

## WSPÓLCZENE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

*Ryszard Kałużny*

### KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W DOBIE PŁYNNEJ PONOWOCZESNOŚCI

**Słowa kluczowe:** kształcenie, kształcenie dorosłych, motywy kształcenia, nauczanie, uczenie się, płynna nowoczesność.

**Streszczenie:** Autor w artykule podejmuje kwestie dotyczące kształcenia dorosłych w dobie płynnej nowoczesności. Wskazuje na zmiany w podejściu osób dorosłych do kształcenia, zmiany determinowane wymogami współczesności – określanej przez Zygmunta Baumana okresem płynnej nowoczesności. Poszukuje także odpowiedzi na pytania: jakimi motywami kierują się współcześnie ludzie dorośli, podejmując kształcenie oraz czy w świecie płynnej nowoczesności, „szybkiego” życia, zróżnicowanych i dynamicznie przeobrażających się wymogów rynku pracy, utrzymującego się wysokiego poziomu bezrobocia mamy do czynienia z kształceniem czy raczej z uczeniem się dorosłych?

#### Wprowadzenie

Pojęcie kształcenie jest dość często i w podobny sposób definiowane przez autorów zajmujących się tym problemem. I tak Franciszek Bereźnicki (2004) przez kształcenie rozumie ogół czynności i procesów polegających głównie na nauczaniu i uczeniu się, umożliwiających osiągnięcie nie tylko określonego zasobu wiedzy, umiejętności i nawyków, ale zmierzających do wielostronnego rozwoju człowieka, jego sprawności umysłowych, zdolności, zainteresowań, przekonań i postaw. Natomiast Tadeusz Aleksander (2003) pisze między innymi: „kształcenie jest rodzajem aktywności nauczającego i uczącego się, łączącym w sobie zarówno kształcenie w instytucjach, powołanych specjalnie do organizowania i realizacji tej działalności, jak i nauczania realizowanego nieformalnie i pozaformalnie [...]; kształcenie nie tylko realizuje cele dydaktyczne, tzn. oddziałuje na

umysł człowieka, odpowiednio go kształtując, lecz także oddziałuje na uczucia i wolę uczącego się, kształtuje jego postawę moralną oraz rozwija go w zakresie estetycznym”.

Z przedstawionych definicji wynika, że kształcenie to ogół czynności oraz procesów edukacyjnych przejawiających się w nauczaniu i uczeniu się mających na celu wszechstronny rozwój osobowości człowieka, a także, że kształcenie może być organizowane przez różne podmioty. Wyjaśniając, w dużym uproszczeniu, zakres znaczeniowy owego pojęcia, należy mieć na uwadze, że kształcenie jest pojęciem nadrzędnym wobec nauczania określanego jako planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniem oraz w stosunku do uczenia się, postrzeganego jako samodzielna aktywność podmiotu w zdobywaniu wiedzy i/lub umiejętności<sup>1</sup>.

### **Motywy kształcenia osób dorosłych**

W czasach współczesnych (przynajmniej w polskich uwarunkowaniach) nie można mówić o administracyjnym przymusie kształcenia dorosłych. Człowiek dorosły, kierując się zazwyczaj osobistymi motywami, samodzielnie podejmuje decyzję o kształceniu. Owe motywy, choć osobiste, mogą być różne, niemniej jednak w sensie ogólnym możemy podzielić je na dwie kategorie: na motywy instrumentalne i motywy autoteliczne.

Do motywów instrumentalnych (zewnętrznych) zaliczamy wszystkie te przyczyny, które powodują przekonanie osoby dorosłej, że podjęcie kształcenia pozwoli jej na osiągnięcie określonych korzyści. Mogą to być korzyści o wymiarze materialnym, finansowym, jak również korzyści o znaczeniu prestiżowym. Kierując się tego rodzaju motywami, osoba dorosła podejmuje trud edukacyjny w przekonaniu, że zdobędzie pożądane na rynku pracy kwalifikacje lub że wiedza i umiejętności nabyte w procesie kształcenia pozwolą jej np. zmienić pracę na bardziej atrakcyjną (lepiej płatną), osiągnąć wyższą pozycję społeczną, czy zaspokoić inne wymierne oczekiwania.

Motywami autotelicznymi (wewnętrznymi) określamy te, które powodują, że podejmowanie kształcenia przez człowieka dorosłego stanowi cel sam w sobie. Zatem zaangażowanie edukacyjne wynika z własnych zainteresowań stymulowanych naturalną ciekawością poznawczą, a zdobyte wykształcenie nie przynosi tej osobie bezpośrednio wymiernych korzyści. Niemniej jednak daje jej satysfakcję wewnętrzną z osiągniętego celu, podnosi samoocenę, wpływając na jej nastrój i pozytywne mniemanie o sobie. Uwzględniając wyodrębnione ogólne motywy, można postawić pytanie, które z nich w wyższym stopniu stanowią bodźce do podejmowania wysiłku edukacyjnego przez osoby dorosłe? Józef Kargul twierdzi i trudno się z nim nie zgodzić, że motywy kształcenia osób pozostają niezmiennie od wielu lat. Wysiłek edukacyjny podejmowany przez osoby dorosłe postrzegany

<sup>1</sup> Szerzej znaczenie pojęć: nauczanie, uczenie się wyjaśnia Wicenty Okoń, Okoń 2004, s. 264–265 i 433.

jest w pierwszej kolejności jako środek do zaspokojenia realnego celu, a dopiero w dalszej kolejności jako wartość sama w sobie (Kargul 2009).

W przekonaniu autora ważnym źródłem motywacji dorosłych w kształceniu się jest wiara w to, że są w stanie przyswoić nowe treści oraz że treści te są przez nich postrzegane jako przydatne w rozwiązywaniu ich realnych problemów, problemów, które stanowią dla nich pewne ograniczenia bądź to w życiu zawodowym, bądź społecznym i/lub rodzinnym. Istotnym motywem kształcenia jest także potrzeba zdobywania wiedzy i umiejętności, ale w zakresie możliwym do wykorzystania bezpośrednio, np. na nowo objętym stanowisku pracy lub na stanowisku, na które ta osoba ma sposobność awansowania po osiągnięciu odpowiedniego wykształcenia. Stanowisku, które wiąże się z większą odpowiedzialnością, ale jednocześnie z wyższym uposażeniem i prestiżem społecznym, np. oddzielny gabinet, sekretarka, samochód służbowy itp.

Odwołując się do tezy Józefa Kargula, należy jednocześnie zauważyć, że osoby dorosłe będące w wieku aktywności zawodowej, podejmując wysiłek edukacyjny kierują się raczej motywami instrumentalnymi. Bowiem wiek aktywności zawodowej człowieka przypada na okres, w którym skupia się on przede wszystkim na pracy zawodowej oraz na udziale w życiu społeczno-rodzinnym. Bywa, że podjęcie pracy zawodowej poprzedzone jest odpowiednim przygotowaniem (wykształceniem), ale częstokroć zdarza się, że praca i kształcenie przebiegają równocześnie. W takiej sytuacji osoby pracujące podejmują wysiłek edukacyjny w przekonaniu, że zdobyta wiedza i umiejętności pozwolą im na zmianę pracy, z tej – wykonywanej obecnie, niejednokrotnie z konieczności – na tę z wyboru, a przynajmniej zgodną z podjętym kierunkiem kształcenia (por. Kałużny 2011, s. 87–89).

Z danych zgromadzonych w trakcie badań prowadzonych przez autora w 2011 r. wśród studentów studiów niestacjonarnych wynika, że najistotniejszym motywem podjęcia kształcenia było przekonanie o możliwości zwiększenia swoich szans na rynku pracy (tabela 1)<sup>2</sup>. Respondenci wskazywali ten motyw najczęściej w połączeniu z innym, a mianowicie z własnym ogólnym rozwojem. Na tej podstawie motywy te można uznać za dominujące w podjęciu przez badanych trudu kształcenia.

**Tabela 1. Motywy podjęcia kształcenia przez studentów studiów niestacjonarnych**

Lp.	Rodzaje motywów	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
		n = 79	n = 52	n = 131
<i>Dane w %</i>				
1	Własny ogólny rozwój	34,2	55,8	42,7
2	Wzrost poszanowania w rodzinie	10,1	11,5	10,7
3	Wzrost prestiżu wśród znajomych	03,8	05,1	06,9
4	Możliwość awansu w pracy	06,3	15,4	09,9
5	Uzupełnienie kwalifikacji potrzebnych w pracy	12,7	25,0	17,6
6	Zwiększenie możliwości na rynku pracy	65,8	46,2	58,1

Źródło: opracowanie własne. Wyniki badań nie sumują się do 100%, bowiem respondenci mieli możliwość wskazania najważniejszych motywów (od 1 do 3).

<sup>2</sup> Charakterystykę respondentów, metodę i narzędzie badań przedstawiono w pracy: Kałużny 2011, s. 83–85. W niniejszym artykule poddano analizie dotychczas niepublikowane dane empiryczne.

Niemniej jednak, dokonując bardziej szczegółowej analizy danych empirycznych tego wycinka badanej rzeczywistości, ujawniono, że osoby niepracujące i jednocześnie nieposzukujące pracy – będące na utrzymaniu rodziców lub współmałżonka – jako jeden z najczęstszych motywów wskazywały własny ogólny rozwój. Zaś respondenci utrzymujący się z pracy, której rodzaj mieścił się w obszarze podjętego kierunku studiów jako motyw najliczniej wskazywali: uzupełnienie kwalifikacji potrzebnych w pracy lub możliwość awansu w pracy. Natomiast respondenci utrzymujący się z pracy, ale z pracy, która nie spełniała ich oczekiwań i jej rodzaj nie mieścił się w obszarze kierunku studiów oraz respondenci, którzy byli w okresie poszukiwania pracy najliczniej jako motyw kształcenia wskazywali zwiększenie własnych możliwości na rynku pracy.

Uogólniając przytoczone wyniki badań, można uznać, że najistotniejszym źródłem motywów skłaniających studentów do podjęcia kształcenia były te związane z pracą wykonywaną obecnie bądź taką, którą badani chcieliby wykonywać po ukończeniu kształcenia. Za ważne, ale w drugiej kolejności, należy odczytywać motywy wynikające z potrzeby ogólnego rozwoju osobistego i za mniej ważne motywy warunkowane relacjami społeczno-rodzinnymi.

Kierowanie się przez badane osoby takimi motywami nie wzbudza specjalnego zdziwienia i można z pewną dozą ostrożności identyfikować te motywy z motywami innych dorosłych, którzy w okresie aktywności zawodowej decydują się na kształcenie. Żyjemy bowiem w czasach, w których niemalże wszystkie formy zorganizowanego kształcenia dorosłych – formalnego i pozaformalnego – są płatne. W tej sytuacji wydaje się zrozumiałe, że osoby dorosłe, które podejmują kształcenie czynią to w przekonaniu, że po jego ukończeniu zmienią stanowisko bądź rodzaj wykonywanej pracy na taki, który przyczyni się przede wszystkim – do poprawy ich sytuacji materialnej. Zdaje się, że do takiego argumentowania podejmowania kształcenia przyczynia się także wysoki poziom bezrobocia i to nie tylko w Polsce, ale także w pozostałych krajach Unii Europejskiej, który w najwyższym stopniu obejmują („młodych” dorosłych). Stąd, między innymi, wymagania formułowane wobec treści kształcenia dorosłych uwzględniają w pierwszej kolejności potrzeby rynku pracy. Według Ewy Skibińskiej studenci uznają, że *kształcenie dorosłych przede wszystkim powinno spełniać funkcję przystosowawczą wobec rynku pracy*. Za najważniejszą zaś uważają wiedzę o walorach praktycznych, związaną z przygotowaniem zawodowym, dającą się zastosować w konkretnych sytuacjach (Skibińska 2009, s. 28–29). Z przytoczonych danych empirycznych wynika, że silnymi motywami w podejmowaniu kształcenia przez osoby w wieku produkcyjnym są uwarunkowania rynku pracy.

Dotychczasowe rozważania dają podstawę do sformułowania tezy, że podjęcie decyzji o kształceniu przez osoby dorosłe – w wieku aktywności zawodowej – w wyższym stopniu jest koniecznością niż wolnym wyborem. Owa konieczność nie jest tożsama z przymusem administracyjnym, ale wynika z rozwoju myśli naukowo-technicznej i ze zmian zachodzących w stosunkach

społeczno-gospodarczych. Człowiek dorosły najczęściej podejmuje kształcenie, aby dostosować się do wymagań, jakie współczesny świat przed nim stawia. W jego rezultacie stwarza sobie szansę nadążania za zmianami kulturowymi, społecznymi, ekonomicznymi, ale także szansę na bycie uczestnikiem tych zmian. Nie przejawiając zaś takowej aktywności, naraża siebie i swoich najbliższych na „pozostanie w tyle”, na wypadnięcie za „margines” zmieniającego się w szybkim tempie społeczeństwa. Zatem w dobie płynnej nowoczesności mamy sytuację, w której kształcenie dorosłych, choć dobrowolne staje się konieczne. Konieczne pomimo, że nie daje gwarancji zatrudnienia, bowiem żadna instytucja organizująca kształcenie nie zapewnia pracy swoim absolwentom. Niemniej jednak wykształcenie, oprócz wielu innych walorów, zwiększa w znacznym stopniu możliwości znalezienia pracy.

Nieco innymi natomiast motywami w podejmowaniu kształcenia kierują się osoby w wieku późnej dorosłości<sup>3</sup> – tym bardziej osoby niezależne pod względem finansowym. Można uznać, że w tej grupie osób dominują motywy autoteliczne. Kształcenie w tym wieku nie ma podstaw motywacyjnych o wymiarze materialnym, a raczej przyczynia się do zaspokajania potrzeb o charakterze społecznym. Aktywność kształceniowa czyni życie bardziej ciekawym, bardziej wszechstronnym, pomaga w budowaniu własnego wizerunku, w identyfikowaniu się z wartościami kulturowymi danej społeczności (Kałużny 2012, s. 30). Podejmowanie wysiłku edukacyjnego przez te osoby ma, zdaniem Roberta D. Hila (2009), fundamentalne znaczenie dla nich, między innymi w przebiegu pozytywnego starzenia się. Z kolei, jak zauważa Knud Illeris, dojrzała osobowość – o ile zasoby energii i inne okoliczności na to pozwalają – jest zorientowana w wymiarze kształcenia na osiągnięcie bogatego, pełnego harmonii życia (Illeris 2006). Można uznać, że kształcenie mające miejsce w wieku późnej dorosłości staje się częścią życia tych osób, stwarza możliwości utrzymywania i nawiązywania kontaktów międzyludzkich, daje sposobność odnajdywania się i bezkonfliktowego funkcjonowania w świecie ponowoczesnym, jest także źródłem przekonania o niezależności. Należy jednak podkreślić, że w tej grupie wiekowej trud edukacyjny podejmują najczęściej osoby z wyższym lub średnim wykształceniem (Marczuk 2006). Zatem aktywność kształceniową przejawiają osoby dysponujące odpowiednim zasobem intelektualnym, ponadto ciekawe świata, ciekawe życia innych ludzi, które również w przeszłości wyróżniały się postawą twórczą i aktywnością w swoim środowisku.

### **Kształcenie czy uczenie się ludzi dorosłych**

Czy w świecie płynnej nowoczesności dorośli kształcą się, czy raczej uczą się, czy może, zgodnie z bardziej krytyczną w ocenie tezą cytowanego już Józefa Kargula, uczą się wadliwie (Kargul 2009)? W przekonaniu autora, dorośli,

<sup>3</sup> Późna dorosłość – terminem tym autor określa osoby w wieku emerytalnym.

podejmując trud edukacyjny, w znakomitej większości przypadków uczą się, a nie kształcą<sup>4</sup>. Czy uczą się wadliwie? Na tak postawione pytanie można odpowiedzieć, że dorośli uczą się na miarę czasów, w których żyją. Bowiem bezpowrotnie minął okres, w którym życie było codzienną próbą nieskończonego trwania wszystkiego, z wyjątkiem samego życia. Trwałość zaś jest sprzymierzeńcem ciągłości dyskursu, dyskursu będącego podstawowym wyznacznikiem wszechstronnego rozwoju człowieka. Natomiast życie we współczesności – w płynnej nowoczesności jest codzienną próbą powszechnej przemijalności (Bauman 2007). Doświadczamy i przekonujemy się, że nic nie trwa zbyt długo, przedmioty, które dziś zachwalamy jako użyteczne i niezastąpione „przechodzą do historii” zanim zdążą się na dobre zadomowić. Wszystko, co zostaje wytworzone, ma określony termin przydatności do użycia, po którym staje się nieużytecznym czy wręcz szkodliwym balastem. Cokolwiek dobre jest dla człowieka dzisiaj, jutro takim być nie musi.

W takim świecie człowiek czuje się wręcz zmuszony, aby brać życie takim, jakie jest, chwila po chwili. Bowiem jest przekonany, że każda z nich różni się od poprzednich i wymaga innej wiedzy i umiejętności. W świecie płynnej nowoczesności niewłaściwym jest przyzwyczajanie się do tego, co w danej chwili się robi, wskazane natomiast jest odrzucanie krępującego dziedzictwa przeszłości, przywdziewanie przejściowej tożsamości, którą można szybko zmienić – im szybciej, tym lepiej. Pośpiech zaś jest najbardziej wyrazistą cechą współczesnego społeczeństwa, a jego skutki, jak postrzega Thomas Hylland Eriksen, są zatrważające. Według niego, zarówno przeszłość, jak i przyszłość – jako kategorie intelektualne – są zagrożone tyranią chwili (Eriksen, 2003). Analizując uwarunkowania cywilizacyjne, można dojść do przekonania, że życie współczesnego człowieka, człowieka nadążającego za coraz nowszymi możliwościami myśli technicznej, sprowadza się w sferze edukacyjnej do szybkiego uczenia się i błyskawicznego zapominania. Do uczenia się bezrefleksyjnego, a nie kształcenia pojmowanego zgodnie z cytowanym na wstępie artykułu określeniem.

Argumentami potwierdzającymi tezę o uczeniu się, a nie kształceniu są również motywy podejmowania wysiłku edukacyjnego. Uczenie się dorosłych jest częstokroć wymuszane, jak już wspomniano, koniecznością sprostania potrzebom rynku pracy. Zaś uczenie się – które jest wymuszane, które rezygnuje z dobrodziejstwa wolności, które nie dostrzega potrzeby dyskursu, które ogranicza możliwość dokonywania wyboru – tłumi i upośledza zdolność myślenia twórczego. Jest to rodzaj uczenia się odtwórczego, adaptacyjnego, przygotowującego człowieka do zmieniających się w szybkim tempie wymagań rynkowych. A zatem jest to uczenie się polegające na segmentowaniu wiedzy, rozszerzaniu repertuaru kwalifikacji przydatnych w danym okresie, opanowaniu nowych technik działania, ale raczej nie jest to uczenie prowadzące do rekonstrukcji znaczeń, do przewartościowania w życiu, uczenie przyczyniające się do holistycznego rozwoju człowieka dorosłego.

<sup>4</sup> Kształcenie w rozumieniu wyjaśnionym we wprowadzeniu.

Taki sposób uczenia się odpowiada jednak przedstawicielom gospodarki rynkowej, właścicielom wielkich firm, którzy nie są zainteresowani rozległą, ugruntowaną wiedzą swoich pracowników. Bardziej zależy im na tym, by człowiek umiał korzystać ze swojej pośpiesznie i wybiórczo zdobytej wiedzy, bo to zwiększa jego efektywność jako pracownika, aby był dyspozycyjny, aby sukces zawodowy stał się najważniejszym celem w jego życiu. Dzięki takiej hierarchii wartości będzie zdolny do poświęceń na rzecz pracy, zrobi wszystko, aby się w niej utrzymać i awansować, a w konsekwencji jego celem życiowym stanie się zarabianie pieniędzy (Bauman 2005).

Tak postrzegana edukacja nosi znamiona edukacji rynkowej – uczenia się przez naśladowanie – edukacji, która nie zachęca do samodzielnego myślenia, do krytycyzmu. Promuje natomiast bezrefleksyjną adaptację jako najlepszy sposób funkcjonowania w świecie. O ile wartością edukacji jest wiedza, a człowiek wykształcony jest traktowany z godnością i podziwem, o tyle wartością edukacji rynkowej jest konsument (Bauman 2005). Konsument nie potrzebuje ani przeszłości, ani zastanawiania się nad przyszłością. Uczy się po to, aby stać się jak najlepszym pracownikiem i konsumentem, w poczuciu zadowolenia z posiadania coraz większej liczby rzeczy wypełniających jego życie i szczęśliwości, że go na nie „stać” (Bauman 2005). Jak zauważa Zygmunt Bauman, w *społeczeństwach, w których gospodarkę napędzają rzekomo wiedza i informacja, a edukacja gwarantuje sukces ekonomiczny, obserwujemy, że wiedza nie daje sukcesu, a edukacja nie prowadzi do wiedzy* (Bauman 2012, s. 80).

Jeśli weźmiemy pod uwagę nadmiar informacji krążącej w przestrzeni społecznej, to w epoce „szybkiego” życia równie ważne jak uczenie się, a może nawet od niego ważniejsze jest zapominanie. Obserwując cywilizacyjne zmiany, można odnieść wrażenie, że jesteśmy świadkami przemieszczenia się, z cywilizacji trwania – a więc uczenia się i zapamiętywania – do cywilizacji przemijania, a co za tym idzie – zapominania. W tej sytuacji pamięć, która od niepamiętnych czasów towarzyszyła człowiekowi w uczeniu się, w dobie płynnej nowoczesności traci swe dotychczasowe wysokie znaczenie (Bauman 2007). To, co było niegdyś zaletą, obecnie stało się wadą. Bowiem kultura płynnej nowoczesności nie wydaje się już kulturą uczenia się i ciągłości doświadczeń (Bauman 2012). Zatem, jak w kulturze płynnej nowoczesności traktować doświadczenie życiowe, które jest częścią osobowości uczących się dorosłych? Czy w edukacji osób będących w wieku aktywności zawodowej jest miejsce, by treści doświadczenia – jak przekonuje nas Mieczysław Malewski – uczynić przedmiotem edukacyjnego dialogu i modernizować w taki sposób, aby osobowość uczących się osiągnęła wyższe stadium rozwojowe, które oni sami skłonni byłiby określać mianem samorealizacji (Malewski 2010)? Uwzględniając uwarunkowania współczesności, trudno będzie pogodzić doświadczenie uczących się dorosłych z wymogami edukacji rynkowej, bowiem doświadczenie w uczeniu się adaptacyjnym jest raczej przeszkodą niż przedmiotem stanowiącym przyczynek do twórczego dyskursu.

W dobie płynnej nowoczesności liczy się wyłącznie terażniejszość, ważne jest dziś. Zatem doświadczenie w tak postrzeganym podejściu do uczenia się może utrudniać otwartość dorosłych na nowe bodźce i alternatywne sposoby myślenia. Doświadczenie ma natomiast szansę być uwzględniane w edukacji osób będących w wieku późnej dorosłości. To w tej grupie osób, nieuwikłanych w zależności rynku pracy i edukacji, ale podejmujących wysiłek edukacyjny z własnej woli i dla własnej przyjemności, jest miejsce na twórczy dialog nad treściami doświadczenia życiowego. W odniesieniu do tych dorosłych, częściej niż dorosłych w wieku aktywności zawodowej, możemy mówić o kształceniu w ujęciu Tadeusza Aleksandra oraz Franciszka Bereźnickiego (zob. Aleksander 2003, s. 866; Bereźnicki 2004, s. 24) niż uczeniu się utożsamianym z celowym nabywaniem wiedzy i/lub umiejętności (zob. Okoń 2004, s. 433).

### Podsumowanie

Jeśli w warunkach płynnej nowoczesności edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać, to nie ulega wątpliwości, że winny charakteryzować się ciągłością i rzeczywiście trwać przez całe życie. Trudno sobie wyobrazić jakikolwiek inny model edukacji lub uczenia się niż w postaci ciągłego, zawsze nieukończonego i podatnego na zmiany procesu, którego uczestnikami są także osoby dorosłe. Tak przebiegający proces edukacji należy postrzegać jako permanentną propozycję dla ludzi dorosłych oferowaną przez podmioty zajmujące się świadczeniem tego typu usług, propozycję – której głównym mecenasem winno być państwo. Natomiast z perspektywy osób dorosłych ciągłość kształcenia ma wymiar enigmatyczny (zagadkowy, niejasny), bowiem zależała będzie od indywidualnych decyzji tych osób, decyzji inspirowanych zarówno potrzebami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Podsumowując niniejsze rozważania, trudno nie zgodzić się z myślą Zygmunta Baumana: *Potrzebujemy edukacji przez całe życie, abyśmy mieli możliwości wyboru. Potrzebujemy jej jeszcze bardziej, aby ocalić warunki, które ten wybór czynią możliwym i realnym* (Bauman, 2007).

### Bibliografia

1. Aleksander T. (2003), *Kształcenie dorosłych*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, tom II, s. 867–870.
2. Bauman T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 15–43.
3. Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekład: J. Konieczny. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.



4. Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekład: P. Poniatowska. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
5. Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
6. Eriksen T.H. (2003), *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, tłumaczenie: G. Sokół. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
7. Hill R.D. (2009), *Pozytywne starzenie się*. Wydawnictwo „Biznes”, Warszawa.
8. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
9. Kałużny R. (2011), *Przestrzenie aktywności edukacyjno-zawodowej studentów studiów niestacjonarnych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 81–91.
10. Kałużny R. (2012), *Idea kształcenia ustawicznego a aktywność edukacyjna seniorów*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1, s. 30–42.
11. Kargul J. (2009), *O zmianach w kształceniu dorosłych*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, s. 19–25.
12. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
13. Marczuk M. (2006), *Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku w służbie seniorom (1985–2005)*, [w:] St. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
14. Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
15. Skibińska E. (2009), *Nowoczesne kształcenie dorosłych – poszukiwanie znaczeń*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, s. 27–37.

#### Adult education in the age of liquid modernity

**Key words:** education, adult education, educational motives, teaching, learning, liquid modernity.

**Summary:** The author raises the issues of adult education in the age of liquid modernity. He indicates the changes in the adults approach to education which are determined by the requirements of the modernity, the period described by Zygmunt Bauman as the age of liquid modernity. Furthermore, the author searches for the answers to the following questions: what the motives of contemporary adults to undertake education are, and whether in the world of liquid modernity, fast life, diverse and dynamically transforming conditions of the labour market, constantly high level of unemployment we deal with adult education or rather adult learning?

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Ryszard Kałużny, prof. DSW**

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Zamiejscowy w Kłodzku

ul. Wojska Polskiego 14

57-300 Kłodzko

e-mail: ryszard\_kaluzny@op.pl

