysiłków edukacyjnych. Kluczowe znaczenie dla powodzenia tych osobistych planów edukacyjnych ma jednak właśnie budowanie świadomości, a z tym wiąże się także wiedza o mechanizmach zmiany” (Tabor 2011, s. 83).

W przypadku osób dorosłych konieczne jest zatem rozwijanie szerszego spojrzenia na zmianę z uwzględnieniem jej źródeł, sposobów realizacji, a także rozważenia potencjalnych skutków, pozytywnych i negatywnych, jakie zmiana może ze sobą przynieść. Warto również w edukacji dorosłych rozważać zmiany w sposób bardziej wyważony, spokojny. Ciągłe podkreślanie tego, że żyjemy w świecie szybkich zmian, jest dodatkowym czynnikiem stresującym dla osób dorosłych. Tymczasem wyciągnięcie przez dorosłego rzeczywistych korzyści z zachodzącej zmiany wynika z zatrzymania się nad nią i spokojnego namysłu. Efekty wnikliwej analizy zmiany mogą w przypadku osób dorosłych mieć nie tylko potężne znaczenie rozwojowe, na co wskazuje teoria J. Mezirowa, ale również być inspiracją dla nowych doświadczeń edukacyjnych.

Podążając tropem myśli Jerzego Stochmiałka (2005), kategorię zmiany można potraktować jako szansę dla edukacji dorosłych, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Większą uwagę można zwrócić na badanie zmian potrzeb edukacyjnych dorosłych, zmian praktyki organizacyjnej edukacji dorosłych, dydaktyki dorosłych, zarządzania i finansowania edukacji dorosłych.

Podsumowując, zmiana jako kategoria edukacji dorosłych niesie ze sobą znaczenia w obszarze teorii i praktyki andragogicznej, a także polityki wobec edukacji dorosłych. Ma wymiar nie tylko społeczny, ale i indywidualny, oficjalny, jak i nieoficjalny. Interesujące i rozwojowe dla andragogiki może być również pokazanie relacji między czynnikami o charakterze społecznym i indywidualnym przyczyniających się do zmiany, a zatem pokazanie kategorii zmiany w wymiarze interakcji.

Bibliografia

Aleksander T. (1996), *Spoleczne uzasadnienie konieczności edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.

Aleksander T. (2004), *Tradycje kształcenia kadr andragogicznych w Polsce*, [w:] A. Fabiś (red.), *Andragogika jako przedmiot akademicki*, Mysłowice: Wyd. GWSP.

Bryczkowska-Kiraga K. (2006), *Sytuacja grup romskich w Polsce w kontekście kulturowo-edukacyjnym*, „Rocznik Andragogiczny”.

Cęcelek G. (2005), *Kształcenie i doskonalenie dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4.

Czerniawska O. (1996), *Dylematy andragogiki*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.

Czerniawska O., Dubas E. (red.). (2002), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, BED t. 27, Warszawa: ITeE – PIB.

Depta H., Pólturzycki J., Solarczyk H. (red.). (2004), *Edukacja kulturalna dorosłych. Raporty z badań międzykulturowych*, Warszawa – Płock: ITeE – PIB.

Gieseke W., R. Siebers, H. Solarczyk, E.A. Wesołowska (2002), *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech. Raport z badań biograficznych*, BED t. 24, Toruń: Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Janik-Komar J. (2009), *Rola Kościoła w aktywizacji osób starszych*, „Rocznik Andragogiczny”.

Jurgiel A. (2011), *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne*, „Rocznik Andragogiczny”.

Kluzowicz J. (2007), *Teatr zaangażowany społecznie jako sposób odnowienia dialogu z polskim widzem*, „Rocznik Andragogiczny”.

Kupisiewicz Cz. (1985), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

Lewartowska-Zychowicz M. (2001), *Między pojęciem a kategorią*, Kraków: Impuls.

Łapa A. (2004), *Edukacja ustawiczna dorosłych w warunkach globalizacji*, [w:] R. Góralska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Płock – Toruń: ITeE – PIB.

Malec M. (2004), *Doświadczenie krytycznego wydarzenia – „prowokacją” uczenia się dorosłych*, [w:] R. Góralska, J. Półturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Płock – Toruń, ITeE – PIB.

Malec M. (2007), *Nabyta niepełnosprawność wyzwaniem dla edukacji dorosłych*, [w:] A. Fabiś (red.), *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji*, Mysłowice: Wyd. GSWP.

Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Małecka Z. (2002), *Znaczące sytuacje edukacyjne w życiu dorosłego*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, BED t. 27, Warszawa: ITeE – PIB.

Melosik Z. (2003), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Warszawa: PWN.

Olzewski B. (2009), *Moralny wymiar religii w życiu człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny”.

Pleskot-Makulska K. (2007), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”.

Radziewicz-Winnicki A. (2005), *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk: GWP.

Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A. (red.). (2001), *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej*, BED t. 22, Warszawa: ITeE – PIB.

Semków J. (1994), *Edukacja dorosłych w obliczu gwałtownej zmiany*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.

Skibińska E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Warszawa: ITeE – PIB.

Stochmiałek J. (2005), *Zmiany w edukacji dorosłych – elementy tradycji i nowoczesności*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2–3.

Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa: Wyd. TWWP.

Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Znak.

Śliwerski B. (2003), *Reformy oświaty w Polsce*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, Warszawa: PWN.

Tabor U. (2011), *Zagadnienie „zmiany” a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”.

Summary**Change as category in adult education**

Key words: change, category, adult education, adult education theory and practice, adult education policy.

Living in a world of constant changes makes adult education theory and practice more and more challenging. The author considers change as category and explains why it is essential to perceive change in this way in adult education. She discusses change in individual and social aspect, change in . Mezirow's theory, and changes in Polish andragogy over last few years. Then she points to change understanding in adult education policy, underlining non-official basis of changes made in adult education. Finally, she enumerates tasks for andragogues to make change more effective in adults' life and education.