

MIECZYŚLAW MALEWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych,  
Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław  
e-mail: malewskim@o2.pl

## O granicach andragogiki i granicach w andragogice

Przejście od nauczania do uczenia się w edukacji dorosłych można traktować jako paradygmatyczną zmianę. Jej następstwem jest restrukturyzacja pola badań andragogiki. Uczenie się ludzi dorosłych „wymyka się” z instytucjonalnego układu „nauczyciel–uczeń”, przyjmuje charakter nieformalny i sytuuje się w rozlicznych praktykach kulturowych społeczeństwa wiedzy. Andragodzy amerykańscy nazywają je pedagogią publiczną. Autor artykułu stara się ustalić przyczyny zmian zachodzących w edukacji dorosłych i analizuje ich epistemologiczne konsekwencje dla andragogiki jako dyscypliny naukowej. Szczególną uwagę zwraca na możliwości interdyscyplinarnej kooperacji, jakie na skutek poszerzania się pola badań otwierają się obecnie przed badaczami edukacji dorosłych.

**Słowa kluczowe:** *edukacja dorosłych, zmiana paradygmatyczna, pedagogia publiczna, modernizm, ponowoczesność, aksjomaty kulturowe, badania interdyscyplinarne*

Rozprawianie o granicach w świecie bez granic wydaje się zabiegiem bezproduktywnym i niecelowym. Pomimo to refleksja nad epistemologicznymi granicami andragogiki jest warta podjęcia z uwagi na paradygmatyczną zmianę, jaka od ćwierćwiecza dokonuje się wśród badaczy edukacji dorosłych. Skrótowno określa się ją jako przejście „od nauczania do uczenia się” (Malewski 2010).

Granice między dyscyplinami naukowymi istniały „od zawsze”. Po części miały one charakter naturalny. Były konsekwencją postępującego społecznego podziału pracy naukowej oraz różnic teoretycznych i kompetencji warsztatowych jakie proces ten za sobą pociągał. Po części zaś były następstwem instytucjonalnej parcelacji

nauki, dokonywanej z uwagi na potrzeby administrowania i zarządzania prowadzonymi badaniami.

Granice nie tylko „rozgraniczają” poszczególne dyscypliny nauki. Wsuwając na plan pierwszy dzielące je różnice, przyczyniają się do budowania ich autonomii i sprzyjają kształtowaniu się poczucia dyscyplinowej tożsamości badaczy. Jednocześnie granice zawierają w sobie element pokusy. Prowokują do wykraczania poza nakładane ograniczenia i obiecują badaczom poznawczy sukces.

Granice w nauce powołują do życia pogranicze. Jest ono terenem swoistej gry pomiędzy odmiennością a poszukiwaniem podobieństw, pomiędzy separacją a możliwą i pożądaną kooperacją, pomiędzy dyscyplinową specyfiką a poznawczym uniwersalizmem. Świadomość tego faktu skłania do pytania o interdyscyplinarną reorientację, jaką pociąga za sobą paradygmatyczna zmiana w andragogice. W szczególności chodzi o to, czy restrukturyzacja pola badań andragogiki, pojawienie się nowego języka służącego do jego adekwatnej artykulacji i opisu, zmiany w sferze teoretyczno-metodologicznego instrumentarium dyscypliny itd., mają swoje następstwa dla interdyscyplinarnej kooperacji. Jakie nowe kanały współpracy otwierają się przed badaczami edukacji dorosłych, a które z dotychczas wykorzystywanych ulegają zawężeniu bądź całkowitej redukcji?

Osobną sprawą jest kwestia granic wewnątrzdyscyplinowych. Zwolennicy nowego paradygmatu próbują ustanawiać granice temporalne separujące przeszłość dyscypliny naukowej od jej teraźniejszości, i w jeszcze większym stopniu, od jej przyszłości. Czy przejście od dyskursu nauczania do dyskursu uczenia się pozwala w dorobku andragogiki wyróżnić „epoki wiedzy” i umożliwia rekapitulację ich poznawczych osiągnięć? Wreszcie, czy ich ocena może sprzyjać krystalizacji krytycznej samoświadomości dyscypliny?

Opracowanie to jest próbą zmierzenia się z zarysowanymi wyżej kwestiami. Podejmuję ją, kierując się przeświadczeniem, że warunkiem refleksyjnego uprawiania nauki jest z jednej strony krytyczna samoświadomość epistemologicznej tradycji, z drugiej zaś posiadanie jej przyszłościowej wizji, choćby była ona niekompletna i mglista.

## **Pedagogia publiczna**

Granice każdej dyscypliny naukowej w pierwszym rzędzie zakreślają i wyodrębniają właściwe jej pole badań. Składają się one z rozlicznych subobszarów społecznej praktyki, które – tak jak cała rzeczywistość – podlegają historycznym zmianom. Ich szczególne nasilenie zaznaczyło się na początku lat 90. XX wieku wraz z pojawieniem się idei *lifelong learning*. W 1990 roku pojęcie kształcenia zeszło w słownikach na

*drugi plan i zostało zastąpione pojęciem uczenia się. Mamy dziś zatem uczące się społeczeństwo, uczące się społeczności, uczące się organizacje oraz, oczywiście, uczenie się przez całe życie* – stwierdza P. Jarvis (2012, s. 19).

Zmiana doktryny edukacyjnej legitymizowała schyłek instytucjonalnej edukacji dorosłych, która w społeczeństwie modernistycznym pełniła głównie funkcje kompensacyjne, i w jej miejsce promowała koncepcję edukacji nieformalnej. Zakres znaczeniowy tego terminu jest szeroki i trudny do zoperacjonalizowania. W andragogice przyjęła się jego wykładnia zaproponowana swego czasu przez P.H. Coombsa. Głosi ona, że edukacja nieformalna jest

*(...) prawdziwie całościowym procesem, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę z powszedniego doświadczenia oraz z zasobów i wpływów środowiska życia – z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, z rynku, bibliotek i środków masowego przekazu* (za: Radcliffe, Coletta 1989, s. 60).

Nie trzeba specjalnej przenikliwości, aby zauważyć, że proponowana definicja utożsamia uczenie się nieformalne z całokształtem wpływów, jakich doświadcza jednostka ze strony swojego otoczenia społecznego (socjalizacja?), i nie wykracza poza potoczne, zdroworozsądkowe intuicje, jakie zwykliśmy przypisywać praktykom nieformalnym.

Godną uwagi próbę identyfikacji obszarów całościowej edukacji nieformalnej dorosłych podjął J. Kargul (2005), ale i on przyznaje, że napotkane luki i sprzeczności w wiedzy naukowej starał się zapełnić wiedzą potoczną (tamże, s. 10). Kilka lat później interesującą typologię modelowych obszarów nieformalnej aktywności poznawczej dorosłych przedstawił K. Pierścieniak (2009), ale propozycja ta nie wzbudziła należytego zainteresowania badaczy.

Zaistniała sytuacja stanowi klasyczny przypadek rozmywania się granic pola badań. Postępująca dysfunkcjonalność edukacji formalnej i abdykacja nauczycieli ludzi dorosłych z jednej strony, a nieokreśloność i mglistość mającej ją zastąpić edukacji nieformalnej z drugiej, wytworzyły swoistą sytuację „zawieszenia”. Badaczom zniknął spory obszar pola badań, a andragogika znalazła się w paradygmatycznym „pomiędzy”, zmuszając ich do „chwytania się” wiedzy potocznej. W takiej sytuacji podstawowym zadaniem wszystkich dyscyplin słabo rozwiniętych jest dokonanie przejścia od potocznie doświadczanej rzeczywistości do zobjektywizowanego przedmiotu poznania (zob.: Shutz 1989). Nie jest to możliwe bez nowego instrumentarium percepcyjno-poznawczego, w tym nowych kategorii teoretycznych, które poprzez restrukturyzację pola badań umożliwiają wytworzenie nowej rzeczywistości. Staje się ona nowym polem badań, terenem nowego podziału pracy naukowej i podstawą do ustanowienia nowego, wewnątrzdiscyplinowego ładu kognitywnego. Amerykańscy badacze edukacji powierzają tę rolę kategorii „pedagogia publiczna” (*public pedagogy*). Czym jest pedagogia publiczna i w jaki sposób oferowana przez ten termin perspektywa oglądu edukacyjnej praktyki modyfikuje granice pola badań andragogiki?

Idea pedagogii publicznej pojawiła się w środowisku badaczy feministycznych w połowie lat 90. XX wieku i została spopularyzowana przez H. Giroux (2004). *Wymiar polityczny i edukacyjny wzięte łącznie tworzą ideę pedagogii publicznej* – twierdzi G. Biesta (2012, s. 684). Jej genezę wiąże z procesami krystalizacji sfery publicznej. W opisanym przez J. Habermasa trójfazowym procesie kształtowania się i rozpadu sfery publicznej szczególnie doniosłe znaczenie przypisuje się fazie drugiej, będącej następstwem kulturowego i politycznego impetu Oświecenia. Miała ona dwie odmiany – literacką i polityczną. W literackiej sferze publicznej rozczytani i pielęgnujący kult rozumu mieszcianie prowadzili debaty na temat literatury i sztuki w stowarzyszeniach czytelniczych, kawiarniach, salonach literackich itp. Szeroko rozpowszechnione i dostępne wytwory kultury stają się w tym czasie (...) *przedmiotem wymagającym dyskusji, dzięki której publicznie ukierunkowana podmiotowość uczy się rozumieć samą siebie* – pisze J. Habermas (2007, s. 99). Procesy postępującego samooświecania generowały zainteresowanie polityką i decyzjami władzy państwowej. Analizowano je na łamach prasy oraz podczas zebrań członków klubów i stronnictw politycznych. Wyprowadzane stąd konkluzje można traktować jako przejaw opinii publicznej.

Zdaniem G. Biesty (2012) pojęcie pedagogii publicznej można interpretować trojako. Po pierwsze, można je rozumieć jako „pedagogię dla publiczności” (*pedagogy for the public*). W takim ujęciu rzeczywistość społeczna jawi się jako olbrzymia szkoła, jako swoista przestrzeń wypełniona normami, zaleceniami, instrukcjami. Komunikują one obywatelom, jak należy myśleć, działać i „być w społeczeństwie”. Takie formy pedagogii publicznej przyjmują masowe akcje edukacyjne uczące np. tolerancji, praworządności, odpowiedzialności, zachowań prozdrowotnych, troski o słabszych itp. Motywowane argumentacją dobra wspólnego, zmierzają one do homogenizacji społeczeństwa obywatelskiego. Ich ubocznym skutkiem jest redukcja aksjologicznego pluralizmu, erozja indywidualizmu i relatywne ograniczenie podmiotowości ludzi. Druga możliwa interpretacja sytuuje pedagogię publiczną w kontekście uczenia się. Można ją rozumieć jako pedagogię publiczności (*pedagogy of public*). Wedle tej koncepcji praca pedagogiczna nie jest oddziaływaniem na ludzi „z zewnątrz”, ale samistnie mieści się w obrębie demokratycznych praktyk obywatelskich, które są obdarzone potencjałem edukacyjnym i stwarzają jednakowe szanse uczenia się wszystkim, którzy chcą się w nie angażować. Tym samym uczenie się przyjmuje postać zbiorowego procesu politycznego. Pozwala on zachować aksjologiczny pluralizm społeczeństwa i chroni podmiotowość jednostek i grup społecznych. Trzeci sposób interpretacji sprowadza pedagogię publiczną do „pedagogii jawności” (*publicness*) albo „pedagogii upublicznienia” (*pedagogy of publicity*). Koncentruje się ona na wspólnotowym aspekcie egzystencji zbiorowości ludzkich, w której emitowane są wszystkie zachowania jednostkowe i zbiorowe. W ten sposób następuje kreowanie sfery publicznej, której jakość zależy od naszej troski o innych i odpowiedzialności za dobro wspólne. Pedagogiem publicznym nie jest nauczyciel, instruktor czy trener, ale ten, kto przerywa obowiązujący konsens. Wprowadzając do dyskursu publicznego element niezgody

(*dissensus*), dynamizuje on sferę publiczną, stymuluje procesy komunikacji i nadaje im potencjał edukacyjny co sprawia, że stają się one relacjami uczenia się (Biesta 2012, s. 693).

Dwie pierwsze interpretacje pojęcia „pedagogia publiczna” są nacechowane swoistym pedagogizmem. Wyraża się on wiarą, że edukacja zawsze polega na oddziaływaniu – poprzez narzucanie norm (stanowisko pierwsze) albo poprzez wpływ intencjonalnie zaprojektowanego środowiska życia (stanowisko drugie). Interpretacja trzecia usiłuje naturalizować zjawisko pedagogii publicznej. Wskazuje, że zarówno wymiar polityczny, jak i edukacyjny splatają się w pedagogiczną jedność. Jej doświadczanie przez ludzi, w tym ludzi dorosłych, stanowi podstawę ich orientacji i aktywności w świecie. W takim rozumieniu pedagogia publiczna przenikająca światy życia codziennego ludzi, jest edukacją nieformalną, swoistą przestrzenią egzystencjalnego uczenia się o niewyraźnych, niejasno zarysowanych granicach. Próbę ich nakreślenia podjęli andragodzy amerykańscy. Na podstawie analizy 420 publikacji wyłonili oni pięć głównych obszarów badawczych, które tematycznie kwalifikują się do kategorii „pedagogia publiczna”. Stanowią je: (a) aktywne obywatelstwo (*citizenship*) jako zadanie edukacji pozaszkolnej, (b) kultura popularna i życie codzienne, (c) instytucje edukacji nieformalnej i przestrzeń publiczna, (d) dominujące dyskursy kulturowe, (e) działalność popularnonaukowa i aktywność społeczna (Sandlin, O’Maley, Burdick 2011). Zasygnalizuję je kolejno, szczególną uwagę zwracając na potencjał edukacyjny, jaki każdy z wymienionych obszarów może w sobie mieścić.

Problematyka aktywności obywatelskiej i edukacji obywatelskiej ludzi dorosłych jest jednym z ważniejszych tematów andragogiki anglojęzycznej. Nie bez powodu. Ustrój liberalnej demokracji nie może rozwijać się i sprawnie funkcjonować bez świadomych obywateli, zorientowanych w rozmaitych kwestiach życia społecznego i gotowych angażować się w zbiorowe projekty mające na celu pomnażanie dobra wspólnego. Zaangażowanie społeczne obywateli obok licznych korzyści ekonomicznych, społecznych i kulturalnych przyczynia się także do wytwarzania opinii publicznej, uważanej za bodaj najważniejszy element sfery publicznej. Teoretycy demokracji twierdzą, że jej krystalizacji sprzyja spełnienie dwóch warunków. Pierwszy wymaga, aby edukacja była wyzbyta elementów indoktrynacji i manipulacji. Warunek drugi wiąże się koniecznością istnienia pluralistycznych ośrodków informacji i prawnych gwarancji dla ich nieskrępowanej artykulacji (Sartori 1994, s. 130). Edukacja nieformalna dorosłych spełnia oba te warunki. Usytuowana poza instytucjami kształcenia formalnego, otwarta na rozliczne dyskursy wypełniające sferę publiczną, może ona stwarzać „momenty emancypacji”, umożliwiając uczącym się dorosłym wykroczenie poza społecznie uznawane legitymizacje i uzyskiwanie poczucia politycznej podmiotowości. Jego wskaźnikiem jest refleksyjny i krytyczny stosunek do opinii publicznej.

Badacze demokracji stwierdzają, że opinia publiczna jest następstwem ścierania się trzech procesów: a) spływania „w dół” informacji z poziomu elit (tzw. model ka-

skadowy K. Deutscha); b) wnoszenie się „ku górze” opinii formowanych na dole; c) wpływu grup odniesienia (tamże, s. 123–127). Dla realizacji idei społeczeństwa obywatelskiego szczególne znaczenie ma drugi z wymienionych procesów. Jego istota sprowadza się do uzyskania „konsensu podstawowego”, czyli konsensu na poziomie społeczności lokalnej. Jak pisze G. Sartori, (...) *istnieją przytłaczające dowody, że jeśli demokracji nie udaje się stworzyć z upływem czasu harmonijnego konsensu podstawowego, pozostaje trudną i kruchą demokracją* (tamże, s. 120).

Społeczność lokalna stanowi podstawową formę organizacyjną życia zbiorowego i przestrzenia wspólnotowego uczenia się ludzi.

*Zawiera się ona w granicach środowisk lokalnych (dzielnic, małych miast, obszarów wiejskich), jest odpowiedzią na podzielane przez mieszkańców danego regionu interesy, przekonania czy potrzebę zrzeszania się. Odgrywa ona także rolę łącznika między życiem prywatnym a publicznym w obrębie lokalnej społeczności. Struktury i podmioty organizujące taką edukację mają charakter lokalny, a władze miasta, regionu, społeczności wspierają te inicjatywy, lub same takie podejmują* (Kurantowicz 2007, s. 19).

Uczenie się w społeczności lokalnej ma charakter naturalny i zachodzi niejako samoczynnie. Jest ubocznym produktem kolektywnego rozwiązywania istotnych dla społeczności problemów dotyczących np. ochrony środowiska, walki z patologiami społecznymi, lokalizacji nowych inwestycji itp. Wymaga to otwartej artykulacji wartości i interesów różnych grup i środowisk, uczciwej debaty uwzględniającej odmienne punkty widzenia, gotowości do kompromisów i woli działania na rzecz realizacji uzgodnionego projektu. Edukacyjnie uzyskany konsens jest współdziałaniem, który jakoś wiąże – mówi G. Sartori (1994, s. 119). Rozwijając to zdanie, można powiedzieć, że elementem wiążącym jest opinia wspólnoty, która „wnosząc się ku górze”, ma realny wpływ na decyzje podejmowane na kolejnych szczeblach administracji państwowej czy samorządowej.

Uczenie się w społeczności lokalnej jest formą pedagogii publicznej zasadniczo odmiennej od edukacji formalnej ludzi dorosłych.

*Uczenie się jest nie tylko „czystym” procesem umysłowym (nabywania). Jest procesem uzależnionym od innych, od relacji z innymi, ich doświadczeń życiowych, wiedzy, poczucia wspólnoty w różnych aspektach, dzieje się w społeczności, którą tworzą jednostki. Nieformalność to także cecha zwalniająca uczących się od „granicy” odpowiednich ról (...) co niewątpliwie rozszerza możliwości uczenia się (...)* (Kurantowicz 2007, s. 44).

Przytoczona wypowiedź zwraca uwagę, że zaangażowanie w sferę publiczną zmienia role uczestników edukacji dorosłych. Funkcje nauczycieli dorosłych przejmują nauczyciele „nietradycyjni”. Mogą być nimi profesjonaliści reprezentujący różne dziedziny wiedzy (inżynierowie, lekarze, naukowcy, dziennikarze, działacze społeczni,

lokalni przywódcy opinii itp.). Również uczący się dorośli nie okupują ławek szkolnych i nie prześcigają się w demonstrowaniu szkolnego konformizmu. Edukacyjna aktywność wszystkich uczestniczących w oświacie lokalnej skutkuje inkluzją polityczną, wzmacnia demokrację i przyczynia się do budowy społeczeństwa obywatelskiego (Deakin Crick, Joldersma 2006).

Drugim ważnym obszarem edukacji nieformalnej jest kultura popularna przenikająca życie codzienne ludzi. Kultura popularna jest rozwinięciem i dopełnieniem kultury masowej, wykrystalizowanej w społeczeństwie modernistycznym jako swoista forma opozycji wobec kultury elitarniej. Dzisiaj kultura popularna jest wytwarzana na skalę przemysłową i obejmuje film, muzykę, telewizję, radio, reklamę, prasę codzienną i magazyny ilustrowane, poradniki, tzw. literaturę kobiecą (*Harlequin, Mira Books*) oraz Internet. Ten ostatni – jak kęśliwie zauważa K.J. Gergen – stanie się wkrótce obowiązkowym dodatkiem do każdego gospodarstwa domowego (2009, s. 26).

Wymienione media wytwarzają i dystrybuują treści, którym można przypisać powszechność, przystępność, prostotę i wysokie nasycenie potocznymi doświadczeniami ludzi – twierdzi W. Jakubowski (2006, s. 22, 32). O ile w przeszłości kultura ściśle przylegała do struktury społecznej i tym samym była społecznie zróżnicowana, o tyle kultura popularna odznacza się uniwersalistyczną homogenizacją, tworząc symboliczną hiperprzestrzeń zdolną modelować tożsamości i zachowania ludzi.

*Kultura i sztuka popularna jest (...) miejscem, w którym zachodzi socjalizacja nie tylko młodego pokolenia. Idole muzyki popularnej, bohaterowie telewizyjnego serialu, modelki i aktorzy filmowi mają ogromny wpływ na kształtowanie się zarówno wrażliwości estetycznej, ciekawości poznawczej, jak i tożsamości współczesnych ludzi. Właśnie popularność (...) rozmaitych fenomenów współczesnej kultury jest ważna z pedagogicznego punktu widzenia – zauważa W. Jakubowski (tamże, s. 31).*

Przytoczony cytat potwierdza znaną tezę G. Hofstede głoszącą, że *kultura to zbiorowe zaprogramowanie umysłu* (2007, s. 375). Nie jest to teza pozbawiona podstaw.

Badacze amerykańscy obliczyli, że przeciętny amerykański nastolatek rocznie spędza w szkole 900 godzin i 1023 godziny przed telewizorem. Nie różni się tym od swoich rodziców, którzy średnio oglądają telewizję od 4 do 5 godzin dziennie. Statystyczny nastolatek ogląda 200 tys. aktów przemocy przed osiągnięciem 18. roku życia, a przeciętny telewidz obejrzy 2 mln reklam przed ukończeniem 65. roku życia. Blisko trzy czwarte nastolatków potwierdza, że sceny seksu prezentowane w programach telewizyjnych mają wpływ na zachowania seksualne ich kolegów, a jedna czwarta przyznaje, że mają wpływ także na ich własne zachowania tego typu (Guy 2007, s. 17).

Telewizyjne programy typu poradnikowego (*life style-change TV programs*) uczą kobiety, jak celebrować własną urodę, zmysłowość, seksualność. Słowem, jak „wpisać się” w kulturowo akceptowany wizerunek kobiety atrakcyjnej i uzyskać społeczną

aprobatę. Piśmiennictwo poradnikowe może pełnić zarówno funkcje emancypacyjne, jak i opresyjne – stwierdza E. Zierkiewicz (2001). I dodaje:

*Efektom właściwie spożytkowanej lektury poradnika jest dostosowanie się do istniejącej sytuacji społecznej, a więc sukces – towarzyski, życiowy, zawodowy, rozwój osobisty. (...) Poradniki nie tylko wyrażają w podejmowaniu decyzji, ale przejmują kontrolę nad codziennym funkcjonowaniem swych czytelniczek i dodatkowo podtrzymują je w przekonaniu, że – oddając się w ręce kompetentnego eksperta – dokonały najlepszego wyboru (tamże, s. 56).*

Badania nad wykorzystaniem kobiecego ciała w reklamie dostarczają mocnych dowodów, że reklama nie tylko promuje określone produkty, ale także uczy „męskiego spojrzenia”, seksualizuje kobiety i ich płęć społeczną (*gender*) (zob.: Guy 2007, s. 19). Z kolei dokonana przez S. Jamila dekonstrukcja przekazów obecnych w muzyce *hip-hop* i *rap* ujawniła szereg negatywnych treści związanych z rasą i płcią (tamże).

Nawet tych kilka przykładów wybranych z długiej listy badań nad kulturą popularną pozwala odsłonić mechanizmy edukacyjnego wpływu. Wytwory kultury popularnej powielają sensory, jakimi stereotypowo posługujemy się w życiu codziennym, i ugruntowują związane z nimi emocje i postawy. Uczą, co należy rozumieć przez bycie kobietą i mężczyzną, Europejczykiem, katolikiem, bezrobotnym, ojcem rodziny itd. W ten sposób zamykają nas w społeczno-kulturowych pułapkach znaczeniowych opatrzonych wysokim potencjałem regulacyjnym i wpływają na zachowania ludzi. Oznacza to, że sfera kultury popularnej jest nie tylko przestrzenią odzwierciedlania się stosunków społecznych i politycznych przenikających społeczeństwo, ale i miejscem ich konstytuowania się, ustawicznie mutującą się performatywną praktyką. Technologie informatyczne i nowe media ugruntowują stosunki panujące w przemyśle, gospodarce, sferze publicznej oraz – co szczególnie ważne – w życiu codziennym zwykłych ludzi.

Idąc krok dalej można powiedzieć, że kultura popularna jest głęboko zaangażowana w konstruowanie i dystrybucję wiedzy, uczestniczy w polityce wiedzy, poprzez swoje wytwory kształtuje wartości, potrzeby, pragnienia i tożsamości ludzi. Jako swoisty „nośnik” pedagogii legitymizuje interesy grup dominujących w społeczeństwie i podtrzymuje istniejące stosunki władzy. Na ten ostatni aspekt szczególną uwagę zwraca H. Giroux. Pisze on:

*Kultura odgrywa obecnie centralną rolę w wytwarzaniu narracji, metafor i wizji, w których przejawiają się siły pedagogicznej władzy nad tym, jak ludzie myślą o sobie i swoich związkach z innymi. Z mojej perspektywy, kultura jest najważniejszą sferą, w której jednostki, grupy i instytucje angażują się w sztukę przekładania wielorakich i zróżnicowanych relacji pośredniczących pomiędzy życiem prywatnym a sprawami publicznymi (2004, s. 62).*

Uwzględniając zakres i siłę oddziaływania nowych technologii informacyjnych, multimediów i kultury wizualnej, cytowany autor zaleca edukatorom dorosłych reflek-



syjną i krytyczną postawę wobec przekazów kultury popularnej. Ostrzega, że kryjąca się za nimi (...) *pedagogia jest moralną i polityczną praktyką, której nie można redukować do wybranego zespołu umiejętności czy technik* (tamże, s. 69). Postuluje, aby szczególną opieką dydaktyczną otoczyć studentów. Mówi, że:

*(...) nie wystarczy edukować studentów, jak być krytycznym czytelnikiem rozlicznych dziedzin kultury. Muszą oni również stać się twórcami kultury, szczególnie gdy zamierzają kreować sferę publiczną w sposób alternatywny, umożliwiający kwestionowanie oficjalnej wiedzy i jej jednowymiarowych konfiguracji. Dlatego studenci muszą również uczyć się nowych technologii elektronicznych, jak widzieć dynamikę władzy kultury i rozumieć jej działanie. Dzięki temu będą oni mogli budować kulturę alternatywną (...)* (tamże, s. 68).

Przyjmując argumentację H. Giroux, uczestnictwo w kulturze popularnej należałoby traktować jako rodzaj utajonej edukacji nieformalnej ludzi dorosłych. Jej kształtujący wpływ na jakość i kształt zbiorowej egzystencji ludzi, w tym na sferę publiczną, nie powinien pozostawać poza polem badań andragogów.

Trzeci obszar edukacji nieformalnej obejmujący ogół obywateli stanowią dominujące dyskursy społeczne. Nie wdając się w szczegóły można powiedzieć, że dyskurs to ciąg aktów komunikacyjnych usytuowanych w przestrzeni publicznej, zorientowanych na negocjowanie znaczeń przez uczestniczących w nich aktorów społecznych. *Praktyka dyskursywna jest zbiorem relacji pomiędzy wypowiedziami a normami i regułami je umożliwiającymi. Chodzi tu o warunki i możliwości zaistnienia wypowiedzi tkwiące w relacjach i strukturach społecznych* – pisze H. Ostrowicka (2013, s. 58). Dyskursy mają charakter performatywny. Są przestrzenią ścierania się odmiennych perspektyw oglądu rzeczywistości i roszczeń do jej prawomocnego definiowania. Towarzyszy temu oczekiwanie, że narzucenie perspektywy dominującej zagwarantuje społeczną akceptację określonych wartości, ideologii i relacji władzy, które ona eksponuje.

Dyskursy jako kognitywne praktyki wytwarzania rzeczywistości dotyczą zagadnień ważnych społecznie bądź takich, którym taką rangę pragnie się nadać. We współczesnej Polsce status dyskursu można przypisać kwestiom związanym z równością płci, prawnym unormowaniem aborcji i medycznej technologii *in vitro*, debacie nad wprowadzeniem jednomandatowych okręgów wyborczych, wejściem Polski do strefy euro itd.

Jeżeli sterując aktami percepcji i oceny dyskursy ustanawiają rzeczywistość, która z jednej strony podtrzymuje i utrwała struktury władzy i przywilejów, a z drugiej marginalizuje i uciska grupy społeczne i środowiska niezdolne do pełnoprawnego udziału w dyskursie bądź pozbawia je głosu, to sytuacja taka musi budzić krytyczny namysł, a nawet sprzeciw. Najgłośniej pobrzmiwa on ze strony środowisk feministycznych. Utrzymują one, że sfera publiczna została wykreowana wedle wzoru reprezentowanego przez męski punkt widzenia, a wypełniające ją dyskursy zmierzają do

utrzymania męskiej dominacji. Ich stanowisko coraz częściej wspierają krytycznie nastawieni badacze edukacji dorosłych. Ostrze ich krytyki zwraca się przeciwko ideologii neoliberalnej, której dyskurs zawłaszcza i redukuje sferę publiczną. G. Biesta mówi o neoliberalnym przesunięciu dyskursu od logiki publicznej do logiki rynku, co sprawia, że obywatele rezygnują z wysiłków na rzecz dobra wspólnego, zadowolając się pozycją konsumenta, któremu oferuje się „wybór”, „jakość” i „wartości pieniężne” (2012, s. 685). Procesy te obejmują także edukację. *Edukacja staje się raczej obiektem konsumpcji aniżeli przestrzenią możliwości dla dialogowego i krytycznego uczenia się* – twierdzą P. Gouthro i S. Holloway (2013, s. 43). Z kolei S. Brookfield wzywa edukatorów ludzi dorosłych, aby pomagali słuchaczom angażować się w ideologiczną detoksyfikację (*ideological detoxification*) dyskursów rozpowszechnianych w przestrzeni publicznej, szczególnie za pośrednictwem mediów (1986, s. 151).

Dominujące dyskursy społeczne mają ukryty wymiar edukacyjny, a dyskursy pedagogiczne, np. dyskurs całożyciowego uczenia się, są opatrzone nieuświadomianym przez badaczy kontekstem politycznym. Dlatego, apeluje I. Martin, trzeba połączyć te perspektywy i pokazać rzeczywisty potencjał transformatywny, jaki tkwi w nieformalnej edukacji dorosłych (2003, s. 567).

Kolejny obszar nieformalnej edukacji dorosłych sytuuje się w instytucjach edukacji pozaszkolnej i w przestrzeni publicznej. Zalicza się do nich biblioteki, muzea, galerie sztuki, archiwa, ogrody botaniczne, przyrodnicze ścieżki edukacyjne, ogrody zoologiczne, domy kultury itp. Wymienione instytucje upowszechniania wiedzy i kultury prowadzą działalność mającą długą tradycję i szeroki zakres oddziaływania. Pomimo to, nie przywiązują się do nich należytej wagi i nie traktują jako instytucji edukacyjnych. Nie śledzi się zmian, jakim na przestrzeni czasu one podlegają, nie analizuje się programów oświatowych, jakie uczestnikom oferują, nie bada się unikalnych w swym charakterze procesów nauczania-uczenia się. Tymczasem instytucje kulturalne nie są martwymi repozytoriami – stwierdza E.W. Taylor (2010, s. 6). I dodaje: *uczenie się w parkach, ogrodach zoologicznych i muzeach jest aktywnym dialogiem między zwiedzającymi i środowiskiem tych instytucji* (tamże, s. 7).

Aktywność, o której mowa, może sytuować się albo po stronie publiczności odwiedzającej instytucje edukacji nieformalnej, albo po stronie samych instytucji. W pierwszym przypadku uczenie się przyjmuje postać samokształcenia. Punktem wyjścia są dla niego wyraźnie wykrystalizowane zainteresowania uczących się dorosłych, spora wiedza, jaką już nabyli, oraz wysoki poziom motywacji poznawczej. Ofertę instytucji edukacyjnej traktują oni jako zasób, z którego w sposób podmiotowy wybierają, samodzielnie interpretują i włączają nowe treści w struktury wiedzy indywidualnej. Jednakże większość uczestników prezentuje receptywne postawy poznawcze. Zakładając, że instytucje edukacji pozaszkolnej, mające oficjalny status placówek dydaktycznych, oferują prawdziwe i poznawczo wartościowe narracje, absorbują je bezkrytycznie. Ich uczenie się ma charakter nieformalny, jest incydentalne, nieplanowane i z reguły nieuświadomiane.

Krytycznie nastawieni andragodzy zwracają uwagę, że instytucje nieformalnej edukacji dorosłych nie prowadzą działalności poznawczo niewinnej i politycznie bezinteresownej. Dokonując selekcji z kultury, stają się one repozytoriami wiedzy oficjalnej i realizują politykę wiedzy. Szczególnie wyraźnie widać to na przykładzie muzeum. *Stanowi ono formę epistemologicznego terroru teorii nad rzeczywistością* – twierdzi Z. Melosik (1996, s. 29). Uzasadniając ten pogląd, dodaje:

*Muzeum stanowi formę nowoczesnego aparatu, wytwarzającego wiedzę i definiującego prawdę. Muzeum jest katalogiem. Dostarcza czasy i przestrzenie w pigułce. Jest idealnym sposobem etykietowania rzeczywistości, według z góry przyjętych, arbitralnie dobranych kryteriów. Przechadzka po muzeum stanowi przechadzkę po uporządkowanej rzeczywistości* (tamże, s. 31).

Poprzez zabiegi klasyfikowania, włączania/wyłączania i propagowania znaczeń, muzeum wytwarza przeszłość i dyscyplinuje teraźniejszość. Jako placówka naukowo-badawcza, za którą stoi autorytet Akademii, narracja muzealna nie ma epistemicznej alternatywy. Ekspozycja wiedzy i prawdy oraz propagowane kryteria estetyczne odzwierciedlające habitus grup hegemonicznych nasycają tożsamość uczących się dorosłych i wpisują ich w relacje władzy. Muzeum jest instytucją „kulturalnej arbitralności” – twierdzą C. Borg i P. Mayo (2010, s. 36). Jako instytucja edukacyjna przynależna do sfery publicznej umacnia istniejącą hegemonię kulturową i konserwuje stosunki władzy. Analizując głosy, jakimi przemawia Narodowe Maltańskie Muzeum Morskie w Birgu (*Malta's National Maritime Museum*), wspomniani autorzy odkryli, że muzealna ekspozycja konstruuje społeczną pamięć z elementów oficjalnej wersji historii, a marginalizuje kulturę społeczności lokalnej wyrosłej na jej związkach z morzem i przemilcza wiedzę o stylu życia portowców, robotników stoczni, rybaków i ich rodzin (zob.: tamże).

Muzealnicy, bibliotekarze, kustosze, komisarze wystaw, przewodnicy turystyczni i animatorzy kultury to liczna i mało rozpoznana zbiorowość nietradycyjnych nauczycieli ludzi dorosłych. Jak pojmują oni swoją rolę edukatorów? Jak interpretują usytuowanie swojej instytucjonalnej działalności w sferze publicznej? Czy i w jakim stopniu są świadomi swojego edukacyjnego wkładu wnoszonego w budowę społeczeństwa obywatelskiego? Te i podobne pytania są wyzwaniem dla badaczy nieformalnej edukacji dorosłych.

Na pedagogię publiczną składa się także działalność popularnonaukowa i aktywność społeczna. Prowadzą ją stowarzyszenia kulturalne i oświatowe, towarzystwa naukowe, kluby miłośników itp. W jej obrębie sytuuje się także działalność wolontariacka, masowe akcje edukacyjne i aktywność ruchów społecznych. Te ostatnie mają szczególne znaczenie, ponieważ – jak zauważa A. Jurgiel (2007) – *z punktu widzenia genezy edukacji dorosłych jej istotą był właśnie ruch społeczny* (s. 65).

W przeciwieństwie do masowych ruchów społecznych z początków XX wieku, które wysuwały głównie żądania ekonomiczne i socjalne, obecne ruchy, opatrywane

określeniem „nowe”, mają charakter kulturowy. *Aktorzy „nowych ruchów społecznych” definiują się przez silny ładunek kulturowy, kontestują dość bezpośrednio orientacje kulturowe społeczeństw, w których żyją* – stwierdza M. Wieviorka (2011, s. 81). Pomimo to masowe ruchy społeczne raczej adaptują się do instytucjonalnego porządku społecznego, aniżeli dążą do jego zmiany. A. Jurgiel zauważa, że

*Mają one charakter ekspresyjny lub reformatorski, raczej bronią jakichś wartości czy spraw, niż dążą do wytworzenia nowych zjawisk. Ich celem jest mobilizowanie świadomości zbiorowej, wystosowywanie petycji, apeli, by pobudzić do działania społeczeństwo* (2007, s. 65, 66).

Nierutynowe sposoby wywierania wpływu na decyzje władz w istotnych dla zbiorowości kwestiach społecznych, politycznych, obyczajowych itp. obejmują także inicjowanie szerokich dyskursów, które sprawiają, że sporne kwestie stają się „widzialne” dla większości obywateli. Opartej na emocjach polityki protestu nie da się utrzymać zbyt długo. Dlatego przywódcy ruchów starają się równoległe prowadzić masową akcję edukacyjną. Jej celem jest poszerzenie wiedzy na temat decyzyjnych uprawnień obywateli, propagowanie kluczowych dla ruchów wartości, budowanie międzygrupowej solidarności i lokalnych sieci współpracy (zob.: della Porta, Diani 2009).

Edukacja dorosłych prowadzona przez przywódców i działaczy ruchów społecznych z intencją zmiany świadomości i postaw współobywateli nierzadko nosi klasyczne znamiona pracy dydaktycznej. Wykorzystuje metody i środki uznawane w dydaktyce dorosłych. Posługuje się strategiami wzbudzania motywacji i podtrzymywania prospołecznych postaw. Czy aktywiści ruchów społecznych mają świadomość *quasi-nauczycielskich* ról, które pełnią? Czy ich działania poszerzają sferę publiczną i przyczyniają się do wypracowywania i wdrażania nowych, bardziej demokratycznych procedur podejmowania decyzji? Wreszcie, jaki status ma nieformalna edukacja dorosłych w społeczeństwie i jakie czynniki wpływają na procesy jego kształtowania się? Przytoczone pytania winny być przedmiotem zainteresowania andragogów-badaczy z uwagi na wciąż rosnącą rangę sektora nieformalnej edukacji dorosłych, do czego przyczynia się rozwój technologii informatycznych.

Wymienione subobszary pedagogii publicznej i odpowiadające im rodzaje praktyk edukacyjnych odnoszące się do ludzi dorosłych, pomimo dzielących je różnic, mają przynajmniej dwie cechy wspólne. Pierwszą jest naturalny, spontaniczny charakter uczenia się, jakie ma miejsce w przestrzeni sensów i znaczeń konstytuujących światy życia codziennego jednostek i grup. Cechą drugą jest kultura jako „tworzywo” uczenia się. J. Bruner od dawna napomina nas, że (...) *edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego* (2006, s. 27). I dodaje: (...) *uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym i zależne są od stopnia wykorzystania jego zasobów* (tamże, s. 17). Jeżeli egzystencja w kulturze własnego świata życia jest tym, co nieuniknione, to publiczna edukacja dorosłych stanowi rodzaj „furtki”, która – choć wąska – pozwala wykroczyć poza jego granice.

## O granicach naukowej racjonalności

Edukacja jako podstawowy instrument zapewniający stabilność i ciągłość systemu społecznego jest wpisana w instytucjonalny ład społeczny, podziela jego fundamentalną racjonalność i zmienia się analogicznie do przeobrażeń, jakie zachodzą w jego obrębie. Jeżeli zgodzimy się z tą tezą, to nieuchronnie pojawia się pytanie o przyczyny, które spowodowały restrukturyzację pola badań andragogiki. Akt swoistej detronizacji formalnej edukacji dorosłych i zastąpienie jej edukacją nieformalną jest zmianą radykalną. Nie mniej radykalnym krokiem jest próba włączenia w jej zakres znaczeniowy kategorii „pedagogia publiczna”. Poszukując odpowiedzi na to pytanie, można przyjąć, że przejście od nauczania do uczenia się i dokonująca się w ramach tego procesu modernizacja granic dyscypliny wiąże się z charakterem ponowoczesnego ładu społecznego i właściwej dlań racjonalności.

Amerykańscy andragodzy są zdania, że andragogika modernistyczna opierała się na fundamencie czterech milcząco przyjętych aksjomatów kulturowych. Stanowiły je: a) koncepcja racjonalnego, autonomicznego podmiotu, b) fundamentalistyczna koncepcja epistemologii, c) koncepcja rozumu instrumentalnego, d) wiara w społeczny i moralny postęp, jaki zachodzi wskutek opierania działalności instytucji społecznych (prawo, rodzina, edukacja) na uznanych teoriach naukowych (Sandlin, Wright, Clark 2011, s. 3). Wymienione założenia można traktować jako rodzaj kulturowej matrycy albo aksjologicznie zabarwionej perspektywy, która steruje percepcją rzeczywistości i nadaje sens jej składnikom.

Poszukiwania zogniskowane wokół zagadnień podmiotowości są głównie domeną filozofii (zob. np.: Wielecki 2003; Nowak 2011; Męczkowska 2006). Fakt, że kwestia podmiotowości w refleksji andragogicznej nie występowała wprost, nie oznacza, że była ona nieobecna. Jej substytutem było pojęcie „dorosłości”. *Terminy „dorosły” i „dorosłość” tworzą kluczową oś, wokół której obracają się rozważania nad polem badań i praktyką edukacji dorosłych* – stwierdzają M. Boucouvalas i J.-A. Krupp (1989, s. 183). Nie można się temu dziwić, skoro – jak pisze E. Dubas – *zasadnicze życie człowieka toczy się właśnie w dorosłości* (2001, s. 79). W pierwszym okresie badacze edukacji dorosłych operowali jego potocznym rozumieniem. Próby jego „unaukowienia” pojawiły się wraz z implementacją do andragogiki koncepcji wypracowanych w obrębie psychologii humanistycznej. Zawdzięczamy je wysiłkom M.S. Knowlesa. Jego zdaniem

*(...) punkt, w którym osoba okazuje się dorosła, psychologicznie jest punktem, w którym postrzega ona siebie jako całkowicie samosterowną. W tym momencie doświadcza ona również potrzeby, aby inni postrzegali ją jako samosterowną* (1972, s. 40).

W literaturze andragogicznej znajdują się również liczne próby przedstawienia listy cech nieodłącznie związanych z dorosłością. Dla przykładu O. Czerniawska za

atrybuty dorosłości uważa: dojrzałość emocjonalną, ufność, solidarność, produktywność, integrację wewnętrzną. Ponadto – dodaje – ludzie dorośli powinni odznaczać się samodzielnością myślenia, poczuciem odpowiedzialności, umiejętnością dokonywania wyborów (Czerniawska 1996, s. 40). Wymienione cechy, a także subiektywne i zobiektywizowane kryterium samosterowności, wypełniają definicyjne warunki podmiotowości. Najogólniej biorąc, sprowadzają się one do prymatu autonomicznych jednostek wobec struktury społecznej. K. Wielecki charakteryzuje go następująco:

*(...) podmiot wyróżnia się z bytu poprzez działanie. Kto jest bierny, nie jest podmiotem. Dopiero gdy potencja pewnych właściwości osobowościowych, lub inaczej określonych dyspozycji jednostki, aktualizuje się w działaniu, staje się ona podmiotem (2003, s. 305). Ponadto dodaje: (...) podmiot musi też – obok odrębności – mieć pewne cechy stałości. Móc zachować pewną ciągłość, powtarzalność, poczucie siebie... W tym sensie wartością jest (...) poczucie autentyczności, polegające na tym, że wie się, kim się jest i jest się temu wiernym, chroni się to przed chaosem świata, naciskami zewnętrznymi, często sprzecznymi wpływami zewnętrznymi (tamże, s. 306).*

Podmiotowość to zdolność zakreslenia kredowego koła wokół własnej osoby, to zdolność wyodrębnienia się z kontekstu społecznego w oparciu o świadomość własnej odmienności, wreszcie, to zdolność do sprawowania kontroli poznawczej nad zmieniającymi się stanami otoczenia i wywierania na nie kształtującego wpływu zgodnie z własnymi, podmiotowymi standardami (zob.: Sztompka 1989). Konstruktem wiążącym jednostkę i strukturę społeczną była osobowość. Integrując wartości, normy i wzory zachowań wyniesione przez jednostki (i grupy) z segmentu struktury społecznej swojego pochodzenia, osobowość była mechanizmem spójnym i względnie trwałym, skutecznie regulującym stosunki podmiotu z otoczeniem. Nic dziwnego, że za główne zadanie edukacji dorosłych, andragogika modernistyczna uważała rozwój osobowości ludzi dorosłych, oczywiście rozwój wszechstronny.

Wytworzony w procesach edukacji potencjał osobowościowy umożliwiał jednostkom (i grupom) układanie podmiotowych relacji z otoczeniem, w tym z instytucjami edukacji dorosłych. W sposób najpełniejszy wyraża go koncepcja dydaktyki dorosłych zaprojektowana przez M.S. Knowlesa (1972). Jej centralnym elementem są potrzeby edukacyjne ludzi dorosłych. Ich zaspokojenie stanowi misję edukatora ludzi dorosłych, której podporządkowane są wszystkie kolejne ogniwa procesu nauczania-uczenia się. Jego finalnym rezultatem ma być zwiększenie podmiotowych kompetencji uczących się dorosłych i wzrost ich sprawności w pełnionych rolach społecznych (zob.: Malewski 2010, s. 27–32).

Nacechowane podmiotowością są także andragogiczne teorie uczenia się oparte na doświadczeniu (*experiential learning*). Teoria uczenia się egzystencjalnego P. Jarvisa zakłada, że doświadczenie nie jest czymś zewnętrznym, co jednostka nabywa z właściwego jej świata życia, lecz strukturą biograficzną zakorzenioną w osobowości

(zob.: Jarvis 2004, s. 92–104). Tym samym reguluje ona procesy rozumiejącego postrzegania (nadawania sensu), uczenia się i działania w świecie. Kategoria „doświadczenia” jest również centralnym ogniwem teorii uczenia się ludzi dorosłych autorstwa D. Kolba (1992). Stwierdza on, że (...) *uczenie się jest procesem, w którym powstaje wiedza dzięki transformacji (przekształceniu) doświadczenia* (tamże, s. 153). A zatem doświadczenie jest nie tylko wynikiem uczenia się, ale także jego warunkiem wstępnym. W kategoriach podmiotowości można również interpretować koncepcje biograficznego uczenia się dorosłych (zob. np.: Alheit 1995).

Powyższe uwagi wskazują, że podmiotowość oraz oboczne kategorie, poprzez które andragodzy ją wyrażali (dorosłość, doświadczenie), była główną ideą w myśleniu o edukacji dorosłych okresu modernizmu. Jako naczelny cel wiązała ona edukację z autonomią, rozwojem i samorealizacją jednostek w demokratyzującym się społeczeństwie przemysłowym.

Drugim modernistycznym aksjomatem przyjmowanym przez teoretyków i badaczy edukacji dorosłych była fundamentalistyczna koncepcja epistemologii. Jej źródłem była scjentyistyczna doktryna naukowości, której fundamenty wiąże się zwykle z osobą i dziełem Kartezjusza. W *Rozprawie o metodzie* wypromował on koncepcję rozumu jako bytu autonomicznego i suwerennego wobec zewnętrznego świata, niepodlegającego jakimkolwiek uwarunkowaniom poza regułami i zasadami wynikającymi z jego własnej, przyrodzonej mu racjonalności. Koncepcja suwerennego rozumu jako bytu pierwotnego wobec doświadczenia wyrażała się w ponadhistorycznej i uniwersalnie ważnej koncepcji metody naukowej. W ten sposób metoda stała się ucieleśnieniem gwarantowanej przez rozum racjonalności i niezawodną drogą dochodzenia do wiedzy prawdziwej i pewnej. Heurystyczny potencjał metody został wzmocniony licznymi szczegółowymi założeniami i procedurami. Koncepcja języka obserwacyjnego, zdań protokolarnych, strategia indukcji, wystandaryzowane metody i techniki badawcze oraz procedury weryfikacji wiedzy składały się na wizję nauki jako przedsięwzięcia apersonalnego, wolnego od jakichkolwiek zaangażowań aksjologicznych, opartego na regułach czystego rozumu poznającego. Uzyskana w ten sposób wiedza miała być kalką zdjętą z rzeczywistości empirycznej i pozostawać wobec niej w relacjach izomorfizmu albo – jak obrazowo ujmuje to R. Rorty (1994) – miała być jej odzwierciedlonym w języku obrazem.

Wyznawcy scjentyistycznej doktryny naukowości wierzyli, że przez rozum i usystematyzowane obserwacje można odkrywać fundamentalne esencje uniwersum, w tym – co zrozumiałe – uniwersalnie ważne prawa rządzące procesami nauczania, uczenia się i rozwoju ludzi dorosłych. Wierzyli, że wszystkie składowe tych procesów da się zinwentaryzować i opisać jako zmienne, a następnie ustalić jakość i siłę łączących je związków przyczynowo-skutkowych. To metodologiczne przeświadczenie jest wyraźnie widoczne w licznych tekstach modernistycznych badaczy edukacji dorosłych. F. Urbańczyk, autor monumentalnej *Dydaktyki dorosłych*, zwracał uwagę, że w kształceniu dorosłych kluczową rolę odgrywają właściwości poznawcze psychiki. Dlatego

– postulował – andragodzy powinni badać wpływ uwagi, postrzegawczości, wyobraźni, pamięci i jakości procesów myślowych na przebieg uczenia się i jego wyniki (1973, s. 44–51). Nieco inaczej wyglądała lista zmiennych proponowanych przez M.S. Knowlesa. Jego zdaniem, zasadnicze znaczenie odgrywa samowiedza, doświadczenia życiowe, motywacja uczenia się i perspektywa czasowa przyjmowana przez dorosłych uczestników oświaty (Knowles 1972, s. 39–49). Na konieczność ustalania prawidłowości rządzących procesami nauczania-uczenia się ludzi dorosłych wskazywał także J. Półturzycki i dowodził, że tego typu wiedza jest niezbędna dla naukowo prawomocnego projektowania andragogicznych praktyk edukacyjnych (1997, s. 13).

Przywołane wyżej stanowiska trzech prominentnych teoretyków edukacji dorosłych wyrastają ze scjentystycznego przeświadczenia, że skoro ludzie są istotami materialnymi i częścią przyrody, to ich zachowanie, podobnie jak i funkcjonowanie całej przyrody, musi być regulowane stałymi i niezmiennymi prawami przyczynowymi. Spoczywająca na badaczach powinność ich odkrywania wynikała z przesłanek pragmatycznych. W ten sposób dochodzimy do trzeciego z modernistycznych aksjomatów obecnych w andragogice. Jest nim koncepcja rozumu instrumentalnego.

Rozum instrumentalny jako jedna z form ludzkiej rozumności ucieleśniona oświeceniową wiarą w naukę i technikę, uważane za skuteczne środki opanowywania świata uprzedmiotowionego i rozporządzania jego zasobami w interesie człowieka. Wraz z rozprzestrzenianiem się porządku naukowo-technicznego racjonalność instrumentalna uzyskuje niekontrolowaną autonomię, zdominowała inne formy racjonalności, narzuciła perspektywę postrzegania rzeczywistości w kategoriach „cele-środki”, a jedynym kryterium oceny działania uczyniła jego efektywność.

Racjonalność instrumentalna przenikała także andragogikę modernistyczną. Zjawisko to wyrażało się dwojako. Andragodzy amerykańscy przyjmowali, że ludzie dorośli są „z natury” pragmatyczni. Dydaktyczna koncepcja M.S. Knowlesa zakłada, że źródłem aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych są potrzeby rozumiane jako rozbieżność pomiędzy pożądanym przez jednostkę poziomem kompetencji w życiowo ważnej dla niej dziedzinie a poziomem kompetencji przez nią już uzyskanych (Knowles 1972, s. 85–86). Równie pragmatyczne stanowisko zajmuje A.B. Knox. Uważa on, że dorosłymi uczestnikami oświaty kieruje chęć doskonalenia posiadanych umiejętności i sprawności. *Centralnym pojęciem mojego projektu – pisze – jest rozbieżność pomiędzy aktualnymi a pożądanymi sprawnościami. Rozbieżności w tym zakresie – dodaje – (...) są głównym źródłem energii motywacyjnej, która wywołuje aktywność edukacyjną* (Knox 1985, s. 253). *Z kolei sprawność jest zdolnością do efektywnego działania w danych okolicznościach i zwykle zależy od kombinacji wiedzy, umiejętności i postaw* (tamże, s. 252). Pragmatyzm życiowy przekłada się zaś na utylitarne orientacje wobec kształcenia. Dlatego – konkluduje cytowany autor – (...) *dorośli chcą być użytkownikami wiedzy, nie zaś jej odbiorcami* (tamże, s. 253). Niemal identyczną tezę można znaleźć w piśmiennictwie M.S. Knowlesa. Stwierdza on:



*Ludzie dorośli (...) chcą mieć perspektywę natychmiastowego stosowania większości tego, czego się uczą. Na ogół ich zaangażowanie w edukację jest reakcją na presję, jaką odczuwają ze strony swojej aktualnej sytuacji życiowej. Dla ludzi dorosłych edukacja jest procesem doskonalenia swoich zdolności do radzenia sobie z problemami życiowymi, przed którymi obecnie stoją* (Knowles 1972, s. 48).

Jeżeli ludzie dorośli są „z natury” pragmatyczni, a ich zachowaniami, w tym także zachowaniami edukacyjnymi, kieruje racjonalność instrumentalna, to rozwiązanie takie instrumentalizuje również andragogikę i redukuje ją do poziomu technologii kształcenia. Wielokrotnie przywoływany tu M.S. Knowles otwarcie określa ją jako „wyłaniającą się technologię kształcenia” (*emerging technology*), oraz jako (...) *sztukę i naukę dopomagającą dorosłym uczyć się* (tamże, s. 38).

Zadania zwiększania efektywności rozlicznych praktyk edukacji dorosłych stawiła przed sobą także polska andragogika. Ich źródłem nie była wszakże przesiąknięta pragmatyzmem kultura – jak miało to miejsce w przypadku społeczeństwa amerykańskiego – lecz programowo zakładany dla niej status nauki praktycznej (Wujek 1996, s. 399). Lokując badania nad edukacją dorosłych w układzie „cele–środki”, miała ona dostarczać wiedzy pozwalającej projektować edukację w taki sposób, aby angażowane środki dydaktyczne gwarantowały osiągnięcie społecznie zakładanych celów. Słowem, andragogika polska, choć z innych powodów aniżeli andragogika amerykańska, znalazła się we władaniu instrumentalnego rozumu. Nic dziwnego, że jej najlepiej rozwijającym się działem stała się dydaktyka dorosłych.

Rozum instrumentalny, którego zadaniem jest optymalne przyporządkowanie środków celom wyznaczonym przez manipulatorskie wymogi technologii, opanował nie tylko sferę pracy i produkcji – co jest zrozumiałe – ale stopniowo rozciągał się na wszystkie dziedziny życia społecznego, niosąc ze sobą obietnice rozwoju, postępu i dobrobytu. Oświeceniowa narracja postępu przenika całą andragogikę. Jest to czwarty z aksjomatów kulturowych milcząco implementowanych do badań nad edukacją dorosłych.

Analizując referaty i komunikaty z badań zaprezentowane podczas konferencji zorganizowanej 24 i 25 kwietnia 2006 roku przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, możemy się dowiedzieć, że zadaniem edukacji dorosłych jest wyposażać ludzi w kompetencje zawodowe i zwiększać ich szanse na rynku pracy, kształtować świadomość ekologiczną społeczeństwa, przyczyniać się do likwidacji nierówności społecznych i emancypacji kobiet, uczyć tolerancji dla odmienności kulturowych, przygotowywać do starości, rozwijać świadomość obywatelską i budować postawy demokratycznego zaangażowania obywateli itd. We wprowadzeniu do opublikowanych materiałów pokonferencyjnych T. Aleksander stwierdza:

*Z materiałów opublikowanych w tym tomie bije wiara w edukację dorosłych jako działanie pełniące ważną rolę w rozwoju ludzi i w postępie dziejowym. Autorzy prac wierzą, że programy edukacyjne realizowane w różnych środowiskach pozwolą zmienić świat. Są też przekonani, że ludzie muszą podjąć wspólne działania,*

*jakimi są uczenie się i samokształcenie, by ten świat zmienić. Wskazują na postęp społeczny dokonujący się w wyniku popularyzacji wiedzy i upowszechniania kształcenia dorosłych. Są też zdania, iż zaangażowaną formą rozwoju dorosłych jest autoedukacja, polegająca na zdobywaniu autonomii przez jednostkę (Aleksander, Barwińska 2007, s. 13).*

Przytoczona wypowiedź jest żarliwym wyznaniem wiary w technologiczny potencjał andragogiki i instrumentalną efektywność edukacji dorosłych. Jej źródeł dopatrywać się można w oświeceniowej narracji postępu zorientowanego na realizację ponadhistorycznej wizji linearnie rozwijającego się społeczeństwa modernistycznego.

Opisane aksjomaty składają się na kulturowy fundament modernizmu i zakreslają poznawczy, moralny i działaniowy horyzont, w którym sytuowała się andragogika i legitymizowane przez nią praktyki edukacji dorosłych. Potwierdza to tezę J. Brunera o edukacji jako części kontynentu kulturowego. Jej akceptacja stawia nas wobec pytania o kulturową zmianę, jaka wiąże się z przejściem od modernizmu do ponowoczesności i o konsekwencje, jakie wynikają stąd dla teoretyków i badaczy edukacji dorosłych.

Niezwykły dynamizm społeczeństwa modernistycznego, jaki odnotowano w ostatnich dekadach XX wieku, (...) *wiąże się z radykalizacją nowoczesności prowadzącą do rozpadu założeń i konturów społeczeństwa przemysłowego oraz umożliwiającą powstanie nowej nowoczesności* – stwierdza U. Beck (2009, s. 13). Ta nowa nowoczesność, późna nowoczesność albo ponowoczesność jest produktem autonomicznych procesów modernizacyjnych. Sprawiają one, że założenia modernizmu zostały doprowadzone do swoich punktów szczytowych i wykroczyły poza projekt społeczeństwa przemysłowego, produkując rozliczne formy ryzyka. Kontynuacja staje się „przyczyną” przełomu – mówi U. Beck (2002, s. 22), nazywa ten proces modernizacją refleksywną i traktuje jako reformę dominującej racjonalności społecznej.

Przejście od nowoczesności do ponowoczesności oznacza, że trajektoria rozwojowa wiedzie nas ku nowemu porządkowi społecznemu, w tym także ku nowej kulturze (postkulturze?), odmiennej od kultury modernizmu, w której nauka będzie oparta na nowych aksjomatach tworzących odmienne perspektywy poznawcze. Kierunki tych zmian obrazuje tabela 1.

Tabela 1. Kulturowe aksjomaty modernizmu i ponowoczesności

Modernizm	Ponowoczesność
Podmiotowość (osobowość)	Indywidualizm (tożsamość)
Epistemologia fundamentalistyczna	Postpozytywizm
Rozum instrumentalny	Rozum emancypacyjny
Rozwój i postęp	Refleksyjność

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Sandlin, Wright, Clark 2011.

Procesy indywidualizacji podmiotów można wiązać z postępującą decentracją struktur społecznych i obserwowanym osłabieniem gorsetu kępujących jednostki oczekiwań społecznych. Proces ten określa się jako zanik logiki struktur na rzecz logiki przepływów (Bokszański 2007, s. 38). Przy jego eksplikacji pomocne są kategorie „osobowość” i „tożsamość”.

*Jako problem „osobowość” pojawiła się wraz z nowoczesnym układem społecznym – pisze Z. Bauman (1994, s. 7). Integrując w sobie wartości, normy i wzory zachowań właściwe segmentowi struktury społecznej swego pochodzenia, osobowość była mechanizmem względnie trwałym, pozwalała skutecznie regulować relacje ludzi z otoczeniem i umożliwiała wywieranie na nie kształtującego wpływu zgodnie z ich własnymi, podmiotowymi standardami. Mówiąc inaczej, stabilność i trwałość struktur społecznych wymuszała stabilność i trwałość struktur osobowości. Przekonanie o istnieniu izomorfizmu pomiędzy tym, co społeczne, a tym, co osobowe, pozwalało na przykład psychologom orzekać o istnieniu u ludzi stałych predyspozycji i zdolności, kierować wyborem ich ścieżek kształcenia, diagnozować stopień stałej przydatności do wykonywania niektórych zawodów czy specjalności. Płynność struktur społeczeństw ponowoczesnych unieważnia kognitywne punkty oparcia, które pierwotnie usytuowane były w klasie społecznej, strukturze zawodowej, rodzinie czy społeczności lokalnej i „skazuje” na bytowanie w świecie przepływów, w którym osobowość traci swoje zdolności regulacyjne i „rozpuszcza się” w strumieniu heterogenicznych dyskursów.*

*Zanurzenie podmiotu w przestrzeni przesyconej znakami stawia go w sytuacji doświadczenia różnicy. Decyduje także o jego kondycji jako podmiotu nomadycznego, który w sytuacji żywego doświadczenia różnicy przejawia formy aktywności nieustannie przekształcającej labilne struktury jego tożsamości. Ta zaś przyjmuje postać konstrukcji temporalnej i nieusuwalnie niestabilnej (...) (Męczkowska 2006, s. 205).*

Ponadto, można dodać, że o ile modernistyczna osobowość była produktem społecznej standaryzacji uzyskiwanej na drodze internalizacji treści programów kształcenia, o tyle tożsamość trzeba traktować jako eksternalizującą się narrację albo – lepiej – ciąg narracji o „ja” zmieniających się stosownie do sytuacji i okoliczności. Tożsamość to (...) *pluralistyczne multi-ja, podmiot wewnętrznie różnicujący się poprzez relacje do innych, a w konsekwencji rozstający się z klasycznie modernistycznym ideałem spójności i autonomii – twierdzi W. Bauer (2004, s. 8). Bez ryzyka popełnienia błędu można powiedzieć, że zjawisko postępującej indywidualizacji podmiotu można obserwować także w andragogice. Teoretycy i badacze edukacji dorosłych rezygnują z uniwersalnej kategorii „dorosłość”, która w nieodległej przeszłości zajmowała w słowniku andragogiki pozycję centralną (zob.: Malewski 2013). Ich uwaga skupia się dzisiaj na problematyce całonocnego uczenia się, uczeniu się biograficznym, ścieżkach edukacyjnych ludzi dorosłych. Do oglądu tych zagadnień wystarczająca okazuje się perspektywa indywidualistyczna.*

Równie ważnym źródłem zachodzących w andragogice zmian jest obserwowany w naukach społecznych proces rezygnacji z fundamentalistycznej doktryny epistemologicznej i rosnąca akceptacja dla metodologicznego pluralizmu. Trend ten, z braku lepszego określenia, można nazwać „postpozytywizmem”. Jego początek wiąże się ze sporem o specyfikę nauk humanistycznych, który rozpoczął się w drugiej połowie XIX wieku za sprawą W. Diltheya. Określając je jako nauki o duchu, osadził on humanistykę w odmiennej perspektywie ontologicznej. Jej swoistym dopełnieniem była weberowska koncepcja rozumienia, zrywająca z myśleniem o człowieku i społeczeństwie w kategoriach powszechnej przyczynowości (zob.: Krasnodębski 1986). W konsekwencji, dominujące orientacje badaczy społecznych zaczęły zmieniać swoje usytuowanie na skali „natura–kultura” i przesuwac się w stronę „kultury”. Dalsza liberalizacja myślenia o nauce i metodologii jej uprawiania dokonała się za sprawą T. Kuhna i P. Feyerabenda (1996). Ten ostatni zwrócił ostrze krytyki przeciwko metodzie naukowej i zakwestionował jej uniwersalizm wyprowadzany z kartezjańskiego dogmatu o istnieniu uniwersalnie ważnej racjonalności. W metodologii badań – dowodził – (...) dla każdej reguły, jakkolwiek „fundamentalnej” czy „racjonalnej”, istnieją okoliczności, w których właściwe jest nie tylko odstąpić od niej, ale wręcz zastosować regułę przeciwną (tamże, s. 23).

Przyzwolenie, które dopuszcza zastąpienie racjonalnej metody naukowej przez „antymetodę”, godziło w sam rdzeń scjentystycznej doktryny naukowości i otwierało furtkę epistemologicznym innowiercom, którzy zaczęli podawać w wątpliwość, jakoby wiedza była odkrywana w świecie zewnętrznym i stanowiła jego pojęciową replikę. Wiedza – głoszą oni – jest wytwarzana w dyskursach społecznych i ustanawiana jako prawdziwa na mocy społecznie wynegocjowanych kryteriów. *Wiedza jest tym, co zostaje uwspólnione wewnątrz dyskursu, wewnątrz wspólnoty „tekstowej”* – pisze J. Bruner (2006, s. 87). Z kolei niekończący się spektakl naukowego poznania rozgrywa się (...) w obrębie świata tekstów i metafor, z których pewne uzyskują z przygodnych względów status „twardej rzeczywistości” (Szahaj 2004, s. 21). Przedstawiciele socjologii wiedzy, różnych nurtów konstruktywizmu i postmodernizmu umacniają przekonanie, że poznanie naukowe to (...) *gra kulturowa, toczona w obrębie kultury z innymi kulturami lub fragmentami kultur za pomocą środków samej kultury* (Zybertowicz 1995, s. 157).

Charakterystyczna dla ponowoczesnej nauki rezygnacja z aspiracji do fundamentalistycznej niezmienności na rzecz usytuowania w kulturze i historii nakazuje przewartościować rolę metodologii, która – jak twierdzi U. Beck – nigdy nie była niczym więcej aniżeli „filozoficznym listkiem figowym” praktyk badawczych (2002, s. 252). Wyjaśnia również i wskazuje powody, dla których dominująca w okresie modernizmu internalna racjonalność naukowa jest stopniowo wypierana przez racjonalność eksternalną. Mówiąc inaczej, przyjmuje się, że nośnikiem racjonalności naukowej nie jest metoda – jak uporczywie twierdził Kartezjusz – lecz kultura (zob.: Malewski 2012). W andragogice zmiana ta przejawia się przyjmo-

waniem perspektywy interpretatywnej i zwrotem w kierunku metodologii jakościowej.

Kolejny dogmat wiąże myślenie modernistyczne z rozumem instrumentalnym. Jego długotrwała krytyka prowadzona przez kolejnych przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej i demaskatorskie analizy edukacji prezentowane przez poststrukturalistów (M. Foucault, J.-F. Lyotard) doprowadziły do wykrystalizowania się przynajmniej dwóch stanowisk. Pierwsze, bardziej umiarkowane, można nazwać etnografią zaangażowaną (Gołębniak, Červinková 2010). Głosi ono, że każda forma praktyki badawczej powinna mieć formę dyskursu zorientowanego na promocję interesu komunikacyjnego grup i środowisk społecznie defaworyzowanych (tamże, s. XIV–XV). Przykładem takiej orientacji badawczej może być etnografia kooperacyjna (zob.: Lassiter 2005). Stanowisko drugie, bardziej radykalne, *...daje pierwszeństwo wiedzy praktycznej jako ukoronowaniu dążeń badawczych* (Reason, Torbert 2010, s. 117). Jego zwolennicy mówią wprost:

*(...) dla nas świat dzieli się na badania interwencyjne, które popieramy i praktykujemy, i konwencjonalne badania społeczne (...) które odrzucamy zarazem z epistemologicznych, metodologicznych i etycznych/politycznych powodów* (Greenwood, Lewin 2009, s. 91).

Celem badań tego typu jest spowodowanie zmiany społecznej – twierdzi R. Johnston (2010). I dodaje:

*Ma ono (badanie – M.M.) wyraźnie ontologiczny punkt wyjścia, a mianowicie istnienie świata cechującego się społeczno-ekonomicznymi i kulturowymi nierównościami, świata, w którym zadanie i rola badacza polegają na próbie wyemancypowania grup poddanych opresji, cierpiących z powodu ekonomicznej nierówności, wykluczenia i braku sprawiedliwości społecznej* (tamże, s. 199).

Przytoczone wypowiedzi zdają się świadczyć, że emancypacyjny etos przenika dziś myślenie andragogów zachodnich, szczególnie zaniepokojonych ideologicznym nasyceniem pedagogii publicznej, i wskazują na istotne zmiany w obrębie epistemologii nauki. O ile scjentyzm ideałem nauki czynił reprezentację, a orientacja humanistyczna do rangi ideału podnosiła interpretację, o tyle obecnie coraz wyraźniej zaznacza się ideał interwencji. Jest to ideał wywodzący się z nauk stosowanych, zasadniczo odmienny od epistemologii teoretyczności. Czy oznacza to, że badacze edukacji dorosłych powinni przyjmować role rewolucjonistów, reformatorów społecznych czy kaznodziejów? G. Sartori (1994) zauważa, że *(...) zbuntowani intelektualiści stanowią nową, dotąd nieznaną rasę. Pojawili się wskutek ekspansji romantyzmu* (s. 617). Ten zaś – dodajmy – jest wykwintem przesadnego ponowoczesnego indywidualizmu. Nie wydaje się, aby prezentowana przez nich perspektywa mogła być owocna. Krytyka rozumu instrumentalnego sprzęga się dziś z różnymi formami afirmatywnego postrzegania kondycji ludzkiej. Pomimo to można wątpić, aby na

dłuższą metę zwrot działaniowy mógł stanowić alternatywę dla epistemologii teoretyczności.

Czyniąc instrumentalność esencją ludzkiej rozumności, filozofowie Oświecenia złożyli obietnicę technicznego opanowania świata i używania jego zasobów do osiągnięcia materialnego, społecznego i duchowego postępu.

*Oczarowanie modernizmem wywodzi się zasadniczo z jego obietnicy postępu – wiary, że przy właściwym zastosowaniu rozumu i obserwacji, istotowe właściwości świata przyrody będą się stawać coraz bardziej zrozumiałe i że przy takim przyroście wiedzy społeczeństwo może systematycznie zmierzać do stanu utopijnej doskonałości* – zauważa K.J. Gergen (2009, s. 267).

Narracja rozwoju i postępu wymusiła linearne widzenie dziejów społeczeństwa i wszystkich obszarów ludzkiego życia z biografią włącznie, wprzegając teoretyków i badaczy edukacji dorosłych w służbę edukacyjnych praktyk. Tymczasem – jak mówi przywoływany tu K.J. Gergen – idea rozwoju i postępu okazała się jednym z modernistycznych mitów (tamże). Osiągając swoje jakości, kulminacyjne procesy społeczne zaczęły tracić unilinearne przebieg i teleologiczny charakter, stając się serią samoistnych epizodów o kolistym przebiegu i niejasnych znaczeniach (Vattimo 2004). Warunkiem przewycięzania dezorientacji i zagubienia jest postawa ustawicznej refleksyjności i samodzielnie prowadzonej „polityki życia” (Giddens 2001).

Zidentyfikowana przez andragogów amerykańskich i przedstawiona wyżej zmiana kulturowych założeń, jaka wiąże się z przejściem od modernizmu do ponowoczesności, może być uzupełniona przynajmniej o jedno założenie dodatkowe. Jest nim etyczna legitymizacja dominującej racjonalności społecznej. W epoce modernistycznej była to etyka posłuszeństwa. W ponowoczesności jest ona wypierana i zastępowana etyką odpowiedzialności.

Poczynając od Oświecenia, myślenie o człowieku i społeczeństwie przebiegało wedle logiki struktur. Ich ucieleśnieniem była maszyna – twierdzi K.J. Gergen (2009, s. 64–66). Cechujące ją wydajność, niezawodność i pewność były projektowane na każdy element systemu społecznego, w tym na człowieka, wpisując go w gorset standardowych ról społecznych i restrykcyjnych oczekiwań egzekwowanych przez instytucje społeczeństwa modernistycznego. Narzędziem społecznego sytuowania ludzi była edukacja, w tym edukacja dorosłych. Wyposażając ludzi w kwalifikacje umożliwiające pełnienie standardowych ról społecznych, przydzielając adekwatne do nich pozycje społeczne i wolumenty związanych z nimi dóbr statusowych, edukacja wytwarzała rzesze osobników zewnątrzsterownych, „ludzi systemu” skłonnych układać swoje biografie zgodnie z modernistycznymi schematami życiowego sukcesu. Radykalizacja modernizmu doprowadziła do kryzysu i rozpadu konturów społeczeństwa przemysłowego, osadzając życie ludzi w warunkach niepewności i ryzyka. Rodząca się na tym tle potrzeba bezpieczeństwa wygenerowała ideę odpowiedzialności. Jest to podstawowe pojęcie nowego paradygmatu myślowego współczesnej filozofii – twier-

dzi J. Filek (2003, s. 9). H. Jonas, który zasadę odpowiedzialności czyni podstawą nowej etyki, utrzymuje, że stosunek odpowiedzialności wiąże strony i obliuguje mocniejszego do dbałości i troski o słabszego, ponieważ w jego słabości tkwi moc zobowiązania (Jonas 2004). Wydaje się, że tym m.in. można tłumaczyć radykalizację postaw badaczy społecznych, w tym i andragogów, którzy nie zadowolają się już wytwarzaniem wiedzy, ale w poczuciu odpowiedzialności za ludzi z grup defaworyzowanych prowadzą badania zorientowane na wywołanie pożądanych zmian społecznych.

Nośnikiem naukowej racjonalności nie jest metoda, jak uparcie twierdził Kartezjusz, lecz kultura. To zmieniające się jakości kultury składają się na system niejawnych założeń każdej dyscypliny naukowej, ustanawiając jej epistemologiczny fundament. Przeprowadzona wyżej analiza wykazała, że w okresie modernizmu rozwój andragogiki opierał się na innych założeniach aniżeli te, jakie badaczom edukacji dorosłych „podsuwa” dziś ponowoczesność. Dokonująca się zmiana dominującej racjonalności społecznej pociąga za sobą nie tylko przeobrażenia wewnątrz dyscypliny. Restrukturyzacja pola badań andragogiki ustanawia nowe relacje z innymi dyscyplinami nauk społecznych i wytwarza nowe obszary możliwej interdyscyplinarnej kooperacji. Znacząco wpływa również na poczucie dyscyplinowej tożsamości badaczy.

## **O granicach dyscyplinowej autonomii**

Każda dyscyplina naukowa dąży do wypracowania własnej tożsamości, która stanowiłaby o jej poznawczej autonomii, a w konsekwencji o jej granicach, oddzielających ją od innych, pokrewnych dyscyplin. Z kolei o tożsamości dyscypliny decyduje posiadanie kanonu problemów uznawanych przez większość jej przedstawicieli, wspólnych zasobów symbolicznych (teorii) oraz kompetencji warsztatowych, składających się na dyscyplinowy profesjonalizm. Nie bez znaczenia jest także system zależności i więzi personalnych wyrażających się postawami identyfikacji ze wspólnotą zogniskowanych w określeniu „my”.

Jak dotąd, granice dyscypliny i poczucie dyscyplinowej tożsamości andragogów nie wzbudzały kontrowersji. Wyznaczała je praktyka edukacyjna. Na obszar badawczy andragogiki składały się instytucjonalne praktyki edukacji dorosłych, a powinnością teoretyków i badaczy było dostarczanie wiedzy służącej zwiększaniu ich dydaktycznej efektywności. Instrumentalne zobligowania andragogiki wobec potrzeb edukacyjnej praktyki nie przekreślały możliwości korzystania z poznawczego dorobku innych dyscyplin. Wręcz przeciwnie. Podręczniki andragogiki od lat powielają rytualne zapewnienia o konieczności ujmowania i wyjaśniania procesów nauczania-uczenia się dorosłych z uwzględnieniem wiedzy psychologicznej, socjo-

logicznej, filozoficznej, a także wiedzy z zakresu informatyki, genetyki, nauk biologicznych itp. (Wujek 1996, s. 401–406). Pomimo formalnie deklarowanej otwartości na wiedzę z zakresu pokrewnych nauk społecznych interdyscyplinarność nie jest mocną stroną andragogiki. Powodem jest jej specyficzne, receptywne rozumienie. Wyraża się ono zapożyczeniami teorii, terminologii czy metod badawczych przy eksploracji jakichś szczegółowych problemów podejmowanych przez pojedynczych badaczy czy niewielkie zespoły. Tego rodzaju zapożyczenia zwykle mają charakter indywidualnych innowacji, które wprawdzie okresowo ożywiają dyscyplinę, ale są na tyle „słabe”, że nie restrukturyzują pola badań, nie dynamizują jej potencjału heurystycznego ani nie zmuszają do rewizji nagromadzonych zasobów wiedzy. Słowem, nie naruszają granic dyscypliny i nie modyfikują poczucia dyscyplinowej tożsamości badaczy.

Inaczej rzecz wygląda z interdyscyplinarnością faktyczną. Pojawia się ona, gdy napotykamy zagadnienia, których eksploracja przekracza możliwości każdego z dostępnych podejść monodyscyplinarnych. Rodzi się wówczas konieczność zaangażowania kilku teorii naukowych, wykorzystania odmiennych podejść metodologicznych i zróżnicowanych procedur empirycznych z intencją objęcia wszystkich merytorycznie istotnych aspektów badanego zjawiska (zob.: Poczobut 2012).

W interdyscyplinarnych projektach badawczych szczególnie doniosłe znaczenie ma pojęciowość. Jak stwierdza M. Bal, (...) *interdyscyplinarność w humanistyce – nieodczowna, podniecająca, poważna – musi poszukiwać swoich podstaw heurystycznych i metodologicznych nie w „metodach”, lecz w „pojęciach”* (2012, s. 27). Przypadek andragogiki zdaje się to potwierdzać. Obserwowany zmierzch formalnej edukacji dorosłych i zastępowanie jej edukacją nieformalną, nie niepokoiło andragogów dopóty, dopóki znaczenie tej ostatniej rozumiano w sposób zdroworozsądkowy, zgodny z jej potoczną wykładnią. Miłośnik paradoksów mógłby powiedzieć, że dopóki edukację nieformalną rozumiano w sposób nieformalny. Sprowadzenie edukacji nieformalnej do pedagogii publicznej restrukturyzuje pole badań andragogiki i sytuuje go w nowych granicach i w nowych konstelacjach interdyscyplinarnych. Objęcie badaniami problematyki aktywnego obywatelstwa, recepcji treści kultury popularnej i przekazów medialnych, uczenia się z dyskursów publicznych i w instytucjach popularyzujących wiedzę sprawia, że andragodzy mogą podejmować kooperację z przedstawicielami wszystkich dyscyplin humanistycznych. Co więcej, tak radykalne przesunięcie międzydyscyplinarnych granic każe zastanawiać się, czy andragogika jeszcze zachowuje swój pedagogiczny charakter, czy też raczej należy sytuować ją w grupie nauk o kulturze. Nie jest to pytanie pozbawione podstaw. Dotychczas andragodzy przyjmowali, że uczenie się jest procesem psychicznym, a dorośli uczą się inaczej. Propozycje andragogów amerykańskich przekonują nas, że dorośli uczą się gdzie indziej – w kulturze.

Uznanie uczenia się za praktyki kulturowe wymaga zerwania z myśleniem, jakoby „działo się” ono tylko w umyśle, jak zakłada to dydaktyka dorosłych. Jak zauważa G. Biesta,



(...) *kultury uczenia się nie można postrzegać jako kontekstu czy środowiska, w którym uczenie się ma miejsce. Kultury uczenia się są raczej praktykami społecznymi, poprzez które ludzie się uczą. Kulturowe rozumienie uczenia się oznacza zatem, że uczenie się nie zachodzi po prostu w kontekście kulturowym, ale że samo w sobie musi być traktowane jako praktyka kulturowa. W podejściu kulturowym do badań nad uczeniem się kluczowe zadanie polega więc na zrozumieniu, w jaki sposób konkretne praktyki oddziałują na możliwości w zakresie uczenia się tych ludzi, którzy w danej praktyce uczestniczą. (...) Aby na to pytanie odpowiedzieć, musimy zrozumieć dynamikę kultur uczenia się i tego, w jaki sposób one „działają”* (2013, s. 49).

Charakterystyczne dla ponowoczesności przemieszczenie edukacji dorosłych do wielogłosowej i pluralistycznej przestrzeni publicznej ma liczne i trudne do określenia następstwa epistemologiczne. Uprawianie badań na pograniczu dyscyplin pociąga za sobą „rozluźnienie” własnej dyscypliny i rozmywanie się jej tożsamości – mówi K. Arbiszewski (2006, s. 25). Zwraca przy tym uwagę, że na prawdziwą interdyscyplinarność stać tylko dyscypliny „silne”, które są w stanie wchodzić w interakcje epistemiczne i w ten sposób zwiększać własne zasoby symboliczne. Dyscypliny „słabe” narażone są na infekcję teoretyczną, metodologiczną i warsztatową, która skutkując multidyscyplinarnością badań, może prowadzić do jej przekształcenia się w uboższą i wtórną wersję dyscyplin, które w punkcie wyjścia miały status nauk pomocniczych. W takim przypadku zakreślanie granic można interpretować jako ochronę integralności i tożsamości dyscypliny. Ograniczają one autonomię badaczy i wymuszają konformizm wobec wspólnoty poznawczej oraz respektowania uznanych przez nią standardów naukowości. Z drugiej strony integrują poszukiwania badawcze, kreują przestrzeń dla dyscyplinowego dialogu, zapobiegają metodologicznym woluntaryzmom.

Obserwowana kulturalizacja perspektywy poznawczej sprawia, że edukacja dorosłych traci swoje tradycyjne konceptualizacje, dla których punktem odniesienia były potrzeby makrosystemu społecznego. Przejście od modernizmu do ponowoczesności zmienia założenia kulturowe nauk społecznych. W przypadku andragogiki wyrażają się one modernizacją pola badań, legitymizowaną ideą całościowego uczenia się i znaczącym poszerzeniem problematyki badawczej, jaką pociąga za sobą podniesienie rangi nieformalnej edukacji dorosłych. Jest rzeczą dyskusyjną, czy polska andragogika może przyjąć strategię ekspansji problemowej i wkraczać w obszary badawcze innych dyscyplin, dokonując swoistej „andragogizacji” myśli społecznej, jeżeli jej ceną może być rozmywanie się jej tożsamości. Z kolei utrata wyrazistej tożsamości i osłabienie dyscyplinowej autonomii chronionej w przeszłości sztywnymi i nieprzekraczalnymi granicami jest swoistym znakiem naszych czasów. Zjawisko rozplywania się dyscyplin znamionuje dziś całą naukę i wyraża się rosnącą liczbą transdyscyplinarnych studiów w rodzaju *women's studies, gender studies, critical studies, cultural studies,*

*postcolonial studies* itp. Studia te, prowadzone w interesie grup defaworyzowanych, zwykle są silnie nacechowane ideologicznie i motywowane etyką odpowiedzialności. Nie da się ukryć, że cele poznawcze są w nich drugoplanowe, a same badania mają charakter interwencyjnych praktyk kulturowych, co można traktować jako zamazywanie nieprzekraczalnych niegdyś granic między nauką i nie-nauką.

Godną uwagi sprawą są także granice wewnątrz andragogiki. Nauka, jak wszystkie ludzkie przedsięwzięcia, jest osadzona w czasie i w kulturze. Ich zmienność powoduje nieciągłość warunków, w jakich wiedza naukowa jest wytwarzana, a w rezultacie nieciągłość samej wiedzy. Wydaje się, że świadomość tej prawidłowości jest w polskiej andragogice ograniczona, co można wiązać z rozpowszechnionym przekonaniem o stałości jej przedmiotu i niezmiennych granicach pola badań. Zdroworozsądkowy pogląd głosi, że wystarczy badać edukację dorosłych i gromadzić narastającą wiedzę o niej, a andragogika „złoży się” sama. Przekonanie takie jest obecne w wielu tekstach „przeglądowych”, które prezentują dorobek poznawczy dyscypliny jako linearny i kumulatywny (zob. np.: Aleksander 2001). Zgodnie z nim proces rozwoju dyscypliny ma charakter naturalny, niejako samoczynny, co zwalnia badaczy z namysłu nad nim, a ingerencję w jego przebieg czyni psychologicznie niemożliwą.

Z perspektywy kulturowej rzeczywistość jest stwarzana i podtrzymywana poprzez procesy negocjowania znaczeń, co oznacza, że jest ona intersubiektywnym bytem uwarunkowanym kulturowo i zmiennym historycznie. Dotyczy to także rzeczywistości edukacyjnej. Na naszych oczach ustanawiana jest nowa rzeczywistość edukacji dorosłych. Jej centralnym elementem są kognitywne praktyki wytwarzane w dyskursach pedagogii publicznej. Dowartościowują one uczenie się nieformalne i nadają mu całościowy charakter. Tak projektowana edukacja dorosłych epoki ponowoczesnej będzie wymagać od andragogiki nowych kategorii pojęciowych, nowego samo-obrazu i nowej samo-świadomości metodologicznej. Będzie także kreślić nowe granice sytuujące ją wobec innych dyscyplin nauk społecznych. Być może andragodzy uzmysłowią też sobie, że widzenie andragogiki w linearnych kategoriach postępu i rozwoju pozostaje w sprzeczności z zasadą historyczności wiedzy, co skłoni ich do poszukiwania wewnątrzdyscyplinowych granic epistemologicznych, pozwalających wydzielić w dorobku badawczym dyscypliny „epoki” wiedzy.

Wydaje się, że przeprowadzenie dystynkcji pomiędzy tradycją a współczesną myślą andragogiczną nie jest zadaniem szczególnie trudnym. W przypadku dyscyplin młodych, a taką jest andragogika, obciążenie tradycją jest stosunkowo niewielkie. Tym samym – jak mogłoby się wydawać – jej podatność na innowacje i zmiany powinna być znaczna. W rzeczywistości jest inaczej. Brak wyraźnej dyscyplinowej tożsamości z jednej strony i rosnąca zmienność pola badań z drugiej, uniemożliwiają badaczom stanięcie na ramionach poprzedników. Dlatego w naukach mało zaawansowanych tak silne są tendencje do mitologizowania własnej przeszłości, nadwartościowania naukowego dorobku, zamazywania zmienności dyskursów i obrona ciągłości. Taka nauka nie ma etapów rozwojowych, nie tworzy „epok” wiedzy. Jest prezentowana

jako monolit. Mit poznawczej ciągłości sugeruje ustawiczne kumulowanie się wiedzy i *de facto* czyni jej epistemologię ahistoryczną. Tego rodzaju orientacja wyklucza krytycyzm wobec intelektualnej tradycji dyscypliny i nie sprzyja projektowaniu jej epistemologicznych wizji. Jest to niezwykle ważne, ponieważ kwestia granic dotyczy nie tylko teraźniejszości i przeszłości dyscypliny, ale i jej przyszłości. Środowisko badaczy edukacji dorosłych stoi dziś wobec konieczności ich nakreślenia. Czy zechce to wyzwanie podjąć? Jednoznaczna odpowiedź na to pytanie równałaby się wróżbie. Historia andragogiki i intelektualny klimat, jaki przenika dziś środowisko badaczy edukacji dorosłych, sugerują, że bardziej prawdopodobne są reakcje obronne. Mogą one przybierać różne formy. Najprostszą jest ignorowanie odmiennych poglądów i nieprzyjmowanie do wiadomości ich istnienia, co można uzasadniać różnicami społecznymi czy kulturowymi, jakie istnieją np. pomiędzy andragogiką amerykańską i europejską. Proponowane innowacje dyscyplinowe można też bagatelizować i pomniejszać ich znaczenie. Możliwa jest próba skolonizowania innowacji poprzez jej reinterpretację i włączenie w struktury wiedzy już istniejącej, argumentując, że „to już było”, że „to nie jest nic nowego” itp. Trudno przewidzieć, jaka będzie reakcja polskich andragogów na propozycję zoperacjonalizowania kategorii „edukacja nieformalna” jako „pedagogii publicznej”. Niezależnie od tego, jak będziemy zakreślać granice andragogiki poprzez nasze praktyki badawcze, nieformalna edukacja dorosłych musi znaleźć się w ich obrębie.

## Zakończenie

Andragogika jest nauką o całożyciowym uczeniu się ludzi dorosłych. Takie rozumienie dyscypliny jest następstwem paradygmatycznej zmiany, jakiej doświadcza ona od przeszło dwóch dekad. Choć koncepcja całożyciowego uczenia się wciąż pozostaje kategorią teoretycznie nieugruntowaną (zob.: Edwards, Reason, Strain 2002), to jej przyjęcie przesuwają punkt ciężkości na stronę nieformalnej edukacji dorosłych. Andragodzy amerykańscy sugerują, aby wiązać ją z praktykami poznawczymi usytuowanymi w sferze publicznej. Określają je mianem „pedagogii publicznej”.

Ewentualna akceptacja przedłożonej propozycji jest nie tylko techniczną korektą granic dyscypliny, polegającą na dodaniu nowych problemów badawczych bądź skreśleniu niektórych z dotychczas podejmowanych. Wprowadzenie do słownika dyscypliny nowych kategorii pojęciowych restrukturyzuje właściwe jej pole badań, wypiętrza nowe subobszary badawcze i marginalizuje inne. Słowem, wytwarza nową rzeczywistość. Jej eksploracja będzie wymagała angażowania nowych teorii naukowych, także spoza własnej dyscypliny, nowych podejść metodologicznych, nowego instrumentarium badawczego itp. W rezultacie zmianie ulegnie przestrzeń możliwej

interdyscyplinarnej kooperacji, a związku andragogiki z innymi dyscyplinami nauk społecznych będą wymagać gruntownej przebudowy.

Zmiana, o której mowa, nie jest arbitralną propozycją wąskiej grupy badaczy tworzących nieformalny klub miłośników andragogicznych innowacji. Przeprowadzona analiza wykazała, że jej źródłem są przeobrażenia dominującej racjonalności społecznej, jakie wiążą się z przejściem od modernizmu do ponowoczesności. Proces ten powoduje, że obowiązująca dotąd perspektywa strukturalna zaczyna być wypierana przez perspektywę kulturową. W konsekwencji następuje zmiana epistemicznego ideału nauki. Obok tradycyjnej, fundamentalistycznej trajektorii metodologicznej, ujmującej poznanie jako proces odzwierciedlania, współczesne badania nad edukacją dorosłych prowadzone są w ramach dwóch nurtów antyrealistycznych – lingwistycznego, pojmującego naukę jako dyskurs toczony w przestrzeni publicznej nakreślonej przez relacje władzy oraz emancypacyjnego, wykorzystującego poznanie jako instrument etycznie uprawomocnionej zmiany społecznej.

Na koniec chciałbym wyznać, że nie jestem zwolennikiem granic, a tytułu tego opracowania nie należy odczytywać jako postulatu wytyczania granic andragogice i w andragogice. Terminem „granica” posługuję się jako heurystycznie płodną metaforą. Ma ona zwrócić uwagę na deficyt myślenia ontologicznego rozumianego jako stały namysł nad polem badawczym dyscypliny i jego zauważalną dynamiką. Namysł taki może sprzyjać budowaniu samoświadomości andragogiki, niezbędnej dla podejmowania zarówno interdyscyplinarnej kooperacji, jak i kooperacji pomiędzy samymi andragogami eksplorującymi zmieniające się praktyki edukacji dorosłych.

## Bibliografia

- ALEKSANDER T., 2001, *Ewolucja nazewnictwa oświaty dorosłych i trendy w tworzeniu jej teoretycznych podstaw*, [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- ALEKSANDER T., BARWIŃSKA D., 2007, *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji, Kraków–Radom.
- ALHEIT P., 1995, *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, [in] P. Alheit et al. (eds.), *The biographical approach in European adult education*, Verband Wiener Volksbildung/ESREA, Wien.
- ARBISZEWSKI K., 2006, *Pogranicze, wykluczanie, krzyżowanie, emigrowanie*, [w:] J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), *Colloquia Humaniorum*, Olsztyn.
- BAL M., 2012, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- BAUMAN Z., 1994, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa.
- BAUER W., 2004, *Tożsamość i przemiany społeczne – przegląd teoretycznych stanowisk*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(25).
- BECK U., 2002, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- BECK U., 2009, *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash (red.), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BIESTA G., 2012, *Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere*, *Social and Cultural Geography*, Vol. 13, No. 7.
- BIESTA G., 2013, *Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy nad postęпами w kształceniu*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61).
- BOKSZAŃSKI Z., 2007, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BORG C., MAYO P., 2010, *Museums: Adult Education as Cultural Politics*, *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 127.
- BOUCOUVALAS M., KRUPP J.-A., 1989, *Adult Development and Learning*, [in:] S.B. Merriam, P.M. Cunningham (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, San Francisco–London.
- BROOKFIELD S.D., 1986, *Media power and the development of media literacy: An adult educational interpretation*, *Harvard Educational Review*, 56.
- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków.
- ČERVINKOVÁ H., GOŁĘBNIAK D.B. (red.), 2010, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- CZERNIAWSKA O., 1996, *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
- DEAKIN CRICK R.D., JOLDERSMA C.W., 2006, *Habermas, lifelong learning and citizenship education*, *Studies in Philosophy and Education*, 2 (Vol. 26).
- DELLA PORTA D., DIANI M., 2009, *Ruchy społeczne. Wprowadzenie*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- DUBAS E., 2001, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej do dorosłości subiektywnej*, [w:] E. Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- EDWARDS R., REASON S., STRAIN M., 2002, *Reflexivity: toward a theory of lifelong learning*, *International Journal of Lifelong Education*, 21(6).
- FEYERABEND P.K., (1996), *Przeciw metodzie*, Siedmioróg, Wrocław.
- FILEK J., 2003, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- GERGEN K.J., 2009, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GIDDENS A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GIROUX H.A., 2004, *Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals*, *Communication and Critical/Cultural Studies*, No. 1 (Vol. 1).
- GOUTHRO P., HOLLOWAY S., 2013, *Reclaiming the radical: Using fiction to explore adult learning connected to citizenship*, *Studies in the Education of Adults*, 1 (Vol. 45).
- GREENWOOD D., J., LEVIN M., 2009, *Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 1.
- GUY T.C., 2007, *Learning Who We (and They) Are: Popular Culture as Pedagogy*, [in:] *New Directions For Adult and Continuing Education*, No. 115.
- HABERMAS J., 2007, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- HOFSTEDE G., HOFSTEDE G.J., 2007, *Kultura i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, PWE, Warszawa.
- JAKUBOWSKI W., 2006, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, „Impuls”, Kraków.
- JARVIS P., 2004, *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, Routledge-Falmer, London–New York.
- JARVIS P., 2012, *Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(58).

- JOHNSTON R., 2010, *Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- JONAS H., 2004, *Teoria odpowiedzialności: podstawowe rozróżnienia*, [w:] J. Filek (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- JURGIEL A., 2007, *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- KARGUL J., 2005, *Przesłanki pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- KNOWLES M.S., 1972, *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York.
- KNOX A.B., 1985, *Adult Learning and Proficiency*, [in:] D.A. Kleiber, M.L. Maehr (eds.), *Motivation and Adulthood*, Jai Press, Inc., Greenwich–London.
- KOLB D., 1992, *The process of experiential learning*, [in:] R. Edwards, A. Hanson, M. Thorpe (eds.), *Culture and processes of adult learning*, Routledge, London.
- KRASNODĘBSKI Z., 1986, *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, PIW, Warszawa.
- KURANTOWICZ E., 2007, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, Wrocław.
- LASSITER L.C., 2005, *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, University of Chicago Press, Chicago.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- MALEWSKI M., 2012, *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60).
- MALEWSKI M., 2013, *Dorobłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(63).
- MARTIN I., 2003, *Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts*, *International Journal of Lifelong Education*, 22 (Vol. 6).
- MELOSİK Z., 1996, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- MĘCZKOWSKA A., 2006, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej rekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- NOWAK A.W., 2011, *Podmiot, system, nowoczesność*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- OSTROWICKA K., 2013, *Dyskurs pedagogiczny jako element zarządzania młodzieży*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(62).
- PIERŚCIENIAK K., 2009, *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, *Rocznik Andragogiczny*.
- POCZOBUT R., 2012, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, [w:] A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Impuls, Kraków.
- PÓLTURZYCKI J., 1997, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- RADCLIFFE D.J., COLETTA N.J., 1989, *Nonformal Education*, [in:] C.J. Titmus (ed.), *Lifelong Learning for Adults. An International Handbook*, Pergamon Press, Oxford.
- REASON P., TORBERT W.R., 2010, *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, [w:] H. Červinková B.D. Gołębiak, (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

- RORTY R., 1994, *Filozofia a zwierciadło natury*, Spacja, Warszawa.
- SANDLIN J.A., O'MALEY M.P., BURDICK J., 2011, *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894–2010*, *Review of Educational Research*, 3 (Vol. 81).
- SANDLIN J.A., WRIGHT R.R., CLARK C., 2011, *Reexamining Theories of Adult Learning and Adult Development Through the Lenses of Public Pedagogy*, *Adult Education Quarterly*, 1 (Vol. 63).
- SARTORI G., 1994, *Teoria demokracji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SHUTZ A., 1989, *Fenomenologia i nauki społeczne*, [w:] Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia*, PWN, Warszawa.
- SZAHAJ A., 2004, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- SZTOMPKA P., 1989, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, [w:] P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Poznań.
- TAYLOR E.W., 2010, *Cultural Institutions and Adult Education*, *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 127.
- URBAŃCZYK F., 1973, *Dydaktyka dorosłych*, Ossolineum, Wrocław.
- VATTIMO G., 2004, *Ponowoczesność: społeczeństwo przejrzyste?*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(27).
- WIELECKI K., 2003, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- WIEVIORKA M., 2011, *Dziewięć wykładów z socjologii*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków.
- WUJEK T., 1996, *Andragogika i jej związki interdyscyplinarne*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- ZIERKIEWICZ E., 2001, *Jaką rolę ma poradnikowy dyskurs?*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(13).
- ZYBERTOWICZ A., 1995, *Poznanie i przemoc. Studium z nieklasycznej socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

## On the external and internal boundaries in adult education studies

The transition from teaching to learning in adult education can be treated as a paradigmatic change. Its consequence is the restructuring of the research scope of andragogy. Adult learning “slips” from the institutional system of the “teacher–learner”, becomes informal and situates itself in numerous cultural practices of the knowledge society. American andragogues call it a public pedagogy. The author of the article attempts to specify changes that take place in adult education and analyses their epistemological consequences for andragogy as a scientific discipline. He pays a special attention to the possibilities of interdisciplinary cooperation which currently become available for researchers of adult education as a result of extending the research scope.

**Keywords:** *adult education, paradigmatic change, public pedagogy, modernism, postmodernism, cultural axioms, interdisciplinary research*