

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Agata Czajkowska

ORCID: 0000-0002-1933-3329

BIOGRAFICZNE UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH NA PRZYKŁADZIE MODELU EDUKACYJNEGO COENRAADA VAN HOUTENA

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, podejście salutogenetyczne, biograficzne uczenie się, całościowa edukacja, andragogika.

Streszczenie: Celem artykułu jest rekonstrukcja modelu „Nowego Ruchu Edukacji Dorosłych” (*New Adult Learning Movement* – NALM) jako salutogenetycznego podejścia do edukacji dorosłych. Scharakteryzowano podstawy teoretyczne i obszary metodyczne NALM (kształcenie akademickie, doświadczenie życiowe, rozwój duchowy), które sięgają do założeń antropozoficznych i są ukierunkowane na rozwijanie poczucia koherencji poprzez wzmacnianie wewnętrznych intencji jednostki do rozwijania woli uczenia się przez całe życie i wspierania zrównoważonego rozwoju integralnej osobowości. Zaprezentowano konteksty uczenia się z własnej biografii i kategorię duchowości w naukach o wychowaniu.

Wprowadzenie

Rozwój idei zrównoważonego, rezyliencyjnego funkcjonowania w procesie osobistej aktywności życiowej został szeroko rozpowszechniony we współczesnej nauce. Uwaga naukowców rozwijających koncepcję salutogenezy skupiła się na charakterystyce zasobów jednostki, jej potencjału i zdolności do zachowania zdrowia w obliczu trudnych warunków egzystencji. Pojawienie się w ostatnich latach w obszarze zainteresowania pedagogów i psychologów szeregu konstruktów takich, jak m.in. poczucie własnej skuteczności, rezyliencja, jakość życia, poczucie koherencji, samotranscendencja, gerotranscendencja, teoria systemów ekologicznych, wzrost potraumatyczny (zob. m.in. Mittelmark, Bauer, Vaandrager, Pelikan,

Sagy, Eriksson, Lindström, Magistretti 2022) czy koncepcja opieki skoncentrowanej na osobie (zob. Kitwood 2019, 2022) wskazuje na zdewaluowanie uprzednio przyjętych schematów adaptacyjnych w okresie dorosłości, a także starości. W paradygmacie salutogenetycznym wskazuje się na to, że człowiek nieustannie spotyka się z wyzwaniami życiowymi – bodźcami (stresorami), na które reaguje i do których się adaptuje, w taki sposób, aby zachować dynamiczną równowagę procesów życiowych na optymalnym poziomie funkcjonowania. Paradygmat salutogenetyczny odnosi się ponadto do zdrowia „jako pewnego punktu na kontinuum: HE <-> DE, gdzie HE jest stanem idealnego zdrowia, a DE stanem głębokiej choroby, która grozi śmiercią osoby. W tym modelu stan zdrowia zależy od transakcji pomiędzy stresorami, zasobami oraz posiadanymi wzorami zachowań w danej sytuacji. Utrzymanie, rozwój oraz powracanie do zdrowia wynika ze współdziałania kilku salutogenetycznych czynników: uogólnionych zasobów odpornościowych, stresorów, poczucia koherencji oraz stylu życia” (Cierpiałowska, Sęk, 2016, s. 41). Koncepcja salutogenezy ma zatem na celu identyfikację i empiryczne zbadanie tych zasobów i czynników, które przyczyniają się do podtrzymywania zdrowia, często nawet wbrew obiektywnie silnemu wpływowi różnych czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych, a także wspieranie jednostki nie tylko w utrzymaniu zdrowia psychicznego, ale również w rozwijaniu integralnej osobowości. Główne założenia i elementy koncepcji salutogenezy zostały opracowane przez Arona Antonovsky’ego (2005). Rozwinęli je w swoich pracach przede wszystkim M. Eriksson, B. Lindström, M. Mittelmark (zob. m.in. Mittelmark *et al.*, 2017, 2022), M. Carey (zob. Carey *et al.* 1993), J. Haidt i J.S. Gable (zob. 2005), jak również przedstawiciele polskiej literatury tematu (zob. Bielawska-Batorowicz, Dudek, 2017).

Analiza modelu edukacji dorosłych opracowanego przez Coenraada van Houtena pozwala zauważyć, że przykładem realizacji podejścia salutogenetycznego jest także działalność edukacyjna, oparta na duchowo zorientowanej doktrynie – antropozofii, której fundamenty stworzył Rudolf Steiner. Coenraad van Houten, który urodził się w 1922 roku w Holandii, w rodzinie amerykańsko-holenderskiej, wywodzi się z holenderskiego nurtu antropozoficznego, który prowadził od Rudolfa Steinera przez Frederika Willema Zeylmana van Emmichovena do Bernarda Lievegoeda. Po ukończeniu studiów na fakultetach chemii, ekonomii i pedagogiki społecznej van Houten pracował w Holandii, Indonezji, Chinach i Wielkiej Brytanii jako menedżer w biznesie oraz konsultant i dyrektor Centrum Rozwoju Społecznego (którego był współzałożycielem). Przez dekady prowadzenia seminariów i szkoleń van Houten opracował specjalistyczne programy w zakresie edukacji dorosłych, oparte na trzech ścieżkach uczenia się, z których każda obejmuje własną, odrębną metodę: *Learning to Learn/Vocational Learning* (doskonalenie umiejętności uczenia się), *Destiny Learning* (uczenie się z osobistego powołania) i *Spiritual Research Learning* (uczenie się przez poszukiwania natury duchowej). Mimo że są to odrębne ścieżki, pozostają ze sobą ściśle powiązane – każda kolejna

opiera się na poprzedniej. Opracowane przez niego podejścia są współcześnie wykorzystywane przez nauczycieli i edukatorów dorosłych, mentorów, coachów, facylitatorów, terapeutów (zwłaszcza psychoterapeutów i arteterapeutów), doradców zawodowych oraz innowatorów społecznych w wielu krajach. Historia „Nowego Ruchu Edukacji Dorosłych”¹ rozciąga się na kraje takie jak Anglia, Niemcy, Kanada i Holandia. Pierwotnie van Houten i Lievegoed pracowali nad procesami pracy biograficznej (a dokładniej – uczenia się z własnej biografii) w Holandii. Ostatecznie zakładając Centrum Rozwoju Społecznego w Anglii, Coenraad van Houten, Shirley Routledge, Karl-Heinz Finke i Angela Youdale opracowali warsztaty i kursy oparte na antropozoficznych założeniach Rudolfa Steinera, w odpowiedzi na zapotrzebowanie w obszarze pracy biograficznej wśród lokalnych społeczności. Wiele lat później rozszerzyli swoją działalność i stworzyli *New Adult Learning Movement* (NALM) – „Nowy Ruch Edukacji Dorosłych”. NALM to ruch reprezentujący profesjonalnych nauczycieli i edukatorów dorosłych, którzy są zainteresowani rozwojem człowieka z perspektywy biograficznej w oparciu o zasady antropozoficzne, a więc z uwzględnieniem aspektu duchowości jako kategorii centrującej biograficzne uczenie się człowieka dorosłego.

Mając na uwadze modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi (Malewski, 2001, s. 284), koncepcja NALM sytuuje się na pograniczu modelu humanistycznego i krytycznego. Najważniejszym problemem społecznym w modelu NALM jest indywidualna świadomość, jednak ontologicznie człowiek będzie pozostawał istotą wolną – a kluczową wartością będzie stanowiła wolność. Kontekstem edukacji dla NALM będzie indywidualna osobowość zmierzająca w kierunku ideału edukacyjnego rozumianego jako zintegrowana osobowość. Odnajdziemy w modelu NALM wiele innych aspektów orientacji emancypacyjnej stanowiącej trzon modelu krytycznego: edukację jako krytyczną refleksję, zdolność do zmiany/przemienienia życia, doświadczenie jako podstawowe źródło samowiedzy, dialogowe podejście w nauczaniu i wreszcie – odmienioną pozycję nauczyciela, który jest także uczącym się (odnajduje nauczyciela w samym sobie), którego rolą jest budzenie świadomości i kwestionowanie tożsamości (por. tamże).

Jak zauważa Anna Walczak (2021, s. 33), nauki o wychowaniu „tradycyjnie wiąże się z ukierunkowaniem na *praxis*”, co pociąga za sobą kilka wątpliwości wobec obecności sfery duchowej i jej znaczenia dla pedagogiki. W obliczu współczesnego kryzysu duchowości autorka pyta wprost: „jaki pożytek mają nauki o wychowaniu – a głównie pedagogika – z tego, że w obrębie ich dyskursów i na pograniczach z innymi przyjmowane jest założenie o znaczeniu dla kondycji ludzkiej sfery duchowej i powiązanego z nią rozwoju duchowego, którą da się rozróżnić – na zasadzie porównania – od innych sfer rozwojowych?” (tamże).

¹ Nazwa *New Adult Learning Movement* została przeze mnie przetłumaczona jako „Nowy Ruch Edukacji Dorosłych” w oparciu o teksty źródłowe autorstwa C. van Houtena, w których zamienne posługuje się on terminami „adult learning” i „adult education” (por. van Houten, 2004, 2007, 2011a, 2011b).

Podobne pytanie – dotyczące miejsca i roli kategorii duchowości – pojawia się w andragogice, rozumianej przede wszystkim jako sztuka i nauka o pomaganiu dorosłym w procesie uczenia się (Knowles, 1988, s. 41–42). Na tle naukowych podstaw uczenia się dorosłych omawiana koncepcja NALM pokazuje, że wiek racjonalności, statystyk i faktów nie zlikwidował ludzkiej tęsknoty za transcendencją. Z jednej strony, NALM wzywa do głosu kategorii duchowości w andragogice, z drugiej zaś pokazuje jej praktyczne zastosowanie w codziennym życiu osób dorosłych – ale także w ich edukacji, którą Peter Jarvis nazywa edukacją „równych sobie” (1985, s. 50–51). Kategoria duchowości jest ugruntowana we wszystkich tradycjach kulturowych. Na ogół jest zorganizowana wokół centralnego korpusu tych tradycji, dodając zestaw tekstów i nauk ustnych, dostarczających niekiedy bardziej złożonych pojęć kosmogonicznych i antropologicznych.

Coenraad van Houten mówi, że aby się uczyć, należy najpierw rozbudzić wolę (*awaken the will*). Prawdziwa edukacja dorosłych, jego zdaniem, umożliwia duchowemu „ja” osiągnięcie tego stanu – a zatem celem edukacji dorosłych w tym ujęciu jest rozbudzenie sfery wolicjonalnej. Odbywa się to na drodze tzw. *karma praxis* – zrozumienia, przekształcenia i porządkowania własnej biografii. To potrójne podejście otwiera nowe perspektywy uzdrawiania relacji i konfliktów, rozwijania zdolności twórczych dla budowania społeczności i podejmowania inicjatyw opartych na wolności. Autor pokazuje jednocześnie, że uczenie się na podstawie przeznaczenia (*destiny learning*), a także budzenie sił woli, to procesy ciągłe – i podobnie, jak nauki o wychowaniu, ukierunkowane na *praxis*. W procesach NALM duchowość staje się kategorią, z której można „wyłuskać nową pojęciowość” (Nycz, 2017, s. 18–19). Nie jest ona bowiem utożsamiana z wytworem osobowego rozwoju duchowego (efektem), lecz właśnie z procesualnością – „dzianiem się tego, co przynosi – a raczej może przynieść – osobową zmianę/przemianę/przejsie” (Walczak, 2021, s. 36). Można przyjąć, że duchowość nowej edukacji dorosłych jest rozpatrywana „z uwagi na swą wewnętrzną logikę, specyfikę własnej sprawczości i kreatywności”, dzięki czemu „odślania nowe pola problemowe, inicjując nowe orientacje badawcze” (Nycz, 2017, s. 21). Choć koncepcja NALM wzbogaca naukowe podstawy uczenia się dorosłych o kategorię antropozoficznie zorientowanej duchowości, stanowi jednocześnie przestrożę przed nieproporcjonalnym akcentowaniem wymiaru duchowego w codziennym uczeniu się ludzi dorosłych. Wypieranie się siebie i świata na rzecz wymiaru duchowego może prowadzić do nieporozumień, zarówno ze strony tych, którzy podążają za takim duchowym podejściem i którzy mogą przyjąć formę wyparcia się siebie i odrzucenia świata na rzecz transcendencji traktowanej instrumentalnie (rozwój osobisty), jak i ze strony innych ludzi, którzy mogą interpretować te praktyki jako formę społecznej arogancji i desocjalizacji.

Przyjrzyjmy się bliżej głównym aspektom „Nowego Ruchu Edukacji Dorosłych”, a więc temu, jak uczą się dorośli, jakie jest zadanie edukatora w edukacji

dorosłych, co dorośli mogą zrobić, aby przejąć kontrolę nad własnym procesem uczenia się rozumianym jako zmiana i transformacja.

Cele biograficznego uczenia się dorosłych wg modelu NALM

We współczesnym świecie coraz więcej osób zaczyna zdawać sobie sprawę, że edukacja musi trwać przez całe życie. Jako jednostki i jako zbiorowość stajemy przed wyborem, czy pozostać takimi, jakimi jesteśmy, czy też nieustannie dążyć do rozwoju. Przebudzenie woli to przebudzenie motywacji do nauki, ale także przebudzenie gotowości do zmiany. Uczenie się, zmiana, rozwój – to trzy aspekty jednego procesu, który trwa całe życie. Nie zachodzi on spontanicznie, ale wymaga przemyślanego postępowania. Uczenie się zawsze oznacza podejmowanie wysiłku i pokonywanie oporu. W edukacji dorosłych niezależna, autonomiczna wola osoby musi być zaangażowana, zaś ten, kto uczy dorosłego, powinien stać się „twórcą woli” (*the artist of the will*) (van Houten, 2011a, s. 13). Jak dowodzi van Houten, przebudzenie niezależnej ludzkiej woli, a konkretnie woli uczenia się, jest bardzo ważne, ponieważ wiąże się z naturą ludzkiego „ja” – ego (tamże, s. 14). Steiner scharakteryzował ludzkie „ja” jako „działającą wolę”. Przejawia się ona jako siła życiowa lub energia i jest związana z „ciepłością”. Połączenie między jaźnią a wolą znajduje się w elemencie ciepła. Tak, jak każdemu działaniu, które wykonujemy fizycznie, towarzyszy wytwarzanie fizycznego ciepła, tak też pojawia się ciepło mentalne, gdy okazujemy zainteresowanie, entuzjazm dla tego, co interesujące, piękne, dobre i prawdziwe. Ego wytwarza ciepło mentalne jako „produkt entuzjazmu”. Nie bez powodu mówi się o „rozpalaniu zainteresowania” czy „rozniecaniu płomienia entuzjazmu”. Przejawem aktywności wobec tego, co napędza człowieka entuzjazmem, jest przebudzenie obszaru wolicjonalnego (por. tamże). W procesie edukacji istnieją trzy bodźce, które pobudzają logicznie ukierunkowaną wolę: bodziec wiedzy, rozwoju i doskonałości. Bodziec *wiedzy* jest najbardziej świadomy. Pomaga przezwyciężyć poczucie izolacji od świata, zrozumieć świat i siebie. Bodziec *rozwoju* jest główną siłą biograficzną, kształtującą i przekształcającą ludzkie doświadczenia. Człowiek dzięki polaryzacji, rozwojowi i transformacji przechodzi przez fazy swojej biografii. Bodziec *doskonałości* wiąże się z poczuciem niedosytu względem tego, co zostało osiągnięte i pragnieniem zrealizowania pełnego potencjału.

Wymienione trzy bodźce, które zasilają rozbudzenie woli do nauki, są również związane z drugim celem edukacji dorosłych, a mianowicie kształtowaniem niezależnego osądu. Cechą charakterystyczną osób dorosłych jest ich niezależność, wewnętrzna autonomia i indywidualny sposób działania. Wszystkie te aspekty powinny opierać się na własnym, niezależnym osądzaniu. Tak więc dwa podstawowe cele edukacji dorosłych, jakimi są rozbudzanie woli i rozwijanie niezależnego osądu, leżą u podstaw modelu NALM i zdaniem van Houtena powinny być podstawą

każdego systemu edukacyjnego zgodnego z duchem naszych czasów (por. tamże, s. 16).

Trzy bariery w procesie uczenia się dorosłych

Uczenie się pociąga za sobą zmiany, które mogą wywoływać opór. We wszystkich procesach uczenia się przejawiają się trzy bariery, których doświadczamy w naszym myśleniu, w naszych uczuciach i w naszej aktywności wolicjonalnej. Mogą one być doświadczane jako poczucie nieprzezwyteczności (bariera nie do pokonania), jako otchłań wywołująca lęk (bariera bojaźni) lub jako uczucie niechęci czy bezradności (bariera bierności). Często towarzyszy im poczucie bycia gorszym czy poczucie bycia słabszym (por. tamże, s. 17). Potrzeba świadomości i odwagi, aby rozpoznać swoje bariery, ponieważ prawdziwa zmiana zachodzi w procesie ich pokonywania. Van Houten zwraca uwagę, by w procesie uczenia się dorosłych pracować nad wszystkimi trzema barierami. Praca tylko z jedną z nich zaburza równowagę i istnieje niebezpieczeństwo popadnięcia w jednostronność: intelektualizację pozbawioną praktycznego działania i elementów życia uczuciowego lub rozwijanie mistrzostwa bez uświadomienia sobie prawdziwego celu i znaczenia. Dążenie do zbalansowania barier zawsze będzie miało efekt terapeutyczny (tamże, s. 18), bowiem biografię można postrzegać jako strukturę regulującą tożsamość (Dubas, 2017, s. 66), a dokładniej jako „konstrukt pamięciowo-poznawczy o funkcjach regulacyjnych i osobowo-twórczych, porządkujący, wyjaśniający, nadający sens przeżytemu życiu oraz cel życiu przyszłemu” (tamże).

Uświadomienie sobie przez jednostkę własnej złożoności jest pierwszym krokiem do samopoznania i samorealizacji. Tak więc *bariera mentalna* istnieje między naszym rozumieniem świata a naszym osobowym „ja” (ego). Jest to kurtyna, która przesłania rzeczywistość. Pokonanie tej bariery będzie związane z chęcią zadawania pytań, odkrywania rzeczywistości, nie zaś biernego przyjmowania wiedzy i gotowych odpowiedzi. Będzie temu towarzyszyła umiejętność obserwowania zjawisk, które ujawniają rzeczywistość (podejście fenomenologiczne). *Bariera uczuć* to blokada tkwiąca pomiędzy ego danej osoby a jej rozumieniem siebie. Van Houten opisuje to jako relację ego – ego, w odróżnieniu od relacji świat – ego (2011a, s. 20–21). W procesie uczenia się wszelkie doświadczenia, sympatie, antypatie – wszystko, co ma jakikolwiek związek z emocjami – także znajdzie wyraz pod postacią określonych uczuć i wrażeń. Innymi słowy, napotykamy w tym procesie próg, opór, który wyraża się w naszych uczuciach. Podejście do tego oporu w sposób poznawczy lub chociażby wyrażenie woli zmiany blokującego podejścia wydaje się dla wielu osób zbyt trudne. Tymczasem istotne jest znalezienie sposobu radzenia sobie z uczuciami i stanami psychoemocjonalnymi, aby wykształcić nie tylko umiejętność kontrolowania własnych reakcji, ale także umiejętność samostereowności i autonomicznej decyzyjności – związanej z niezależnym osądem (por. tamże). Wewnętrzny spokój, powściągliwość w przejawach emocjonalnych,

mogą stać się oknami, przez które świat otwiera się na i dla człowieka. *Bariera wolicjonalna* powstaje w relacji między ego a światem. Ego pragnie w świecie coś ukształtować, zorganizować, osiągnąć – jednak w tym procesie napotka na opór w obszarze woli. Dla procesu uczenia się oznacza to, że staje się on bardziej uwarunkowany, traci na niezależności i samodzielności. Głównym problemem w obszarze wolicjonalnym jest odwaga, by się uczyć, zmieniać i rozwijać. Zadaniem edukatora jest w tym przypadku podejmowanie działań uświadamiających, aktywizujących ludzką wolę, asystowanie przy transformowaniu lęku w odwagę – stanowi to jedno z głównych zadań dydaktyki biograficznej w modelu NALM.

Trzy ścieżki uczenia się dorosłych

Przez „ścieżkę uczenia się” van Houten rozumie ścieżkę, podążając którą człowiek uczy się z własnej biografii. Jest to ścieżka, która prowadzi poprzez wewnętrzną transformację w kierunku samowiedzy (samopoznania, samoświadomości). Stoi na stanowisku, że codzienne życie samo w sobie wskazuje na zadania rozwojowe. Dla każdej ze ścieżek podkreśla wagę doświadczeń osobistych jako tworzywa biograficznego. Nie ma jednak na myśli tego, co Elżbieta Dubas nazywa „uczeniem się z (własnych) doświadczeń”, czyli „uczeniem w trakcie życia, w sytuacjach organizowanych lub incydentalnych, związanych z realizacją zadań życiowych i podejmowanymi aktywnościami czy też ich zaniechaniem – rozumianym jako uczenie się z doświadczeń – w sposób bezpośredni, tj. w trakcie dziania się zdarzeń, w trakcie trwania określonych sytuacji życiowych” (Dubas 2017, s. 64). Dla van Houtena ścieżki uczenia się odzwierciedlają w swej istocie proces uczenia się z biografii jako uczenia się pośredniego zachodzącego na bazie „doświadczeń przypominanych, które miały miejsce często w odległej przeszłości i zapisały się w pamięci (auto)biograficznej” (Dubas, 2011, s. 7). W tym ujęciu, uczenie się pośrednie będzie najsilniej związane z konkretnym modusem pamięci – a konkretnie z postpamięcią. Pojęcie postpamięci zostało wprowadzone do nurtu *memory studies* przez Marianne Hirsch (1997), Żydówkę węgierskiego pochodzenia, która poświęciła je Ocalałym z Zagłady oraz ich dzieciom i najbliższym. Opisała pamięć szczególnego rodzaju, dotyczącą treści zapamiętanych, które tkwią żywo w ludzkiej świadomości, lecz nie zawsze pochodzą z własnego doświadczenia jednostki. Tym, co je od niego oddziela, jest dystans pokoleniowy. Postpamięć w ujęciu Hirsch jest utożsamiana z transmisją pewnych narracji w wymiarze inter- i transpokoleniowym. Nie stanowi ona idei czy metody, lecz konsekwencję przypomnienia określonej wiedzy (niekiedy traumatycznej) i doświadczenia na poziomie pokoleniowym. W ten sposób może stać się pośrednim budulcem tożsamości w procesie biograficznego uczenia się. Postpamięć niesie ze sobą reprezentację doświadczeń – w jakimś sensie stanowi pomost łączący różne czasy, różne wydarzenia i różnych ludzi. Podtrzymuje i przedłuża pamięć, mając za narzędzie świadectwa, narracje, fotografie, pamiętniki czy dzienniki, ale także przedmioty

o wiele bardziej prozaiczne: meble, obrazy, porcelanowe zastawy, obrusy, zabawki itp. Współtworzą ją wydarzenia z przeszłości oraz ich generacyjnie odczuwalne po dziś skutki (np. rodzinne zobowiązania, ukryte lojalności itp.). Bezpośrednie uczenie się będzie związane z tym, co biograficznie wydarza się tu i teraz – ze swoistymi „kotwicami biografii”, które integrują człowieka z terażniejszością. Tymczasem pośredniemu uczeniu się można przypisać swoiste „porty biografii” – do których powracamy, gdyż zawierają nasze osobiste minione historie, będące fundamentem opisywanej przez Sydneya Shoemakera (1970) tożsamości osobowej: „Przeszła historia danej osoby jest najważniejszym źródłem jej wiedzy o świecie, ale także ważnym źródłem wiedzy i koncepcji siebie; osobowy obraz samego siebie, koncepcja własnego charakteru, wartości i możliwości są zdeterminowane w znacznym stopniu przez sposób, w jaki postrzegane są własne minione działania. A przyszła historia jest pierwotnym siedliskiem pragnień, nadziei i obaw” (tamże, s. 284).

Pierwsza ścieżka – doskonalenie umiejętności uczenia się (*Learning to Learn/ Vocational Learning*) – dotyczy edukacji formalnej, czyli edukacji szkolnej, w tym kształcenia akademickiego, a także edukacji pozaformalnej np. zorganizowanych instytucjonalnie kursów edukacyjnych. Jest to najbardziej znany i najpowszechniejszy sposób uczenia się, prowadzony przez nauczycieli, posiadający świadomie określone cele i zadania. Rdzeniem tej ścieżki jest rozpoznanie tego, jak uczyć się uczenia się. Oswojenie tego zadania staje się początkiem uczenia się dorosłych i jego podstawą. Podążanie tą ścieżką jest też określane mianem „ery informacji”, w której człowiek musi znaleźć sposób na ożywienie abstrakcyjnej wiedzy i nadanie jej twórczego charakteru. Ścieżka ta pomaga uczącemu się zrozumieć, zindywidualizować i zastosować wiedzę do swoich przyszłych zadań życiowych. Odnalezienie nowych sposobów przyswajania, indywidualizowania i wykorzystywania wiedzy w codziennym życiu sprawia, że nauka staje się żywym procesem, który generuje energię życiową zamiast jej zużywać. Na tym etapie praca biograficzna wiąże się z pytaniem „kim jestem” – van Houten nazywa to „dążeniem do wiedzy” (por. van Houten, 2011a, s. 27).

Druga ścieżka – uczenie się z osobistego powołania (*Destiny Learning*) – nazywane także uczeniem się *przez* życie lub uczeniem się z przeznaczenia ułatwia identyfikację i zrozumienie doświadczeń życiowych, które postrzegane są jako okazje do biograficznego uczenia się. Można porównać ją z edukacją nieformalną (*informal education*), która dokonuje się w naszych relacjach z innymi i poprzez te relacje w warunkach codziennych aktywności. Nieformalne uczenie się dorosłych bywa określane mianem uczenia się sytuacyjnego (*situated learning*), incydentalnego (*incidental learning*), uczenia się poprzez działanie (*action learning*), a także uczeniem się na tle życia (por. Czajkowska, 2018). Celem biograficznego uczenia się w tym aspekcie jest zrozumienie tła codziennych wydarzeń i ich ukrytych zadań edukacyjnych, a także uwolnienie uwięzionych sił, których człowiek potrzebuje do rozwoju, realizacji projektów i wzmocnienia kreatywności. Tą ścieżką

kroczy się już poza klasą szkolną, w nieplanowany świadomie sposób. Nauczyciel, edukator czy mentor pełni na tym etapie jedynie rolę współtowarzysza w podróży edukacyjnej. Van Houten przypomina, że życie jest najlepszym nauczycielem, że los przynosi próby, których pokonanie pomaga człowiekowi rozwinąć nowe umiejętności, osiągnąć dojrzałość, ukształtować nowe poglądy. Człowiek nieustannie mierzy się z dysonansem swoich mocnych i słabych stron. Na tej ścieżce analizowane są fundamenty biografii, podejmowana jest praktyczna praca z własną biografią oraz próby dostrzeżenia jej prawidłowości. Kolejnym krokiem jest (roz)poznanie własnego przeznaczenia, w tym indywidualnego życiowego zadania. Na tym etapie praca biograficzna wiąże się z pytaniem „kim byłem”? – van Houten nazywa to „dążeniem do rozwoju” (por. van Houten, 2011a, s. 27–28; van Houten 2004, 2007).

Trzecia ścieżka – uczenie się przez poszukiwania natury duchowej (*Spiritual Research Learning*) – otwiera możliwość przekształcenia i uporządkowania swojego życia poprzez obserwację zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych doświadczeń. Ta ścieżka nauki ma na celu rozwijanie umiejętności potrzebnych człowiekowi do tworzenia aktualnych odpowiedzi na wyzwania naszych czasów. Poszukiwaniom natury duchowej towarzyszy proces transformacji, odkrywania nowych możliwości w różnych okolicznościach życiowych, którego celem jest zrealizowanie osobistego potencjału. Na tej ścieżce nauczyciel czy edukator pełni funkcję doradcy, który nie oczekuje podporządkowania się swoim poglądom – uczący może zwrócić się do niego jako do eksperta w określonej dziedzinie. Van Houten podkreśla jednak, że każdy znajduje nauczyciela w samym sobie – i to jest kluczowym aspektem trzeciej ścieżki.

Można określić ją mianem edukacji transcendentnej, bowiem podążanie nią oznacza przekroczenie progu między normalną codzienną świadomością wrażeń psychiczno-zmysłowych a nadzmysłową świadomością duchową. Kierunek duchowych dociekań stanowi wprowadzenie do poszukiwania i wyboru własnego duchowego pytania. Sytuacja uczenia się polega na rozwijaniu szczególnego stanu koncentracji umysłu, wewnętrznego spokoju i pozytywnego nastawienia, które jest całkowicie niezależne od wpływów zewnętrznych i poświęcone (prze)życiu wewnętrznemu. Podróż edukacyjna polega na rozwijaniu zasobów mentalnych niezbędnych do znalezienia odpowiedzi na egzystencjalne pytania: Kim jestem i jaki jest sens mojego istnienia? Jaką drogą powinienem podążać? Na tym etapie praca biograficzna wiąże się z pytaniem „kim się stanę”? – van Houten nazywa to „dążeniem do doskonałości” (por. van Houten, 2011a, s. 29–31; van Houten, 2011b). Peter Alheit (2002) zwraca uwagę, że te trzy rodzaje edukacji: formalna, pozaformalna i nieformalna stają się wobec siebie komplementarne i w wymiarze synergicznym towarzyszą człowiekowi w trakcie jego całego życia i we wszystkich jego aspektach (2002). Myśl van Houtena uzupełnia i niejako wzbogaca to założenie o element transcendencji uobecniającej się w każdym z trzech rodzajów edukacji.

Struktura procesu uczenia się dorosłych wg modelu NALM

W procesie uczenia się dorosłych wyodrębniono siedem etapów (kroków) uczenia się we współzależności z siedmioma procesami życiowymi – dla dwóch z wcześniej scharakteryzowanych ścieżek uczenia się: uczenia się z osobistego powołania (*Destiny Learning*) oraz uczenia się przez poszukiwania natury duchowej (*Spiritual Research Learning*).

Model NALM odwołuje się w tym miejscu ponownie do antropologicznych założeń Steinera – a dokładnie do istnienia wewnętrznych sił osobowości oraz stopniowej metamorfozy procesów życiowych. W tym ujęciu siły życiowe człowieka pod koniec trzeciego siedmioletnia są w znacznym stopniu uwolnione od funkcji kształtowania cielesności, przez co stają się bardziej dostępne dla osobowego „ja” i mogą być przekształcane w dwóch kierunkach: ożywienia percepcji zmysłowej i transformacji sił psychicznych. Oba aspekty mają fundamentalne znaczenie dla procesu uczenia się – w ten sposób, poprzez aktywność jaźni, naturalny aspekt procesów życiowych (kształtowanie cielesności) jest częściowo przekształcany w kulturowy aspekt odpowiednich procesów uczenia się (por. van Houten, 2004, 2007, 2011a, 2011b).

Procesy życiowe i procesy uczenia się przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Związek między siedmioma procesami życiowymi a ścieżkami edukacyjnymi

Siedem procesów życiowych	Siedem procesów uczenia się
Oddychanie	Obserwacja
<i>asymilujemy środowisko</i>	
Reakcja na bodźce	Relacje
<i>łączymy się z informacją</i>	
Odżywianie	Adaptacja
<i>informacje „rodzą się na nowo”</i>	
Przemiana materii (filtrowanie)	Indywidualizacja
<i>internalizujemy informacje</i>	
Ruch	Trening
<i>praca z nowymi informacjami</i>	
Wzrost	Rozwój nowych umiejętności
<i>rozpoznawanie nowych umiejętności</i>	
Reprodukcja	Kreatywność
<i>twórcze działania</i>	

Oprac. wł. na podstawie van Houten, 2004, 2007, 2011a, 2011b.

Procesy, według których zorganizowany jest przebieg uczenia się w modelu NALM, obejmują: 1) obserwację (percepcję); 2) relacje – rozwój postawy wobec obiektu, obserwacji (percepcji); 3) adaptację; 4) indywidualizację; 5) trening – praktykę; 6) rozwój nowych umiejętności; 7) kreatywność, tworzenie nowych rzeczy.

Proces uczenia się rozpoczyna się od świadomej obserwacji (percepcji) świata zewnętrznego za pomocą zewnętrznych zmysłów. Obserwacja może być procesem uczenia się tylko dzięki uwadze (koncentracji), która jest zawsze niezbędna dla procesu uczenia się jako takiego. Uczenie się pochodzi z obserwacji, zaś każdy człowiek obserwuje inaczej. Proces obserwacji jest podobny do procesu oddychania i jest procesem rytmicznym, który świadomie jest wykonywany tylko do pewnych granic (wdech – wydech). Prawidłowo zorganizowany rytm w procesie edukacji jest podstawą zdrowego i efektywnego uczenia się. Wg van Houtena kształcenie umiejętności obserwacji wymaga, aby człowiek stał się bezinteresownym obserwatorem w równym stopniu siebie, innych i świata – zamiast reagować wyłącznie na wydarzenia w świecie zewnętrznym. Umiejętności obserwacji są wykorzystywane na wszystkich trzech ścieżkach uczenia się. Ścieżka pierwsza wymaga właściwego wykorzystania zmysłów, na drugiej ścieżce obserwowanie i rozróżnianie relacji między światem wewnętrznym i zewnętrznym jest niezbędne do samopoznania, a na trzeciej ścieżce obserwacja jest niezbędna, aby zrozumieć pytania i inicjatywy, których dostarcza otaczający nas świat (por. van Houten, 2011a, 2011b).

O ile obserwacja ma charakter otwarty i bezstronny, drugi krok wymaga określenia postawy wobec obiektu obserwacji – osąd poznawczy, estetyczny lub moralny. Osąd kognitywny identyfikuje obiekt, osąd estetyczny dotyczy stosunku do przedmiotu, a osąd moralny to proces podejmowania decyzji, który odnosi się do sumienia, woli, odwagi, konsekwencji i wartości osobistych. Wiedza o tym, jak obserwujemy i odnosimy się do innych i świata, jest ważną częścią niezależnego osądu. Na tym etapie człowiek uczy się żyć w procesach – być świadomie aktywnym. W tym celu konieczne jest zwiększenie wewnętrznej aktywności. Każda percepcja jest subiektywnie zabarwiona przez aprobatę lub dezaprobatę. Proces ten powinien być świadomie kontrolowany od wewnątrz, aby zwiększyć zdolność uczenia się. Na tym etapie pojawia się zainteresowanie, zrozumienie lub niezrozumienie – odczytywanych z własnej biografii wydarzeń. Tutaj powinna przejawiać się zdolność do „rozpalania entuzjazmu”, który jest paliwem dla kolejnych kroków.

Na etapie asymilacji ważne jest, aby osoba zrozumiała naturę problemu, który rozpoznała i który rozbudził jej zainteresowanie – w taki sposób, aby posłużył jako „duchowe pożywienie”. Jest to proces analizy, podobny do fizjologicznego, życiowego procesu trawienia. Myślenie, uczucie i wola są zaangażowane w przetwarzanie i absorpcję informacji w celu odnalezienia przyczyn wydarzeń we własnej biografii, służą także poszukiwaniu ścieżki rozwoju.

Celem wcześniejszych trzech kroków było stworzenie warunków do tego, by to, czego człowiek się nauczył, stało się jego integralną częścią. Oznacza to, że pewna informacja narodziła się na nowo w duszy uczącego się: nowe uczucie, impuls woli, siła motywująca, decyzja, wizja, nowy ogląd sytuacji itp. Te doświadczenia składają się na proces indywidualizacji. Edukacja dorosłych rozumiana jako przebudzenie woli aktualizuje się właśnie w tym kroku, który stanowi rdzeń podejścia NALM. Pierwsze trzy kroki – od zewnątrz do wewnątrz – stanowią fundament indywidualizacji.

Praktyczny trening oznacza pracę biograficzną z nowymi informacjami. Ważne jest, aby podtrzymywać i powtarzać zdobytą wiedzę, by rozwijać nowe poglądy. Poprzez rytmicznie powtarzane działania edukacyjne w człowieku kiełkuje nowe ziarno. Opieka nad nim wymaga troski, sprzyjającego środowiska, zamiłowania do praktycznej aktywności, bez której nowa sadzonka nie przetrwa. Za praktyką zawsze musi stać siła motywująca – indywidualizacja i cel, jakim jest rozwój nowych umiejętności.

Na etapie wzrostu kompetencji biograficznej przejawia się aspekt syntezy (w przeciwieństwie do etapu asymilacji, gdzie przejawiał się aspekt analizy). Zdolności są rozwijane w sytuacjach praktycznych, gdy osoba jest aktywna, a jej wola doświadcza oporu. Wzrost może być postrzegany jako wynik „oporu wobec rzeczywistości”, kiedy napięcie w obszarze wolicjonalnym jest nieświadomie przekształcane w nowe umiejętności. Jak podkreśla Elżbieta Dubas, „kompetencja biograficzna sprzyja kierowaniu własnym życiem poprzez wykorzystywanie wiedzy biograficznej, często powiązanej z mądrością życiową, dla pełniejszego własnego rozwoju i realizacji życia jako bardziej pomyślnego. Kierowanie własnym życiem, z wykorzystaniem kompetencji biograficznej, uwzględnia różne procesy edukacyjne, w tym w szczególności autoformację i autokreację, które są istotnymi elementami samowychowania w szerokim znaczeniu” (2017, s. 71). Na etapie rozwoju nowych umiejętności praca biograficzna przypomina „metodę architektonizacji” (por. Czajkowska 2020), traktowanej w tym przypadku jako rozszerzanie dotychczasowej bazy wiedzy biograficznej.

Przebieg wcześniejszych etapów określa, czy wynik pracy biograficznej przyniesie nowe rozwiązania, czy też okaże się powtórzeniem dotychczasowych. Synteza tego, czego już się nauczyliśmy, powinna wprowadzić w etap twórczych działań – tak aby kreatywność rozwiązań życiowych mogła przejawiać się zarówno mentalnie, jak i emocjonalnie, a także w zachowaniu i działaniu.

Van Houten zwraca uwagę, że siedem etapów uczenia się, podobnie jak siedem procesów życiowych, przebiega zarówno synchronicznie, jak i w ustalonej kolejności. Jeśli jeden z etapów zostanie pominięty, np. indywidualizacja, wówczas proces uczenia się zostanie zakłócony. Może to następnie znaleźć odzwierciedlenie w postaci zaburzeń, takich jak zachowania maniackalne, obsesje itp. Jego zdaniem nerwica (neuroza), współcześnie często diagnozowana u dorosłych, może

być spowodowana dużą ilością częściowo „niestrawionego” materiału edukacyjnego, który „utknął” wewnątrz osoby (van Houten, 2004, 2011a, 2011b).

Podsumowanie

W założeniach van Houtena opracowany przez niego model edukacji dorosłych przyczynia się do holistycznego rozwoju osobowości – w tym jej społecznych, emocjonalnych, wolicjonalnych i twórczych komponentów. Znajduje to potwierdzenie w doświadczeniach uczestników warsztatów prowadzonych tą metodą (zob. m.in. Karan, 2006), którzy wskazują, że pomyślna realizacja pracy biograficznej zależy od umiejętności pokonywania pewnych barier, przede wszystkim wolicjonalnych. Od początku XX wieku psychologowie zaczęli celowo badać wzorce życiowe przejawiające się w rytmach rozwoju człowieka, wydarzeniach życiowych, zadaniach, możliwościach, kryzysach itp. Poprzez refleksję nad swoją ścieżką życiową, samodzielnie lub z doradcą, a także w grupie, osoba może ustalić pewne prawidłowości swojej biografii, ujawnić siebie, uzyskać nowe znaczące punkty odniesienia, zyskać wewnętrzną pewność siebie, która wspiera autonomię, samostanowienie i samorealizację. Literatura na temat biografii, w tym biografii edukacyjnej, podkreśla znaczenie łączenia fragmentów życia osobistego i edukacyjnego – edukacji szkolnej, rodzinnej, społeczno-kulturowej i zawodowej – w procesie nadawania znaczeń, refleksji i transformacji (zob. Dominice, 2000, Alheit 1999, Egger 1999). Model NALM wzbogaca teorie andragogiczne wprowadzając element tego, co nazywam edukacją transcendentną – uczenia się określenia własnego kierunku rozwoju duchowego, rozpoznawania „sfery, która ma znaczenie dla pełnego, najwyższego, ostatecznego rozwoju człowieka” (por. Walczak, 2021, s. 35). Transcendencja w edukacji dorosłych, którą można prześledzić na przykładzie modelu NALM znajduje współcześnie konotacje nie tylko w odniesieniu do założeń antropozoficznych – znajdujemy jej wyrazisty wydzźwięk m.in. w idei *homo beatus* i człowieka „metamoderny”, żyjącego w okresie aktualizowania się osobowości, funkcjonującego w niezależnie skonstruowanym świecie, tworzącego własne bieguny przyciągania społecznego (zob. Piskariev, 2023). Element transcendencji w pracy biograficznej podaje również psychosynteza, wskazująca, że poznawanie siebie jest nieustającym procesem, którego nie można zakończyć – zgodnie z fundamentalną zasadą: „gdy coś przychodzi na czas – jest to edukacja; gdy za późno – to terapia” (zob. Assagioli, 2012). Edukacja transcendentna, a wraz z nią model NALM – jako krystalizujące się pola naukowych podstaw edukacji dorosłych – to nie tylko poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „co to jest duchowość i co ona znaczy?”, ale także odkrycie „co duchowość z nami robi lub może zrobić?”, a więc „w jaki sposób dzieje się doświadczenie duchowości i co dzieje się z człowiekiem, który jej doświadcza?” (por. Walczak, Jocz, 2019, s. 24–33).

Bibliografia

- Alheit, P., Dausien, B. (1999). Biographicity as a Basic Resource of Lifelong Learning. W: Alheit P., Beck J., Kammler E., Taylor R., Salling Olesen H. (red.), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools* (s. 400–422). Roskilde: Roskilde University.
- Alheit, P. (2002). Podwójne oblicza całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2, s. 55–78.
- Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Assagioli, R. (2012). *Psychosynthesis: a collection of basic writings*. Massachusetts: Synthesis Centre.
- Bielawska-Batorowicz, E., Dudek, B. (2017). Perspectives on Salutogenesis of Scholars Writing in Polish. W: Mittelmark M. et al., *The Handbook of Salutogenesis* (s. 409–413). Cham: Springer.
- Cierpiałkowska, L., Sęk, H. (2016). *Psychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czajkowska, A. (2018). Pedagogika pamięci w Polsce. Stan obecny i perspektywy rozwoju. W: A. Czajkowska, P. Trojański (red.), *U podstaw pedagogiki pamięci Auschwitz i Holokaustu* (s. 15–33). Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz–Birkenau.
- Czajkowska, A. (2020). Auto(reflexive) Turn. U podstaw biograficznie zorientowanego piarstwa naukowego. W: M. Kafar, A. Kacperczyk (red.), *Autoetnograficzne zbliżenia i oddalenia. O autoetnografii w Polsce* (s. 265–288). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dominice, P. (2000). *Learning From Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dubas, E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, nr 1(4), s. 63–87.
- Dubas, E. (2011). Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 5–9). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Egger, R. (1999). *The Myth of the Key from an Outside Perspective Applications of Biographical Concepts in Educational Settings: A Case Study*, conference paper. Pobrane z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468645.pdf> (17.10.2023).
- Frenz, A.W., Carey M.P., Jorgensen, R.S. (1993). Psychometric evaluation of Antonovsky’s Sense of Coherence Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), s. 145–153.
- Gable, S.L., Haidt J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), s. 103–110.
- Hirsch, M. (1997). *Family frames: photography, narrative and postmemory*, Cambridge: Harvard University Press.
- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*, Croom Helm: Beckenham.
- Karan, D.H. (2006), *An Auto-Biographical Introduction to the New Adult Learning Movement*, conference paper. Pobrane z: <http://esrea2006.ece.uth.gr/downloads/karan.pdf> (29.09.2023).
- Kitwood, T. (2022). *Disclosures to a Stranger: Adolescent Values in an Advanced Industrial Society*. Milton Park: Routledge.

- Kitwood, T. (2019). *Dementia Reconsidered, Revisited: The person still comes first*. Maidenhead: Open University Press.
- Knowles, M.S. (1988). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Malewski, M. (2001). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. W: E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje* (s. 271–289). Toruń: Wydawnictwo naukowe UMK.
- Mittelmark, M.B., Bauer, G.F., Vaandrager, L., Pelikan, J.M., Sagi, S., Eriksson, M., Lindström, B., Magistretti, C. (red.). (2022). *The Handbook of Salutogenesis (2nd ed.)*, Cham: Springer International Publishing AG Switzerland.
- Mittelmark, M.B., Sagi, S., Eriksson, M., Bauer, G.F., Pelikan, J.M., Lindström, B., Espnes, G.A. (Eds.). (2017). *The Handbook of Salutogenesis*. Cham: Springer International Publishing AG Switzerland.
- Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN.
- Piskariyev, P. (Пискарев П.) (2023), *Метамодерн. Счастье в квадрате*, Moskwa: Eksmo.
- Shoemaker, S. (1970). People and their Pasts. *American Philosophical Quarterly*, Vol. 7, Number 4, University of Illinois Press, s. 269–285.
- Van Houten, C. (2011a). *Awakening the will: principles and processes in adult learning*. Forest Row, Sussex: Temple Lodge.
- Van Houten, C. (2011b). *Creative spiritual research: awakening the individual human spirit*. Forest Row, Sussex: Temple Lodge.
- Van Houten, C. (2007). *Practising destiny: principles and processes in adult learning*. Forest Row, Sussex: Temple Lodge.
- Van Houten, C. (2004). *The threefold nature of destiny learning*. Forest Row, Sussex: Temple Lodge.
- Walczak, A., Jocz, A. (2019). *Doświadczenie duchowości. Konteksty filozoficzno-literackie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Walczak, A. (2021). „Mocna” i „słaba” interpretacja duchowości a nauki o wychowaniu. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, nr 1(12), s. 20–39.

**BIOGRAPHICAL LEARNING IN ADULT EDUCATION
ON THE EXAMPLE OF COENRAAD VAN HOUTEN'S EDUCATIONAL
MODEL**

Keywords: adult education, salutogenic approach, biographical learning, lifelong education, andragogy.

Summary: The aim of this article is to reconstruct the model of the “New Adult Learning Movement” (NALM) as a salutogenetic approach to adult education. The theoretical foundations and methodological areas of NALM (academic learning, life experience, spiritual development) are characterised, which derive from

anthroposophic assumptions and are aimed at developing a sense of coherence by strengthening the inner intentions of the individual to develop the will for lifelong learning and foster the sustainable development of an integral personality. Contexts for learning from one's biography and the category of spirituality in the adult education are presented.

Dane do korespondencji:

Dr Agata Czajkowska

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

Katedra Badań Edukacyjnych

agata.czajkowska@now.uni.lodz.pl