

# WSPÓLCZENE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

*Janusz Tomiło*

## WYCHOWANIE DOROSŁYCH W XXI WIEKU: W STRONĘ DIALEKTYKI ZWIĄZKU CZŁOWIEKA ZE ŚWIATEM

**Słowa kluczowe:** wychowanie dorosłych, dorosły, teoria wychowania, niewidzialne środowisko wychowawcze, koncepcje wychowania.

**Streszczenie:** Wychowanie dorosłych nie doczekało się dotychczas uporządkowanej i spójnej teorii wspierającej praktykę wychowawczą. Wobec braku odniesień empirycznych dyskurs toczy się wokół koncepcji teoretycznych, bazujących na znanych teoriach wychowania dzieci i młodzieży. Nie wszyscy się z tym zgadzają, stąd pojawiają się postulaty zaniechania wychowania dorosłych i oparcia relacji nauczycieli z dorosłymi na dialogu. Możliwe jest także uznanie wychowania dorosłych jako procesu regulującego dialektyczne związki człowieka ze światem czy dostrzeżenie znaczenia niewidzialnego środowiska wychowawczego dla rozwoju dorosłych. Artykuł jest głosem w tym dyskursie, stanowi próbę zarysowania warunków i sytuacji, które upoważniają do zastanowienia się nad ontologicznymi podstawami i przesłankami do budowy teorii wychowania dorosłych.

### Wprowadzenie

O wychowaniu dorosłych pisze się i mówi najczęściej niejako przy okazji podejmowania problematyki edukacji dorosłych, wychodząc skądinąd ze słusznego założenia, że edukacja to nie tylko kształcenie, lecz także wychowanie, a działalność pedagogiczna tylko w teorii ma charakter dychotomiczny. Choć z drugiej strony dopiero od niedawna w definicjach edukacji dorosłych pojawia się wątek wychowawczy; wcześniej edukacja dorosłych była utożsamiana tylko z kształceniem. We współczesnej polskiej andragogice łatwiej znaleźć publikacje poświęcone szeroko pojętej edukacji dorosłych niż ich wychowaniu, stąd

jawi się ono jako swoisty mit obarczony stereotypami w stylu: „dobrego karczma nie zepsuje, złego kościół nie naprawi”, „nie przesadza się starych drzew”, czy powszechnie panującym poglądem, że „dorosłego człowieka nie da się zmienić”. Wydaje się, że warto zmierzyć się z tym mitem poprzez odwołanie zarówno do teorii, jak i empirii.

Truizmem jest stwierdzenie, że kształtowanie sfery instrumentalnej osobowości, także człowieka dorosłego, przebiega równoległe do kształtowania sfery wolicjonalno-emocjonalnej, kierunkowej. Poznawanie przez dorosłego rzeczywistości wiąże się z zaangażowaniem emocjonalnym, przyswajaniem wartości i norm. Jednak w warunkach spektakularnego rozwoju psychologii, szczególnie – jeśli tak to można nazwać – użytkowej, służącej w istocie podpowiadaniu, jak manipulować człowiekiem a jednocześnie próbującej wyjaśnić, które z zachowań człowieka są autentyczne, a które wykoncypowane, pozorowane, wiara w możliwości wychowawczego oddziaływania na człowieka dorosłego słabnie. Bo jak zinterpretować zmianę zachowania człowieka poddanego oddziaływaniu szeregu bodźców o charakterze wychowawczym: jako reakcję adaptacyjną, trwałą zmianę zachowania czy tylko unik, którego celem jest zadowolenie „wychowawcy”, uzyskanie gratyfikacji lub tylko utrzymanie status quo.

### **Przesłanki do dyskursu nad wychowaniem dorosłych**

Warto chyba na podstawie analizy dostępnej literatury przyjąć założenie, że obecnie bardziej interesuje nas praktyka wychowawcza niżli teoria wychowania dorosłych, której *de facto* nie ma. A nie ma, bowiem nie prowadzi się badań nad wychowaniem dorosłych, a przede wszystkim, poza nielicznymi i chlubnymi wyjątkami, nie tworzy się teorii wychowania dorosłych, nie stawia tez. Jeszcze w drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku w „*Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych*” o wychowaniu dorosłych Jadwiga Nowak (1986) pisała: *Proces wychowania dorosłych może wiązać się z poważnymi trudnościami. Człowiek dorosły podlegał w dzieciństwie i młodości różnym oddziaływaniom wychowawczym, w wyniku czego wytworzyły się w nim określone struktury, postawy i nawyki. Jest wysoce prawdopodobne, że trudność reorganizacji dotychczasowych struktur jest głównym czynnikiem niepowodzeń wychowawczych. Badacze przypuszczają, że człowiek dorosły nie reaguje na wszystkie wpływy zewnętrzne. Brak badań empirycznych nie pozwala dokładnie określić sfer niepodatnych na wpływy wychowawcze w okresie dorosłości* (Nowak 1986, s. 381).

Paradoksalnie, wbrew temu co pisała J. Nowak, prawie pięćdziesiąt lat wcześniej Florian Znaniecki (Znaniecki 1930) w wytworzeniu i okrzepnięciu określonych struktur, układów postaw, poglądów i przekonań w osobowości ludzi dorosłych upatrywał argumentu na rzecz tezy, że *dorosły daleko więcej potrzebuje wychowania niż dziecko*. Bo – upraszczając – jeśli chcemy cokolwiek zmieniać, przekształcać, to tylko to, co już istnieje, a nie to, co jest *in statu nascendi*. Oczywiście należy pamiętać o proveniencji teorii Znanieckiego i jego

rozumieniu istoty wychowania, co nie zmienia faktu, że postawiona przezeń teza jest doniosła i godna uwagi także obecnie. Pogląd ten jednak wpisuje się w nurt poglądów, iż wychowanie dorosłych ma charakter instytucjonalny i jest jedną z możliwych teorii wychowania dorosłych.

Mimo braku empirycznie zweryfikowanych podstaw teorii wychowania dorosłych jednocześnie zakładano i nadal zakłada się *a priori*, że niemożliwe jest, aby nikt dorosłych nie wychowywał. To przekonanie pokutowało przez lata (i kto wie czy nadal nie pokutuje) w pedagogikach na przykład tzw. służb mundurowych, dzisiaj przez socjologów nazywanych grupami dyspozycyjnymi. Otóż twórcy m.in. pedagogiki wojskowej przyjęli milczące założenie, że proces kształtowania osobowości żołnierzy jest naturalnym przedłużeniem wychowania szkolno-młodzieżowego, dlatego też przyszłych dowódców wyposażali w wiedzę (ale już nie w umiejętności, bo te miała zastąpić dyscyplina i posłuszeństwo wojskowe), przydatną może w pracy z małoletnimi, ale nie młodymi dorosłymi. Konsekwencje tego były oczywiste: w wychowaniu wojskowym prym wiodły nagrody i kary, czystej wody behawioryzm, którego nie odmawiano także starym wiarusom.

O ile jednak w specyficznym środowisku wychowawczym, wciąż opartym na hierarchii, zależności i autorytaryzmie dowódców (wszak obowiązuje zasada jednoosobowego dowodzenia, stąd dowódca jest omnipotentny i nieomylny), behawioryzm do niedawna jeszcze się sprawdzał, o tyle wraz z profesjonalizacją armii, rozjaśnieniem reguł gry i oparciem relacji przełożony–podwładny na karkowej, ale jednak podmiotowości (m.in. kontrakty i podział na służbę stałą i kontraktową sprawiają, że żołnierz czy funkcjonariusz – przynajmniej formalnie – jest podmiotem), system wychowania na nim oparty załamał się. Okazało się oto, że nie każdemu żołnierzowi czy policjantowi zależy na wieloletniej służbie, nie każdemu też wystarcza wojskowa czy policyjna oferta, także edukacyjna, a sama służba jest traktowana jako pewien etap w życiu, którego wartość polega na zdobyciu specyficznych, możliwych jednak do spożytkowania w cywilu umiejętności. „Przetarcie się” przez służbę mundurową jest takim samym ekstremalnym doświadczeniem jak praca w korporacji.

Z punktu widzenia teorii organizacji i zarządzania służby mundurowe i globalne korporacje niewiele się różnią. Nawet model przywództwa, na którym oparte jest zarządzanie, jest taki sam, a procedura określania i osiągania celów, jako żywo przypomina tzw. misje wojskowe. Terminologia jest zresztą taka sama: cel taktyczny, operacyjny, strategiczny, zadanie bliższe, dalsze itd.

Każda z tych organizacji zarówno wojsko, jak i korporacja jako cel stawia sobie m.in. kształtowanie osobowości pracowników/żołnierzy/funkcjonariuszy. I nadal robi to, posługując się systemem motywacyjnym opartym głównie na wzmocnieniu pozytywnym i negatywnym, czy takim organizowaniu środowiska pracowniczego (w domyśle – wychowawczego), którego efektem ma być wzrost firmy. Nikt nie kryje instrumentalnego traktowania pracowników. Idea wychowawczego oddziaływania zakładu pracy jako środowiska wychowawczego

zniknęła wraz z widocznym ongiś na wielu obiektach przemysłowych hasłem *Zakład pracy twoim drugim domem*. Z tego hasła prawdziwa jest już tylko druga część: wciąż bardzo wielu pracowników więcej czasu spędza w zakładzie pracy niż we własnym domu.

Jednak, jak się wydaje, nieuprawnione jest redukcja roli zakładu pracy tylko do realizacji zadań produkcyjnych, skoro wciąż funkcjonuje on jako środowisko społeczne, które ze swej istoty spełnia szereg funkcji, w tym funkcję wychowawczą. Tadeusz Aleksander (2008) uzasadnia to następująco: *W zakładzie pracy wychowuje się, kształtując osobowość pracowników przez kilka elementów. Pierwszy to dobra i uzasadniona struktura organizacyjna zakładu pracy (wyraźny podział na działy i sekcje, jasno i sensownie określony zakres zadań i obowiązków pracowników) oraz racjonalnie prowadzony proces produkcyjny czy usługowy, realizowany w estetycznych pomieszczeniach, zgodnie z racjonalnymi procedurami technicznymi i założeniami ekonomiki na podstawie nowoczesnej technologii. (...) Pracownik uczy się dyscypliny, dobrej organizacji pracy, wdraża do postępowania zgodnego z zasadą oszczędności surowca i energii, a nade wszystko postępowania według praw ekonomiczności czasu i wysiłku. Uczy się też zasad współpracy z innymi, kształtuje postawę wspólnotowości. Ważną rolę w kształtowaniu postaw i cech pracowniczych u członków załogi pełnią kierownicy, zwierzchnicy, majstrowie i patroni wprowadzający pracownika w środowisko pracy. Oni nie tylko uczą pracowników zawodu, ale także dyscypliny i kultury pracy, kooperacji i współpracy z innymi zatrudnionymi, należytego urzędowania stanowiska pracy, zaangażowania w pracę, pogłębiają zainteresowanie pracowników nią, budzą w nich ducha entuzjazmu i pomysłowości, uczą pracować oszczędniej i wydajniej, uwrażliwiają na jakość i estetykę wyrobu, wzmacniają ich zapał i motywację do pracy, wdrażają ich do gospodarności na co dzień, wyzwalają aktywność innowacyjną i racjonalizatorską pracowników oraz in.*” (Aleksander 2008, s. 355). Ten punkt widzenia zbliżony jest z poglądem wyrażonym przez Tadeusza Sosnowskiego (1975), który powołując się na Bogdana Suchodolskiego twierdzi, że w zakładzie pracy mamy do czynienia z wychowaniem naturalnym i wychowaniem organizowanym świadomie i celowo na tle procesów wychowania naturalnego oraz wychowaniem organizowanym celowo w specjalnych instytucjach.

Wychowanie naturalne jest ubocznym efektem praktyki życiowej człowieka dorosłego, uczestnictwa w życiu społecznym rodziny, grupy rówieśniczej, sąsiedzkiej, zespołu pracowniczego, nie organizowanym i nie planowanym, bez zwerbalizowanego celu wychowawczego, a przede wszystkim wyraźnie określonego i wyłonionego w jakiś sposób człowieka, który spełniałby funkcje formalnego wychowawcy. Wychowawczo oddziałują wszelkie sytuacje, zdarzenia i procesy, w których dorosły uczestniczy, których doświadcza, które stawiają przed nim określone wyzwania wymagające zajęcia stanowiska, podjęcia odpowiedzialności, rozwiązania problemu. Ale też wychowawczo oddziałują inni ludzie, z którymi styka się na co dzień: ich poglądy, postawy, reakcje i emocje.

Siła wychowawczego wpływu uzależniona jest od intensywności sytuacji, zaangażowania emocjonalnego dorosłego, czasami zgodności lub niezgodności sytuacji wychowawczej z obranym planem życiowym, projektem samorealizacyjnym.

Przytoczony przykład korporacji może być ilustracją tezy, że we współczesnym zakładzie pracy zachodzą procesy wychowania organizowanego celowo i świadomie na tle procesów wychowania naturalnego (Sosnowski 1975). Tworzone w korporacjach systemy etyczne, wzorce ubioru (tzw. *dress code*) i zachowań oraz relacji, nie tylko między pracownikami i klientami, lecz także między pracownikami, mają na celu nie tylko wychowawcze oddziaływanie, okazjonalne i uboczne (por., Sosnowski 1975), lecz często także planowe i zorganizowane. Przełożony wprawdzie nie uzurpuje sobie prawa do wychowywania podwładnego, on jest – przynajmniej w założeniu i nomenklaturze – przywódcą, mentorem, cicerone. Jednak w ogólnej atmosferze fizycznie niemalże namacalnej hierarchiczności i wszechmocności, tej omnipotencji na każdym poziomie organizacyjnym, siła choćby tylko mimowolnej uwagi jest miazdząca, zaś waga pochwały lub krytyki nie do przecenienia. To prawda, w korporacjach manipuluje się ludźmi, nie tylko okazjonalnie stosując metodę kija i marchewki – kary i nagrody. W pedagogice humanistycznej, podmiotowej, złagodzono terminologię, nazywając je wzmocnieniem pozytywnym i negatywnym. W praktyce społecznej każdy pracodawca bardzo chętnie *wzmacnia* swoje oddziaływanie, dając lub odbierając premie, bonusy, gratyfikacje. I bez gruntownej wiedzy pedagogicznej wie, że kij i marchewka to najlepszy a zarazem najprostszy sposób na bezproblemowe zarządzanie i osiąganie założonych celów.

Obserwacja rzeczywistości społecznej i pedagogicznej, choćby tylko z perspektywy nauczyciela akademickiego, dostarcza danych do utwierdzenia się w przekonaniu, że wychowanie dorosłych nie tyle jest możliwe, ile jest faktem. Wystarczy przyjrzeć się przemianom, jakim ulega osobowość studentów – młodych dorosłych – w ciągu lat studiów. Wprawdzie nadal w świadomości wielu z nich, a także w świadomości wielu nauczycieli akademickich, przecież także ich wychowawców, widać pozostałości myślenia w kategoriach późnej adolescencji i wychowania młodzieżowego, szczególnie na początku studiów, to jednak po kilkuletnim pobycie w uczelni daje się zauważyć zmiany w postawach i poglądach oraz zachowaniu, wskazujące na postępujący rozwój, zmierzający w stronę dojrzałości typowej dla archetypu dorosłości. O ile nie jest to okres zbyt wielkiej różnorodności aktywności społecznej i doświadczeń osobistych, o tyle w zakresie wybranych dziedzin wychowania czy kształtowanych sfer osobowości czas istotny, zwłaszcza z punktu widzenia wychowania umysłowego, estetycznego, moralnego czy fizycznego. W warunkach współczesnego społeczeństwa charakteryzującego się odracaniem wejścia w dorosłość, opóźnionego startu zawodowego, a często i rodzinnego, szkoła wyższa stanowi substytut, swoisty poligon doświadczalny do praktykowania samodzielnego życia społecznego, przynajmniej w niektórych wymiarach. Wychowawcza rola uczelni, jak

się wydaje, sprowadza się do kształtowania intelektu i moralności, w tym uczciwości, rzetelności, prawdomówności, zaangażowania w naukę i działalność społeczną, a także postaw społecznych, współpracy i współzawodnictwa, koleżeńskości, altruizmu czy empatii. W szkole wyższej, jak wynika z rozmów ze studentami, oddziałuje się na nich właściwą organizacją toku studiów, stosunkami interpersonalnymi, a przede wszystkim postawami nauczycieli i pracowników administracji, które powinny stanowić wzór do naśladowania.

Poza szkołą wyższą młodzi ludzie podejmują zadania typowe dla ich wieku, choć trzeba przyznać, że wraz z przemianami na rynku pracy coraz częściej także studenci studiów stacjonarnych podejmują pracę zawodową, traktując ją jako eksperyment, staż przed stałym zatrudnieniem lub tylko okazję do zdobycia większej niezależności materialnej. Wydaje się, że mimo iż praca studentów nie zawsze ma charakter debiutu zawodowego, stanowi jednak istotne doświadczenie życiowe i przejaw aktywności prowadzącej do budowania tożsamości człowieka dorosłego. Z wychowawczego punktu widzenia jest to zachowanie ze wszech miar pożądane. Ze społecznego – nie do przecenienia, zwłaszcza w obliczu wysokiego bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych sięgającego w Polsce 25%.

### **Wpływy wychowawcze: widzialne i niewidzialne**

Wróćmy jednak do teoretycznych dylematów wychowania dorosłych. Trudność w identyfikacji i opisie wychowania dorosłych wynika, jak się wydaje, w dużym stopniu z paradoksu widocznego w przekonaniu, że oddziałując na dorosłych w istocie już się ich nie wychowuje, ponieważ także z postrzegania wychowania przez pryzmat behawioryzmu, przeświadczenia, że człowiek jest istotą zewnątrzsterowną, a zatem poddającą się zamierzonym wpływom wychowawczym. Jak pisze Józef Kargul (2009) *Owe reakcje, opisane niegdyś przez psychologów – behawiorystów, ugruntowują przekonanie, że jeśli chcemy zmieniać, a przede wszystkim przystosować społecznie dorosłego człowieka, nie tylko trzeba go nauczać/yc, ale i wychować/ywać. (...) Tymczasem w wielu tekstach dotyczących uczenia się człowieka dorosłego, szczególnie autorstwa zachodnich badaczy, podkreślane jest zdanie, że człowiek dorosły nawet jeśli lubi się uczyć, nie lubi być nauczany, a pojęcie „wychowanie” jest nacechowane negatywnie – nie polega bowiem na wspieraniu, rozwoju i socjalizacji, ale na podporządkowywaniu i dopasowywaniu* (Kargul 2009, s. 10).

Problem zatem tkwi nie w istocie pojęcia „wychowanie”, a w jego konotacji i dotyczy on zarówno wychowania dorosłych, jak i dzieci i młodzieży. Nowoczesna wiedza psychologiczna, wsparta dokonaniem genetyki, niewiele pozostawia miejsca na rozważania o działaniach pedagogicznych, pogłębiając już i tak wielką frustrację przedstawicieli teorii wychowania, którym bez ogródek mówi się o bezowocności ich pracy, o nieistnieniu teorii wychowania. Przy tym, trawestując wypowiedź amerykańskiego andragoga D. Kolba, *Ludzie, nawet*

*dobrze wykształceni, nienawidzą uczyć się* (za: Malewski 2010, s. 26) – ludzie nienawidzą być wychowywani, bowiem poza skojarzeniami z uprzedmiotowionym wychowywaniem dzieci i młodzieży, w stosunku do swego wychowania kierują się przekonaniem, że są już w pełni ukształtowanymi jednostkami, niewymagającymi żadnych interwencji, modyfikacji czy przystosowywania do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Sens wychowania, także dorosłych, jak się wydaje, wynika z przenieszonego z pokolenia na pokolenie, mimowolnie kodowanego w świadomości każdego człowieka wzorca osobowego oraz atawistycznego i archetypicznego wręcz przekonania, że nie można ludzi pozostawić samym sobie w poszukiwaniu nie tylko wartości, ale i sposobów bycia i życia.

Zdaniem B. Śliwerskiego (2007): *Pytając o sens wychowania, nie zastanawiamy się nad znaczeniem samego wyrazu, który ma swoje zakorzenie także w wiedzy potocznej, ale o sens aktów wychowawczych, zdarzeń, faktów czy procesów decydujących o jego przebiegu. Interesuje nas wówczas to, czy wychowanie ma dla kogoś sens, jaka jest jego doniosłość, waga lub wartość. Tym samym o sensie wychowania wnioskujemy na podstawie określenia racji jego istnienia oraz czynników prowadzących do niego czy je wywołujących* (s. 35). W wychowaniu dorosłych konieczne wydaje się przyjęcie założenia, że dotyczy ono wszystkich lub tylko niektórych, bowiem to dorosły decyduje czy podda się temu procesowi. On też najlepiej wie, czy potrzebuje wychowania. Dobrowolność jest podstawą uczestnictwa dorosłych w wychowaniu, zaś kluczem do jego efektywności jest samowychowanie. Jak zauważa Olga Czerniawska (2000): *Wychowanie służy poznaniu sytuacji, w której człowiek się znajduje, jej przyczyny i poszukiwania rozwiązań, jeśli jest ona niekorzystna. Człowiek uświadamiając sobie, czym jest sytuacja życiowa, zaczyna postrzegać ją jako rzeczywistość historyczną, którą może zmienić. Fatalistyczne wizje świata zostają zastąpione przez dążenie do przemian i poszukiwań, które pozwalają na upodmiotowienie jednostki* (Śliwerski 2007, s. 52).

Człowiek ma skłonność do poddawania się losowi, przeznaczeniu, tylko niewielu chce walczyć i realizować własne cele. Wychowanie to budowanie w dorosłym woli walki, motywowanie go do zmiany sytuacji życiowej, ale także podpowiadanie dróg wyboru rozwiązania własnej sytuacji. Reszta pozostaje w jego rękach: zaangażowanie i aktywność w przekształcaniu własnej sytuacji życiowej, realizacja planów i samorealizacja. Wydaje się, że nawet w ponowoczesności człowiek nie jest pozbawiony możliwości wyboru. Inna sprawa, że wybór staje się coraz trudniejszy, bo mnoży się liczba możliwości wyboru, propozycji. Problemem współczesnego świata jest nadmiar, w którym człowiek traci czas, decydując o najprostszych wyborach: kiedyś, kiedy na półce leżał tylko jeden rodzaj chleba, wkładał go do koszyka i szedł do kasy, robiąc zakupy w jak najkrótszym czasie. Obecnie do wyboru ma kilka lub kilkanaście rodzajów chleba i nawet różnica w cenie nie jest mu w stanie ułatwić wyboru, ponie-

waż rodzi podejrzenie, że w ślad za nią idzie jakość pieczywa, a on chciałby jeść najlepsze, ale i nienajdroższe.

W sferze moralnej, której rozwój trwa przez całe życie człowieka (moralność podlega takim samym procesom rozwojowym jak kultura czy cywilizacja, wszak jest tworem społecznym), dorosły ma nie mniejsze rozterki. Wtórna socjalizacja, której podlega czy to w środowisku lokalnym, korporacji czy korzystając z wytworów popularnej kultury globalnej, nie zawsze przebiega bezproblemowo. Nie wszystkie propozycje, normy i wzorce akceptuje i internalizuje. Ale czy to oznacza, że odrzuca te wpływy zewnętrzne w całości, zachowując wierność pierwszej socjalizacji, ukształtowanym w wieku dziecięcym i młodzieżowym poglądom, postawom i przekonaniom? Rozwój moralny w dorosłości polega na reorganizacji hierarchii wartości w ramach tego samego systemu aksjologicznego, który stanowił podstawę wcześniejszego wychowania moralnego. Ale ów system aksjologiczny jednocześnie musi być otwarty na zmiany moralności, na kształtujące się nowe normy. Znakomitym przykładem ewolucji moralności społecznej jest stosunek do własności intelektualnej, kary śmierci, zwierząt czy norm kontestowanych przez niektóre kościoły i związki wyznaniowe, takich jak aborcja, in vitro czy homoseksualizm itp.

Wychowanie dorosłych *jest świadomie organizowanym procesem mającym na celu wywołanie zmian w osobowości człowieka. Oznacza intencjonalne tworzenie określonych, odpowiednich do założonych zadań, sytuacji wychowawczych w celu oddziaływania na osobowość człowieka dorosłego oraz kierowanie bodźcami wpływającymi na jego dalszy rozwój. Jest to więc proces celowy prowadzący do tworzenia nowego stanu psychicznego i fizycznego człowieka, ma charakter działań kształtujących pożądaną osobowość, wyraźnie nastawianych na przyszłość. Akceptowanie go i wiara w jego sens ma wydźwięk optymistyczny. Zakłada bowiem wychowalność i transgresyjność, a więc plastyczność wychowawczą natury człowieka dorosłego, co nie zawsze było akceptowane w tradycji myślenia o człowieku tego pokolenia i możliwościach jego rozwoju* (Aleksander 2008, s. 348). Intencjonalność nie zakłada bezwolności jednostki w poddawaniu się zabiegom wychowawczym, przeciwnie – jak już wskazano – opiera się na czynnym udziale samowychowawczym dorosłego, udziale, którego podstawę stanowi uznanie i uwewnętrznienie planu i celów tego zadania. Kierując się dążeniem do samorealizacji, jednostka akceptuje kierunek przemian, jakim ulega jej osobowość.

Umiarkowany optymizm przebijający z tak pojmowanego wychowania dorosłych wynika z wiary, że przynajmniej część dorosłych jest wychowywalnych, choć nie do końca wiadomo, co to pojęcie oznacza. B. Śliwerski (2007) pisze o tym tak: *Jeśli przyjmujemy, że wychowanie jest przede wszystkim jakimś sposobem oddziaływania na drugą osobę, to może dojść do niego tylko wówczas, gdy pojawi się to, co psychologowie określają mianem wychowalności, czyli dobrowolnego otwarcia się wychowanka na wpływy zewnętrzne, w tym i na zamierzone działanie wychowawcze. To właśnie ów stopień aktualnej zdolności obiek-*



tu wychowania do współdziałania z wychowawcą (doznawania jego działań) i skłonność do zainteresowania się, akceptowania i realizacji stawianych wychowankowi propozycji jest czynnikiem wyznaczającym skuteczną interwencję pedagogiczną (Śliwerski 2007, s. 37). Biorąc pod uwagę ustalenia psychologii rozwoju dorosłych oraz arbitralne rozstrzygnięcia niektórych psychologów, należy przyjąć, na co już wcześniej zwrócono uwagę, że potencjalnie każdy dorosły może być podmiotem wychowania, w istocie zaś są nim tylko niektórzy. Jeśli w kwestii wychowania przyjąć, dla niektórych psychologów dzisiaj już kontrowersyjną metodologię stanowiącą podstawę badań A. Masłowa (Masłowa 2009), to za przyczynę niewychowalności można by uznać zaburzenia osobowości, np. neurotyzm. W rzeczywistości, jak się wydaje, sprawa jest bardziej skomplikowana i odnosi się nie tylko do poziomu rozwoju osobowości, lecz także szeregu uwarunkowań m.in. środowiskowych czy motywacji do samorozwoju lub przerwanej procesy pierwotnej socjalizacji. Można na przykład przyjąć, że czynnikiem determinującym stosunek dorosłego do samorozwoju, wychowania i transgresji, jest kapitał kulturowy wyniesiony z domu rodzinnego. Popularyzowane w nim i praktykowane wzorce osobowe i edukacyjne, zinternalizowane przez członków rodziny mogą stanowić bazę, na której będą oni już jako dorośli budowali własną strategię rozwoju. I nie wydaje się aby wówczas odrzucali wpływy wychowawcze płynące od osób występujących wobec nich jako wychowawcy.

Warto także odwołać się do znanej od lat koncepcji „niewidzialnego środowiska wychowawczego”, zaproponowanej przez H. Radlińską (1935), według której można (...) wyróżnić zarówno w środowisku szerszym, jak i bezpośrednim, obok składników materialnych – „niewidzialne”, które nazwać by można częściowo psychicznymi. Pojęcia, wierzenia, nastawienie uczuciowe, zwyczaje, stanowiące więź moralności grupy, kształtują jednostkę, podtrzymują jej siły lub ograniczają, gaszą jej dążenia. Działają przede wszystkim przez żywych ludzi, których poglądy i postępowanie są wytworem wielu składników środowiska, zarazem twórcą nowych wartości i najbardziej sugestywnym przykładem sztuki życia. Sięgają jednak dalej niż życie ludzkie, głębiej niż myśl świadoma. Czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcenie życia, owo „ulepszanie”, będące celem wychowawczym. Te czynniki bowiem rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w którym się człowiek znajduje. Ocena umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprowadza się do sięgnięcia po te czy inne „dobra”, odrzucania pewnych wpływów, poddania się innym, wybranych. Tym, które „mi się podobają” (Radlińska 1935, s. 32–33). Idea niewidzialnego środowiska wychowawczego wydaje się być zbieżna z koncepcją kapitału kulturowego, który wprawdzie nie musi, ale może być istotnym czynnikiem decydującym o aktywności samorealizacyjnej, a zatem także samowychowawczej dorosłego. Musi wszak istnieć coś, co popycha człowieka do zmieniania się, do urzeczywistniania wizji stanu idealnego, które Wiesław Łukaszewski

uznaje za (...) jeden z podstawowych warunków ingerencji człowieka w bieg zdarzeń. Są warunkiem zarówno samodoskonalenia się, jak i przeobrażania świata. (...) Stany idealne – ważne i korzystne – są najczęściej celami działania, przedmiotem ochrony lub zabiegów (Łukaszewski 1984, s. 266–267).

Jeśli, jak już stwierdzono, wychowanie dorosłych jest ubocznym efektem praktyki życiowej, to znaczy, że oddziałują na nich nie tylko elementy środowiska materialnego, rzeczywistego, określanego przez F. Znanieckiego nie jako (...) środowisko widziane i poznawane przez obserwatora, który owe grupy (społeczne) (...) w nim lokalizuje, lecz to, które członkowie tych grup sami postrzegają jako dane w przebiegu ich doświadczenia (Znaniecki 1922, s. 33), lecz także środowisko niewidzialne. Jak pisze Wojciech Sroczyński: Środowisko niewidzialne to osobisty, intymny „świat” człowieka, którym w znaczącym stopniu określa postawę wobec otoczenia i siebie samego, rolę i styl życia, kreuje kierunek i treść aktywności. Szczególną rolę odgrywa on w życiu osoby dorosłej, jako że jest ono bogate w doświadczenia, a także dlatego, iż na skutek niejednokrotnie ograniczonych interakcji ze środowiskiem pracy, koleżeńskim, okolicznym i dalszym jest to świat także „zamknięty” (Sroczyński 2006, s. 81).

### O paradygmat wychowania dorosłych

J. Kargul, poddając w wątpliwość sensowność wychowania dorosłych, pisze: „(...) sensowna wydaje się propozycja porzucenia misyjnej postawy zarówno andragogów, jak i nauczycieli dorosłych, porzucenie przekonania o konieczności wychowywania człowieka dorosłego na korzyść refleksji nad **dialogiem nauczycieli dorosłych z uczestnikami sytuacji edukacyjnych, dialogiem**, który nie zakłada autorytarnego urabiania, który eliminuje relację nauczyciel–uczeń, zastępując ją relacją człowiek–człowiek (Kargul 2009, s. 11). Przyjęcie tego założenia, jak miemam, nie oznacza odrzucenia idei wychowania, bowiem rzecz nie w semantyce, a faktach, czynach, zdarzeniach czy procesach. Dialog nauczycieli dorosłych z uczestnikami sytuacji edukacyjnych jest także wychowaniem, wszak opiera się na komunikacji przesyconej wzajemnym oddziaływaniem, niosącej emocje, ujawniającej postawy uczestników dialogu, ukazującej wzorce. Dialog nie odbywa się w pustce psychologicznej, zasada się bowiem na wzajemnej wymianie nie tylko informacji, lecz także towarzyszących im stanów psychicznych interlokutorów. Wychowanie jako spotkanie, wychowanie jako zjawisko intersubiektywne czy wychowanie w dialogu to nic innego, jak wzajemność oddziaływań wychowawcy i jego wychowanków. To dialog w swej istocie zakładający podwójność ról: mówienia i słuchania, dawania i brania, wychowania i samowychowania, który kreuje to, co jest pomiędzy, czyli wzajemne stwarzanie się dwóch podmiotów. Takie spotkanie może nastąpić w toku edukacji lub życiu rodzinnym, ale nie może ono być zaplanowanym działaniem czy manipulacją (Śliwerski 2007, s. 50). Zastrzeżenie uczynione przez B. Śliwerskiego jest adekwatne do pojmowania wychowania dorosłych jako procesu

incydentalnego przebiegającego w toku praktyki życiowej, wolnego od sterowania i manipulacji dorosłym. Sądzę, że dla ludzi otwartych na innych, chłonnych, empatycznych i wrażliwych każde spotkanie jest okazją do wzbogacania własnej osobowości, jest osobistym doświadczeniem, tak ważnym w procesie rozwoju jednostki. Ale też podobny wpływ wywiera kontakt np. z przyrodą czy sztuką, jeśli tylko została ukształtowana wcześniej w jednostce wrażliwość na piękno, czy szerzej, wartości niematerialne. Można przyjąć, że rzeczywisty efekt wychowawczy osiągnąć jest w pewnym sensie obok lub mimo starań wychowawczych. Obok – bo nie zawsze zamierzone działania wywierają wpływ wychowawczy, efektywne zaś okazują się zdarzenia, sprawy i sytuacje przebiegające równoległe do planowego wychowania. Mimo – ponieważ bywa tak, że to, co w założeniu miało być dalekim tłem, nieistotnym dla efektywności wychowania, stało się głównym czynnikiem sprawczym zmian w osobowości czy tylko zachowaniu dorosłego wychowanka.

Na wychowanie dorosłych można też spojrzeć przez pryzmat kluczowych dla niego pojęć, takich jak stosunek wychowawczy. Oto na przykład zdaniem Martina Bubera: *Stosunek wychowawczy jest stosunkiem czysto dialogowym* (s. 456) opartym na wzajemnym zaufaniu. (...) *Wzajemność ta jednak – co stanowi szczególnie charakter stosunku w wychowywaniu – nie może być wzajemnością obejmowania, pomimo że prawdziwy stosunek wychowawczy do wychowanka opiera się na obejmowaniu. Żaden inny stosunek nie czerpie tak jak ten swojego wewnętrznego życia z obejmowania, mimo to jednak żaden inny nie jest pod tym względem skazany na tak zupełną jednostronność i to do tego stopnia, że z chwilą utraty owej jednostronności traci on swoją istotę* (Buber 1968, s. 456). Z trzech wyróżnionych przez M. Bubera form stosunku wychowawczego: abstrakcyjnego, lecz jednostronnego przeżycia obejmowania, konkretnego, ale jednostronnego przeżycia obejmowania oraz przyjaźni jako trzeciej formy stosunku dialogowego, opierającej się na konkretnym i wzajemnym przeżyciu obejmowania (Buber 1968), ta ostatnia odpowiada na postulat J. Kargula, a przy tym wciąż osadzona jest w tradycyjnie pojmowanym wychowaniu.

Problem jednak polega na tym, że coraz częściej w owym dialogu ktoś lub coś pośredniczy: we współczesnych warunkach szczególnie silnego oddziaływania kultury masowej, słabnięcia więzi międzyludzkich, nie tylko ze względów ideologicznych, lecz także technologicznych, kontakty międzyludzkie są coraz bardziej pośrednie, realizowane przez telefony komórkowe, komunikatory internetowe czy portale społecznościowe. Ideałem staje się interaktywność wszelkich mediów, jakby ich twórcom rzeczywiście zależało na człowieku, gdy w istocie zależy na silniejszym przywiązaniu do nich. Wychowawczy wpływ mediów, zgodnie z poglądami medioznawców, jest krótkotrwały i przelotny, nieistotny dla kształtowania postaw czy poglądów. Powodem jest szybkość przekazu i natężenie informacji. Ale czy to oznacza, że media są nieistotne dla jakości kontaktów interpersonalnych?

Istotą dialogu jest jedność czasu i przestrzeni oraz bliskość uczestników. Dialog bowiem opiera się nie tylko na przekazie werbalnym, lecz także niewerbalnym. Pośrednictwo urządzeń, nawet umożliwiających kontakt słuchowy i wzrokowy, powoduje zanik dialogu, bowiem brak w nim tego co nieuchwytnie, co tworzy swoistą aurę towarzyszącą interakcji. W stechnicyzowanej edukacji dorosłych, wykorzystującej nowoczesne technologie, kontakt dorosłego ucznia z nauczycielem często odbywa się poprzez łącza internetowe lub telewizyjne. Czy możliwe jest wówczas oddziaływanie wychowawcze?

Są pewne dziedziny ludzkiej działalności, w których mimo postępu technologicznego i cywilizacyjnego nadal najważniejszy jest człowiek i jego stosunki z innymi ludźmi. Wychowanie jest właśnie taką dziedziną aktywności człowieka, w której niemożliwe jest zrezygnowanie z bezpośredniego kontaktu osób, bez względu na przypisywany im status wychowanka czy wychowawcy. To bowiem jest tylko kwestia nomenklatury, semantyki. Wydaje się, że ostatecznie każdy akt wychowawczy jest oddziaływaniem dwustronnym, wzajemnym wpływaniem na siebie uczestników procesu wychowania. I podobnie wydaje się, że nie jest aż tak istotne, ile jest w nim dialogu werbalnego, a ile komunikacji niewerbalnej: sens wychowania polega na dawaniu, obdarowywaniu drugiego człowieka, a nie zawsze do tego potrzebne są słowa.

### Zamiast zakończenia

Dyskurs dotyczący wychowania dorosłych od lat toczy się wokół następujących koncepcji:

- wychowanie jako intencjonalny proces kształtowania osobowości,
- wychowanie jako proces wzmacniania efektów socjalizacji,
- wychowanie jako proces wspomagania indywidualnego rozwoju (Malewski 1990, s. 43–51).

Każda z nich ma swoje ograniczenia, stwarza określone problemy metodologiczne w poznawaniu, diagnozowaniu i prognozowaniu oraz organizowaniu nie tylko badań, ale i praktyki wychowawczej. Według M. Malewskiego wady te znosi (...) *koncepcja ujmująca wychowanie dorosłych jako procesu wspomagania indywidualnego rozwoju. (...) Rozszerzenie obszaru badawczego na układ „człowiek – wychowanie – społeczeństwo” oznaczałoby konieczność brania pod uwagę całości oddziaływań wychowawczych, którym podlega jednostka ze strony systemu społeczno-kulturowego. Mam tu na myśli nie tylko oddziaływanie pochodzące „z zewnątrz” czy oddziaływania podejmowane wobec własnej osoby, ale także wszystkie wychowawczo czynne warunki i okoliczności, które człowiek kreuje wobec siebie, aktywnie uczestnicząc w świecie* (Malewski 1990, s. 58–59). Zarówno koncepcja „niewidzialnego środowiska wychowawczego”, (...) jak i postulat *porzucenie przekonania o konieczności wychowywania człowieka dorosłego na korzyść refleksji nad dialogiem nauczycieli dorosłych z uczestnikami sytuacji edukacyjnych*, mogą zostać zrealizowane dzięki uznaniu

wychowania dorosłych jako procesu regulującego dialektyczne związki człowieka ze światem (Malewski 1990, s. 60). Wszak (...) *środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego* (...) (Przećławska, Theiss 1994). W ten sposób do dzieła kształtowania człowieka dorosłego zostaną dopuszczone choćby media, których dialog z dorosłym nie może zostać niedoceniony ani pominięty. Zostanie także znacznie rozbudowany zakres problemów badawczych, które mogą zostać podjęte w ramach postulowanych przez wielu metodologów andragogiki badań biograficznych i autobiograficznych, czy choćby obserwacji uczestniczącej, w której podstawową trudnością jest podjęcie decyzji, czy mają to być badania podłużne czy poprzeczne. Ale to już odrębna kwestia.

### Bibliografia

1. Aleksander T. (2008), *Wychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
2. Buber M. (1968), *Wychowanie*, „Znak”, nr 4 (166).
3. Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
4. Kargul J. (2009), *O stereotypach i mitach we współczesnej andragogice*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
5. Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa.
6. Malewski M. (1990), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
7. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
8. Masłow A. (2009), *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Nowak J. (1986), *Wychowanie dorosłych – potrzeby i możliwości*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, pod red. K. Wojciechowskiego, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
10. Przećławska A., Theiss W. (1994), *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
11. Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, NK, Warszawa.
12. Sosnowski T. (1975), *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
13. Sroczyński W. (2006), „Środowisko niewidzialne” w andragogice, „Kultura i Edukacja”, nr 1.

14. Śliwerski B. (2007), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. 1, pod red. A. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
15. „*Zagadnienia Oświaty Dorosłych*” *dwie konferencje* (1930), Warszawa.
16. Znaniecki F. (1922), *Wstęp do socjologii*, Poznań.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

**Adult education in the XXI century: in the direction of dialectics of man's  
relationship with the world**

**Key words:** adult education, adult, educational theory, invisible educational environment, educational concepts.

**Summary:** Adult education has not yet received an ordered and coherent theory supporting educational practice. Because of the lack of empirical reports, discussion concentrates on theoretical concepts based on popular childhood and early adolescent education theories. Not everyone agrees with them which leads to demands for adult education termination and basing adult-teacher relations on dialogue. It is also possible to recognise adult education as process regulating dialectic relations between man and the world or noticing the meaning of invisible educational environment to development of adults. The article is one of voices taking part in the discussion and aims at outlining conditions and situations that allow reflection on ontological foundations and premises for construction of theory of adult education.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

**Dr Janusz Tomiło**

Instytut Nauk Pedagogicznych

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

ul. Słowackiego 114/118

97-300 Piotrków Trybunalski

e-mail: jotpete@gazeta.pl