

*Janusz Tomiło*

## SPÓR (O WYCHOWANIE DOROSŁYCH), KTÓREGO NIE BYŁO

**Słowa kluczowe:** wychowanie dorosłych, dorosły, teoria wychowania, spor o wychowanie dorosłych.

**Streszczenie:** Problematyka wychowania dorosłych w teorii i praktyce andragogicznej w ostatnich latach nie cieszy się zbyt dużym zainteresowaniem środowiska andragogicznego. Mimo upływu czasu wciąż brak podstaw teorii wychowania dorosłych a przede wszystkim badań empirycznych. Część środowiska andragogów jest przekonana, że dorosłych nie można i nie należy wychowywać. Odwołując się do dorobku andragogiki, autor podjął próbę analizy źródeł, która wykazała, że w tej kwestii dominowała jednolitość poglądów i sporu o wychowanie dorosłych jako takiego w istocie nie było. Ostatnio jednak, jak się wydaje, zaczyna on powoli kielkować w przyczynkarskich publikacjach, ukazujących się na łamach czasopism andragogicznych. Artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na rangę problemu i potrzebę podjęcia dyskursu o wychowaniu dorosłych.

Podejmowanie kwestii wychowania dorosłych w teorii i praktyce andragogicznej jest problematyczne, ponieważ z jednej strony nie cieszy się ona zbyt dużym zainteresowaniem środowiska andragogicznego, z drugiej zaś, mimo upływu czasu i, jak mi się wydaje, na dobrym poziomie rozwoju teorii andragogicznej, brak podstaw teorii wychowania dorosłych a przede wszystkim badań empirycznych. Dodatkową trudność stanowi przekonanie części środowiska andragogów, że dorosłych nie można i nie należy wychowywać. Tym trudniejsze jest pisanie o paradoksie – sporze o wychowanie dorosłych, którego w istocie nie było, ale który, mam takie wrażenie, powoli kielkuje w przyczynkarskich publikacjach ukazujących się na łamach czasopism andragogicznych.

Problematyka wychowania dorosłych, traktując rzecz dogmatycznie i ortodoksyjnie, w Polsce w XX wieku zaistniała, jak wynika z zasobów Biblioteki Narodowej oraz zbiorów własnych, w następujących publikacjach zwartych<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Przedstawione zestawienie jest wypisem z katalogu Biblioteki Narodowej. Świadomie pomijam w nim artykuły zawarte w miesięczniku „Oświata Dorosłych”, ponieważ, moim zdaniem, mają one charakter rozproszony i przyczynkarski i, jak pokazuje doświadczenie, nie są indeksowane jako publikacje istotne dla rozwoju andragogiki. Brak indeksowania artykułów naukowych zamieszczanych chociażby w „Edukacji Dorosłych” czy „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” oraz

- *Zadania i metody pracy społeczno-wychowawczej w spółdzielczości spożywców. (Sprawozdanie z obrad ogólnokrajowej konferencji kierowników wydziałów społeczno-wychowawczych spółdzielni spożywców odbytej we Wrocławiu 19 i 20 sierpnia 1948 r.)*, Warszawa 1948;
- Skrobiszewska H., *Kultura życia codziennego i estetyka „na co dzień”: zagadnienia wybrane: program i przewodnik metodyczny*, Warszawa 1960;
- *Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole dla pracujących: z doświadczeń nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. M. Kalabińskiej Warszawa 1965;
- Wojciechowski, K., *Wychowanie dorosłych*, Wrocław 1966 i 1973;
- Wojciechowski K., *Jak wychowywać dorosłych*, Warszawa 1971;
- *O wychowaniu dorosłych w Polsce*, pod red. A.O. Uziembły, Warszawa 1971;
- Materski, R., *O działalności ideowo-wychowawczej w zakładzie pracy*, Warszawa 1974;
- Sosnowski T., *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, Warszawa 1975;
- Turowski L., *Andragogika: zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1976;
- Nowak J., *Wychowawcze czynniki oddziaływania na pracowników*, Białobrzegi 1977;
- *Wychowanie patriotyczne w procesie pracy: (materiały na konferencję teoretyczno-ideologiczną)*, red. Adam Mościcki, Stanisław Szala, Koszalin 1977;
- Czajka S., *Przedsiębiorstwo wychowujące*, Warszawa 1978;
- Chwiałkowski H., *Dydaktyczno-wychowawcze funkcje przedsiębiorstw*, Warszawa 1978;
- Nowak J., *Kultura wychowawcza zakładu pracy*, Warszawa 1979;
- Borkowski T., *Jak wychowywać w zakładzie pracy*, Warszawa 1979;
- *Teoretyczne przesłanki działalności wychowawczej zakładów pracy*, pod red. J. Kargula. Wrocław 1979;
- *Wyróżnienia moralne jako element kształtowania postaw ideowych pracowników socjalistycznego zakładu pracy*, praca zbiorowa pod red. nauk. Stanisława Czajki, Warszawa 1979;
- *Programowanie działalności ideowo-wychowawczej w zakładzie pracy*, red. Stanisław Konarski. Warszawa 1979;
- Folaron S., *Pedagogika w zakładzie pracy*, Katowice 1980;
- Rachalska W., *Kultura życia codziennego: (propozycje programowe)*, Warszawa 1981;
- Rzeźniczek W., *Pedagogiczne czynniki integrowania zespołów pracowniczych*, Katowice 1981;
- Nowacki T., *Kształcenie i doskonalenie pracowników: zarys andragogiki pracy*, Warszawa 1983;

---

innych czasopismach powoduje ich brak w obiegu naukowym, skazując zainteresowane nimi osoby na żmudne poszukiwania, kwerendy „na piechotę” w czasach digitalizacji zbiorów naukowych.

- Kaczor S., *Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela w pozaszkolnym kształceniu dorosłych: poradnik*, Warszawa 1985;
- *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, pod red. K. Wojciechowskiego, Warszawa 1986;
- Tuross L., *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999;
- Tuross L., *Sztuka i wychowanie dorosłych: (wybrane zagadnienia)*, Warszawa 1999.

Ewentualne inne zakwalifikowanie publikacji zwartych, poruszających tę tematykę, jak pokazuje doświadczenie, jest możliwe, co niewątpliwie utrudnia szczegółową analizę tej problematyki. Na marginesie należy zauważyć, że w przedstawionym zasobie znajdują się prace, które nie do końca spełniają warunki zindeksowania ich w zbiorach dotyczących wychowania dorosłych, tak jak tego dokonano w Bibliotece Narodowej, o czym zresztą zaświadcza ich treść. Pomijając jednak względy formalne, warto dokonać krótkiej analizy wybranych prac, aby podjąć próbę uzasadnienia zawartej w tytule tezy dotyczącej sporu o wychowanie dorosłych, którego nie było.

Najpełniej problematyce wychowania dorosłych poświęcona jest praca Kazimierza Wojciechowskiego „Wychowanie dorosłych”, mająca podtytuł „Zagadnienia andragogiki”. Pierwsze wydanie książki ukazało się w 1966 roku nakładem Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich. Podtytuł najwierniej oddaje myśl przewodnią pracy, bowiem problematyka wychowania ujęta w rozdział *Zagadnienia wychowawcze* jest zaledwie jednym z wielu w niej poruszonych.

Stanowisko K. Wojciechowskiego w kwestii wychowania dorosłych jest pochodną ówczesnych poglądów pedagogicznych zakładających, że wychowanie jest (...) *świadomym, celowym i na ogół długotrwałym staraniem o upodobnienie wychowanka do wzoru osobowego zgodnego z zadaniami, jakie stawia sobie dane społeczeństwo. (...) Można też wychowanie określić jako proces świadomego i celowego kształtowania ludzi uwarunkowany przez podłoże przyrodnicze i społeczne* (Wojciechowski 1966, s. 42). Wskazując na wychowawczą rolę środowiska społecznego, Autor traktuje je jako jeden ze współczynników wychowania, największą rolę przypisując wychowawcy. Stawia tezę, że wychowanie dorosłych jest możliwe, ale uzasadnia ją nie argumentami psychologicznymi, lecz kształceniowymi, wskazując na wielką rolę aktywności oświatowej dorosłych, nieśmiało sygnalizując rolę partii robotniczych i chłopskich w kształtowaniu przekonań. Przypuszcza, że wraz z wiekiem maleje wychowawczy wpływ rodziców dorosłego, za to wzrasta znaczenie placówek oświatowo-wychowawczych, środowiska pracy, grup sąsiedzkich, mediów. Trudno się oprzeć wrażeniu, że – mimo wyraźnego nachylenia w kierunku wychowania instytucjonalnego dorosłych, z wyraźnie zaakcentowaną rolą wychowawcy – Wojciechowski ma ambiwalentny stosunek do roli środowiska społecznego jako środowiska wychowawczego. Oto bowiem w jednym miejscu pisze: *Wychowawcy starają się świadomie i celowo kierować procesem rozwojowym, gdy środowisko społeczne jest*

tylko współczynnikiem wychowania, i to przeważnie zmiennym i nieświadomym, choć często staje w poprzek pracy wychowawczej i niweczy starania wychowawców (Wojciechowski 1966, s. 44). W innym zaś: *Rozwój osobowości dorosłego przebiega w warunkach pracy zawodowej, często własnego życia rodzinnego i szerszego życia społecznego przy dużym udziale świadomości i woli* (Wojciechowski 1966, s. 44). Cele wychowania wyprowadza z idei państwa socjalistycznego i społeczeństwa uprzemysławiającego się, (...) *wymagającego od człowieka uspołecznienia, dyscypliny społecznej, inteligencji, kultury zawodowej i chęci do pracy, zdolności organizacyjnych i nawyków dobrej organizacji oraz porządku, poszanowania prawa i zasad higieny, żywej i ciągłej orientacji w zmianach politycznych na świecie i postępach nauki, doskonałego poczucia estetycznego i kultury odpoczynku. Przy tym wszystkim winien ten człowiek pogłębiać swoje przekonania socjalistyczne i uczucia patriotyczne* (Wojciechowski 1966, s. 60). Stąd też wywodzi ideał wychowania, którym jest człowiek o osobowości socjalistycznej: *światły, twórczy, uspołeczniony, odpowiedzialny i zaangażowany politycznie, wrażliwy na piękno i sprawny fizycznie, o naukowym światopoglądzie*. Do czynników kształtujących taki wzorzec osobowy K. Wojciechowski zalicza: pierwsze grupy ludzi o osobowościach socjalistycznych, socjalistyczne stosunki społeczne, oświatę, wychowanie i kulturę, stowarzyszenia ideowo-socjalistyczne, postępowe tradycje ludzi pracy oraz rosnącą łączność międzynarodową (media). Postuluje, aby w badaniach pedagogicznych podjąć próbę sprawdzenia hipotezy Floriana Znanieckiego, że przedmiotem celowego wychowania mogą być tylko dorośli, sprawę wychowania społeczno-moralnego dorosłych czy wychowania w odpowiedzialności.

Próbie ujęcia problematyki wychowania dorosłych w różnych aspektach działalności oświatowej i kulturalno-oświatowej podjął zespół autorów, wśród których znalazł się m.in. Ryszard Wroczyński i Aleksander Kamiński w pracy *O wychowaniu dorosłych w Polsce*, pod redakcją Adama Uziembły. Punktem wyjścia rozważań, podjętych z perspektywy pedagogiki społecznej, stała się socjologiczna koncepcja wychowania odwołująca się do dorobku m.in. F. Znanieckiego, definiowana jako (...) *ogół działań świadomych, mających na celu kształtowanie w sposób trwały osoby wychowywanej dla:*

- a) *przygotowania jej do wykonywania roli dojrzałego członka społeczeństwa* (F. Znaniecki),
- b) *doskonalenia, powiększenia lub przywrócenia jej możliwości pełnienia tej roli w zmieniającej się rzeczywistości społecznej (to uzupełnienie wprowadzamy dla podkreślenia miejsca wychowania dorosłych* (Uziembło 1971, s. 13).

Trudno nie odnieść wrażenia, że próba adaptacji ówczesnej wizji wychowania do potrzeb wychowania dorosłych wydaje się być szukaniem alibi dla uzasadnienia tytułu pracy, w której, odnosząc się do praktyki społecznej, autorzy starają się ukazać wpływ różnych środowisk na wychowanie człowieka lub opisać elementy systemu wychowania. W istocie jednak, w większości artykułów, poświęcono

uwagę głównie działalności oświatowej wśród dorosłych, w niewielkim zaś stopniu problemom wychowania.

Całkiem pokaźny zbiór publikacji o charakterze teoretyczno-empirycznym stanowią opracowania dotyczące roli zakładu pracy w wychowaniu (zob. np. Borkowski 1979, Czajka 1978, Sosnowski 1975). Wspólną cechą tych prac jest ujmowanie wychowania dorosłych w paradygmacie wychowania przez pracę, którego teoretyczną podstawę stanowi pedagogika pracy. Brakuje próby refleksji andragogicznej, przez co rozważania odnoszą się do domyślnego podmiotu – dorosłego pracownika zakładu pracy. Budowane w nich na pedagogicznych podstawach postulaty i programy wychowawcze wskazują na chęć ich autorów doskonalenia praktyki wychowawczej, jednak w oderwaniu od realiów potrzeb i właściwości rozwojowych dorosłych.

Jednolitość poglądów na wychowanie zdeterminowana ideologią socjalistyczną i brakiem innego, poza zideologizowanym, spojrzenia na tę problematykę spowodowała, że jakakolwiek dyskusja, nie mówiąc już o sporze o wychowanie dorosłych, nie była możliwa. Wydaje się, że o ile w kwestii oświaty dorosłych, widzianej przez pryzmat kształcenia, ówczesna andragogika poczyniła postępy, o tyle wychowanie dorosłych, poza deklaracjami, nawet w tytułach prac, było prawie nieobecne. Jak pisze Mieczysław Malewski (...) w jej dorobku [andragogiki – przyp. JT] w zasadzie nie ma teoretycznych czy metodologicznych opracowań tej problematyki (Malewski 1990, s. 60). W większości prac dostrzec można krążenie wokół teorii wychowania dorosłych, bez dotykania jądra problemu. Przyjęta w nich koncepcja wychowania dorosłych, w której rozumiane jest ono (...) jako system intencjonalnych zabiegów regulowanych ideałem wychowawczym (Malewski 1990, s. 57), nie może być odnoszona do dorosłych, którzy w przeciwieństwie do dzieci dorastających do uczestnictwa w życiu społecznym, w pełni w nim uczestniczą i aktywnie je kształtują.

Transformacja ustrojowa wydawała się być szansą na reinterpretację i redefinicję wychowania dorosłych w oparciu o dorobek andragogiki światowej, a także psychologii coraz lepiej wyjaśniającej zawiłości rozwoju człowieka dorosłego. Jak się jednak wkrótce okazało, niemal cały wysiłek intelektualny andragogów został skoncentrowany na edukacji dorosłych i jej kontekście kształceniowym. Jeśli wziąć pod uwagę, że nawet międzynarodowe gremia na potrzeby oświaty dorosłych formułowały definicje edukacji zredukowane do wąsko pojętego kształcenia, kwestie wychowania pozostawiając na uboczu, trudno się dziwić, że w polskich pracach nie można odnaleźć zainteresowania tą problematyką. Nie zmienia to faktu, że, jak wynika z przeanalizowanych wielu programów kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych, tzw. sylabusów, problematyka wychowania dorosłych nadal jest przedmiotem wykładów, seminariów i ćwiczeń.

Mam wrażenie, że na nikłość andragogicznego dyskursu o wychowaniu dorosłych wpłynęło pokutujące w świadomości wielu osób przekonanie wyartykułowane przez Jadwigę Nowak w wydanej jeszcze w 1986 r. *Encyklopedii oświaty*

*i kultury dorosłych, że: 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. Brak badań empirycznych nie pozwala dokładnie określić sfer niepodatnych na wpływy wychowawcze w okresie dorosłości* (Nowak 1986, s. 381). Probabilizm i posybilizm jest, jak się wydaje, do dzisiaj główną podstawą ontyczną wychowania dorosłych, podobnie jak rozwój psychiczny, który się na niej opiera, skoro mówimy o nim w kategoriach możliwości i potencji a nie aksjomatu. Świetnie ten stan rzeczy oddaje Anna Gałdowa w pracy *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Obserwacja życia społecznego tezę o możliwościach rozwojowych dorosłych jako powszechnych i zarazem wyjątkowych wydaje się potwierdzać, niestety nadal mimo rozwoju psychologii nie wiemy, dlaczego tak się dzieje. Na marginesie nasuwa się refleksja: jeśli spojrzymy na wychowanie przez pryzmat zmiany, tzn. jako na proces przechodzenia od niższego do wyższego poziomu funkcjonowania i stanu osobowości, to będziemy mieli do czynienia ze zmianą rozwojową, która obejmuje różne sfery psychiczne: umysłową, emocjonalną, uczuciową, społeczną, moralną itp. Stąd zasadne wydaje się przyjęcie założenia, że podstawę rozważań o wychowaniu dorosłych powinien stanowić dorobek psychologii rozwoju dorosłych. Tymczasem w niektórych publikacjach, które ukazały się po 1990 roku, zaznacza się wpływ pedagogiki, niechętnie odwoływano się do różnych, często sprzecznych ze sobą, koncepcji rozwoju osobowości, których „wadą” jest wprowadzanie w konfuzję wywołaną koniecznością wyboru jednej z nich.

Teoretyczne (tylko) rozważania nad istotą wychowania dorosłych wspierane były wynikami obserwacji oraz przekonaniem zakorzenionymi w pedagogice, co miało wpływ na konstruowanie teorii i technologii wychowania, odwołującej się do wychowania dzieci i młodzieży. Wprawdzie J. Nowak dostrzegała odmienność i specyfikę wychowania dorosłych, nie odeszła jednak od paradygmatu ówczesnego wychowania, według którego dominującą rolę odgrywa społeczeństwo wychowujące oraz instytucje powołane głównie w celach wychowawczych, takie jak: szkoły dla dorosłych, domy kultury, uniwersytety powszechne i ludowe, ale także rodzina, praca, udział w życiu społecznym i kulturowym. Szczególną rolę w wychowaniu dorosłych przypisywała pracy: *W toku pracy ludzie nie tylko oddziałują na otoczenie naturalne, ale wzajemnie wpływają na siebie, wychowują się. Potencjalne możliwości wychowawcze tkwią nie tylko w treściach pracy, ale również w klimacie zakładu pracy i stylu pracy zwierzchników* (Nowak, s. 380). Koncepcję społeczeństwa wychowującego sam jej twórca Bogdan Suchodolski zweryfikował i zreinterpretował u schyłku pracowitego życia, pisząc: *W naszych czasach mówi się często o społeczeństwie wychowującym w takim sensie, że powinno ono stanowić podstawę nieustającego kształcenia wszystkich obywateli*.

*Jest to jednak określenie mylące i złudne. (...) Określenie „wychowujące” byłoby bardziej właściwe w odniesieniu na przykład do społeczeństwa średniowiecznego, gdzie w trzech kręgach życia społecznego ukształtowanych przez tych, którzy się modlą, tych, którzy bronią, i tych, którzy żywią, powstawały idee i wzory życia każdego człowieka. (...) Było to (...) prawdziwe społeczeństwo wychowujące, które stanowiło dla ludzi podstawę moralną wielkich idei i które zdejmowało z nich ciężar odpowiedzialności za decyzje na temat sposobu życia. Społeczeństwo współczesne ze swej strony rzeczywiście dysponuje potężnymi środkami komunikowania masowego, ale, prawdę mówiąc, nie ma nic ważnego do zakomunikowania człowiekowi. (...) Społeczeństwo określane jako „masowe” nie może być społeczeństwem autentycznie wychowującym (Suchodolski 2003, s. 27–28).* Nie oznacza to, że Suchodolski ostatecznie odrzucił koncepcję społeczeństwa wychowującego, wręcz przeciwnie, pisał: *Koncepcja społeczeństwa wychowującego wydaje nam się zgodna z nadzieją na rozwiązanie konfliktów i nieszczęść spowodowanych przez cywilizację produkcji i konsumpcji. W tym obszarze społeczno-ekonomicznym życie ludzkie powinno koncentrować się wokół wartości kształcenia (Suchodolski 2003, s. 59).* Zauważyć w tym można pewną ambiwalencję Autora: z jednej strony zdawał on sobie sprawę z utopijności koncepcji społeczeństwa wychowującego, głównie za sprawą pluralizmu światopoglądowego i kulturowego oraz tempa przemian cywilizacyjnych, z drugiej zaś trudno mu było rozstać się z ideą wpływu społeczeństwa na jednostkę, szczególnie niemożliwą do zrealizowania w ponowoczesności. Dostrzec tu można, jak sądzę, nawiązanie do koncepcji niewidzialnego środowiska wychowawczego Heleny Radlińskiej (1935), koncepcji, która mimo prawie 80 lat, jakie mijają od jej opublikowania, nadal jest godna uwagi, zwłaszcza właśnie w wychowaniu dorosłych.

Do instytucjonalnego wychowania, rozumianego jako interakcja pomiędzy dwoma podmiotami: wychowawcą i wychowankiem oraz instytucją wychowującą i wychowankiem, nawiązuje Lucjan Turowski (1999), który wychowanie dorosłych ujmuje jako: (...) *proces nieustannego przygotowania do życia społecznego, umożliwiający twórcze wykonywanie pracy zawodowej, aktywne uczestnictwo w życiu społecznym oraz pełne zaangażowanie się, jeśli chodzi o korzystanie i tworzenie wartości kulturowych (Turowski 1999, s. 30).* W tej definicji wyraźnie zacieśnia się granica między wychowaniem a socjalizacją, bliżej jej do socjologizmu pedagogicznego niż do pedagogiki humanistycznej, wychowanek traktowany jest jako pracownik i członek społeczeństwa, a nie jako jednostka współtworząca społeczeństwo, ale zarazem podmiot rozwoju.

Zgoła odmiennie wychowanie dorosłych traktuje Olga Czerniawska – jako proces zachodzący w człowieku. Odwołując się do pedagogiki P. Freire, który pisze, że: *Wychowanie postrzegane jako działalność wyzwalamąca w przeciwieństwie do tego, które zniewala człowieka, odchodzi od wizji człowieka wyabstrahowanego, wyizolowanego, oderwanego od świata, jak również z dala od świata jako rzeczywistość powiązaną z innymi ludźmi...* (Freire 1983, s. 61, za: Czerniawska

2000, s. 52), konstatuje: *Wychowanie rozbudzające świadomość nie akceptuje ani dobrze zorganizowanej terażniejszości, ani przyszłości wcześniej ustalonej. Zakorzenia się w dynamicznej terażniejszości i staje się nowatorskie (przemieniające). (...) Dlatego wychowanie utożsamia się z ciągłym ruchem, w którym uczestniczą ludzie postrzegający siebie jako byt niedokończony. (...) 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* (Czerniawska 2000, s. 52). Konkluduje swoje rozważania, pisząc: *Dorosły ulegając mitom młodości, uciekający w młodość jako szczęśliwą krainę, nie zawsze chce akceptować konieczność „trwania we wzrastaniu”, poddawać kontroli to, co niesie otoczenie. Nie ma czasu poddawać refleksji swoich działań, tego co mówi i w jaki sposób wypowiada swoje myśli. Cięży ku socjalizacji. Czyż nie jest więc przewrotnością staranie, aby pole to nasycić sytuacjami wychowawczymi? Czyż wychowawcy przewrotności takiej mogą się wyrzec? Straciliby własną tożsamość. Przestaliby postrzegać wychowanie jako pomoc w trwaniu we wzrastaniu osobistym i zbiorowym, w stawaniu się osobistym i w stawaniu się zbiorowym* (Czerniawska 2000, s. 54). Czy to tylko postulat, czy wiara w wielką rolę wychowawców w dziele wspierania dorosłych w realizacji ich własnych projektów rozwojowych? Osobiście dostrzegam w tych słowach optymizm, że mimo przekonania wielu dorosłych, ale także andragogów, że należy odejść od myśli o wychowywaniu dorosłych, nie zostaną oni pozostawieni sami sobie i zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie chciał im pomóc w dążeniu do doskonałości.

Twórczo i poznawczo obiecującą wydaje się być propozycja M. Malewskiego widzenia wychowania (...) *jako procesu realizującego się w wielowarstwowej strukturze świata społecznego* (...) (Malewski 1990, s. 59), jako procesu regulującego dialektyczne związki człowieka ze światem, umożliwiającą korzystanie z większości teorii socjologicznych i współpracę z różnymi nurtami społecznej psychologii (Malewski 1990, s. 60–61). Trudno jednak przewidywać szanse wdrożenia tej koncepcji w życie, skoro, jak sam Autor zauważa, polska andragogika nie legitymuje się nawet rzetelnymi badaniami diagnostycznymi nad wychowaniem dorosłych (Malewski 1990, s. 60). Po 23 trzech latach od opublikowania tych słów nic się nie zmieniło.

W tym wielogłosie, bo przecież nie sporze o wychowanie dorosłych, warto przytoczyć także stanowisko Tadeusza Aleksandra, według którego oznacza ono (...) *intencjonalne tworzenie określonych, odpowiednich do założonych zadań, sytuacji wychowawczych w celu oddziaływania na osobowość człowieka dorosłego oraz kierowanie bodźcami wpływającymi na jego dalszy rozwój* (Aleksander 2007, s. 348). Intencjonalność wychowania dorosłych, jak rozumiem, wcale nie musi być kojarzona z instytucjonalnością, lecz jedynie z akceptowaniem i wiarą



w sens wychowania dorosłych mającą wydzwięk optymistyczny, bowiem zakładającą wychowalność i transgresyjność, zatem plastyczność wychowawczą natury człowieka dorosłego.

Przedstawiony z konieczności krótki przegląd poglądów na wychowanie dorosłych daje podstawy do konkluzji, że mimo zmieniających się uwarunkowań społecznych i ideologicznych (pluralizm światopoglądowy) oraz dostępu do osiągnięć światowej andragogiki, w jednej z kluczowych jej kwestii nadal mamy do czynienia z prezentacją indywidualnych stanowisk, wprowadzających w konfuzję zarówno teoretyków, jak i praktyków edukacji dorosłych. Brak jednolitego stanowiska, uzgodnionego w trybie dyskursu teoretyków i praktyków, powoduje, że np. w kształceniu pedagogicznym mamy totalny pluralizm poglądów, nie zawsze wsparty rzetelną wiedzą i przemyśleniami. Brak pogłębionej naukowej refleksji, wspartej krytyką naukową, a ta wszak jest podstawą sporu naukowego, marginalizuje istotny dział andragogiki, sprawia, że andragogika jest „niekompletna”. Pojawiające się głosy o konieczności odejścia od wychowania dorosłych, nie zawsze uzasadnione, paradoksalnie można traktować jako wyraz bezradności i braku argumentów na rzecz wychowania.

Jeśli XXI wiek, jak onegdaj stwierdził F. Znaniecki, jest wiekiem człowieka dorosłego, a jak pokazuje demografia, nawet bardzo dorosłego, trudno sobie wyobrazić pozostawienie dorosłego samemu sobie w innych sferach życia poza kształceniem. Tym bardziej że podlega on niezaprzeczalnie wpływom np. mediów czy przywódców duchowych (religijnych). Wydaje się, że poza manipulacją w ich działaniach mamy także do czynienia z realizacją ukrytego programu wychowawczego. Problemem zatem powinno być nie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czy?, lecz jak wychowywać?, aby nie naruszyć autonomii dorosłego, ustrzec się manipulacji i sterowania jego działaniem, uszanować jego własny plan rozwojowy, wreszcie dać mu poczucie własnego sprawstwa i kontroli nad życiem. W moim przekonaniu *Przyjęcie określonego paradygmatu wychowania dorosłych jest zdeterminowane właściwościami człowieka dorosłego, jego nieufnością w przyjmowaniu propozycji wychowawczych, skłonnością do odrzucania oferowanych dróg rozwojowych, wreszcie motywacją do doskonalenia własnej osobowości. Ostatecznie czynnikiem decydującym o jego rozwoju jest przekonanie dorosłego o potrzebie samoaktualizacji, wznoszenia się na wyższy poziom, zwiększenia aktywności samowychowawczej, a także istnienie swoistego imperatywu wychowawczego, będącego motorem napędowym ludzkiej aktywności, chęci zmieniania się, dążenia do bycia lepszym, moralniejszym, mądrzejszym, bardziej emocjonalnym, empatycznym itp.* (Tomilo 2008).

Tymczasem wydaje się, że nad myśleniem o wychowaniu dorosłych ciąży ukształtowany przez lata paradygmat wychowania jako procesu liniowego, układu bodziec–reakcja. Stąd jedni oczekują natychmiastowych rezultatów, inni zaś wzdragają się na samą myśl o możliwej ingerencji w osobowość wychowanka. Wieloznaczność pojęcia wychowanie sprawia, że *To, co dla jednych pod pojęciem*

„wychowanie” rozumiane jest jako udzielanie pomocy, wspieranie, dialogowanie, interakcja, dla innych będzie urabianiem, manipulacją, wywieraniem wpływu, a dla jeszcze innych konstruowaniem, wyzwaniem czy sublimowaniem czegoś. (Śliwerski 2011, s. 26). Wybraniu określonego rozumienia pojęcia „wychowanie” powinno towarzyszyć przekonanie, że (...) wychowanie nie jest samym tylko działaniem kogoś, ani też jego przedmiotem czy rezultatem, ale czymś, co zachodzi w przestrzeni międzypodmiotowej. Powinniśmy więc przyglądać się jemu równocześnie z dwóch zaangażowanych weń stron – podmiotu działającego i podmiotu doświadczającego jego działań – jako czemuś jednemu (Śliwerski 2011, s. 270).

### Bibliografia

1. Aleksander T. (2007), *Wychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
2. Borkowski T. (1979), *Jak wychowywać w zakładzie pracy*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
3. Czajka S. (1978), *Przedsiębiorstwo wychowujące*, Książka i Wiedza, Warszawa.
4. Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
5. Gałdowa A., (2000), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
6. Małewski M. (1990), *Andragogika perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
7. Nowak J. (1986), *Wychowanie dorosłych – potrzeby i możliwości*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, pod red. K. Wojciechowskiego, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
8. Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
9. Sosnowski T. (1975), *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
10. Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
11. Śliwerski B. (2011), *O podstawowym pojęciu teorii wychowania*, [w:] Papież J. (red.) *Tożsamość teorii wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
12. Tomiło J. (2008), *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej, Pułtusk.
13. Turoś L. (1999), *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
14. Uziębło A.O. (red.) (1971), *O wychowaniu dorosłych w Polsce*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
15. Wojciechowski, K. (1966), *Wychowanie dorosłych*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.

**The dispute (about adult education), which has not occurred**

**Key words:** adult education, adult, theory of education, disputes about adult education.

**Summary:** The issue of adult education (raising of adults) in andragogical theory and practice has not enjoyed a great attention of andragogical circles in recent years. Despite the lapse of time, the basis for the theory of adult education and above all, empirical research are still lacking. Certain andragogical circles are convinced that adults may not be and should not be raised and educated. Referring to the achievements of andragogy, the author attempted to make an analysis of sources, which demonstrated that uniformity of opinions dominated in this regard and the dispute about adult education as such in fact has not occurred. However, recently, it has started to slowly grow in the related publications, appearing in andragogical journals. The article is an attempt to draw attention to the importance of the problem and the need for discourse on adult education.

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