

Anna Walulik

EDUKACJA NA ODLEGŁO I KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH¹

Coraz bardziej rozpowszechniona dziś edukacja na odległość, funkcjonująca na zasadzie indywidualnego uczenia się poza terenem szkoły i bez stałego bezpośredniego oddziaływania nauczyciela, skłania do odwołania się do historii, wnikięcia w tę formę kształcenia, aby poznać lepiej jej funkcje i miejsce w całokształcie edukacji dorosłych oraz zastanowić się nad zapotrzebowaniem na nią.

Początków edukacji na odległość można dopatrywać się w kształceniu na dystans w formie korespondencyjnej. Istotne staje się zatem pytanie o genezę i specyfikę kształcenia korespondencyjnego oraz o dziedziny, w których odbywało się kształcenie tą drogą. W niniejszym artykule zostanie przedstawiony rys historyczny kształcenia korespondencyjnego i jego dynamika (część 1) oraz stałe elementy tej metody ukazujące jej specyfikę (część 2), która jednocześnie wskazuje na adresata tej metody kształcenia, jakim jest dorosły uczeń (część 3).

Historia kształcenia na dystans

Kształcenie korespondencyjne pojawiło się jako alternatywa wobec typowego systemu studiów akademickich oraz wobec szkół średnich i zawodowych. Kształcenie w tej formie odbywało się poprzez korespondencyjny kontakt ucznia z nauczycielem i szkołą. Ma ono bogatą historię i jest obecne na wszystkich kontynentach. Rozwój kształcenia korespondencyjnego wpisuje się ściśle w ogólny rozwój oświaty dorosłych realizowanej w ramach polityki oświatowej poszczególnych krajów. Wiąże się również z rewolucją techniczno-gospodarczą i społeczno-polityczną XVIII i XIX wieku.

¹ Niniejszy artykuł jest fragmentem pracy magisterskiej *Kształcenie religijne dorosłych w edukacji korespondencyjnej* przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Kurantowicz. Obrona pracy odbyła się 20 listopada 2008 roku w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

Zmiany te wymusiły potrzebę dokształcania kadr już pracujących oraz konieczność zaspokajania budzących się potrzeb oświatowych i awansu społecznego obywateli. Rodziło to konieczność poszukiwania nowych dróg pracy oświatowej, a ponieważ mniej więcej w tym samym czasie wprowadzono w Anglii system jednolitych znaczków pocztowych, wykorzystano zatem drogę pocztową także w procesie kształcenia².

Za pierwsze organizowane w ten sposób kształcenie uważa się organizowane w Anglii przez Isaaca Pitmana w 1837 roku, kursy z zakresu stenografii, z których rozwinął się bogaty system kolegiów korespondencyjnych³, a dwadzieścia lat później powstała w Berlinie znana i powszechnie szanowana korespondencyjna uczelnia języków obcych Toussaint-Langenscheidta. Od 1868 roku metodą tą zainteresowały się brytyjskie uniwersytety (Oxford w 1885 roku; Edynburg, Cambridge w 1887 roku)⁴. Najbardziej podatnym gruntem europejskim na rozwój kształcenia drogą korespondencyjną okazały się kraje skandynawskie. Poza Europą kształcenie korespondencyjne upowszechniło się również w Japonii, Chinach, Australii i Nowej Zelandii⁵, ale prawdziwy rozkwit tej formy kształcenia nastąpił na kontynencie amerykańskim, gdzie wykorzystano europejskie doświadczenia z tego zakresu do działań w ruchu oświatowym związanym z uniwersytetami, w oświacie zawodowej oraz w szkołach średnich. Zapotrzebowanie na kształcenie korespondencyjne w Stanach Zjednoczonych kształtowały głównie trzy czynniki: ekspansja na zachód, rewolucja przemysłowa i aspiracje edukacyjne kobiet⁶.

Prekursorem tej formy kształcenia była Anna E. Ticknor, która założyła towarzystwo Propagowania Nauki Domowej (1873 rok) z ofertą programową obejmującą: historię, nauki ścisłe, sztuki piękne, literaturę, język francuski i niemiecki. Pierwszą oficjalnie uznaną instytucją kształcenia korespondencyjnego, która uzyskała prawo nadawania stopni naukowych, był Koledż Sztuk Wyzwolonych działający w ramach Chautauqa⁷. Przybierało ono charakter zarówno uniwersytecki (np. Uniwersytet

² E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, Warszawa 1967, s. 9-10.

³ I. Pitman uczył stenografii według opracowanego przez siebie systemu, który polegał na poprawianiu przesyłanych przez studentów na pocztówkach stenografowanych wersetów Biblii. Zob. E. Zawacka, *op. cit.*, s. 10; K. Pleskot-Makulska, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 34, red. J. Pólturzycki, Warszawa-Płock 2005, s. 25.

⁴ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 10-14; J. Pólturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, [w:] *Kształcenie ustawiczne-idee i doświadczenia*, red. Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, Płock 2003, s. 240.

⁵ J. Pólturzycki, *op. cit.*, s. 240.

⁶ K. Pleskot-Makulska, *op. cit.*, s. 25.

⁷ Był to ośrodek edukacyjny dla nauczycieli szkół niedzielnych założony przez przemysłowca L. Millera i metodystycznego duchownego J. H. Vincenta, który rozpoczął swoją działalność jako

w Chicago – 1892 rok, Uniwersytet Baylora w Waco – 1897 rok, Uniwersytet Wisconsin – 1906 rok), jak i komercyjny (np. kurs dla górników służący poprawie bezpieczeństwa ich pracy, mający też umożliwić im zdawanie egzaminów stanowych – Pensylwania 1880 rok). Tą formą kształcenia były również zainteresowane władze niektórych stanów (jako pierwszy program takiego kształcenia przygotowany został w stanie Massachusetts – w 1915 roku) i instytuty biblijne. To właśnie nauka języka hebrajskiego, zaproponowana drogą korespondencyjną przez Williama R. Harpera, rozpoczęła intensywny rozwój tej formy zdobywania wiedzy⁸. Zakres rozwoju tej edukacji doskonale ilustrują liczby: w roku 1919 prowadziły ją 73 kolegia i uniwersytety, a 10 lat później liczba ta wzrosła już dwukrotnie⁹.

Do roku 1910 dominowało kształcenie za pośrednictwem poczty, a następnie w latach 20. XX wieku, zaczęto uzupełniać je audycjami radiowymi, które początkowo nie spotkały się jednak z większym zainteresowaniem. Na szerszą skalę zaczęto korzystać z radia w kształceniu na odległość od 1940 roku, a z programów telewizyjnych 10 lat później. W latach 70. i 80. w Stanach Zjednoczonych termin „kształcenie korespondencyjne” stał się mniej popularny z tej racji, że w jego miejsce zaczęto stosować terminy „edukacja zdalna”, „edukacja na odległość”, a z czasem „eLearning”¹⁰.

Na ziemiach polskich pierwsze formy tego systemu pojawiły się pod koniec XIX wieku. Początków należy dopatrywać się w ogłoszonych przez Jana Władysława Dawida na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” (w 1890 roku) wykładach dla wychowawczyń przedszkoli. Również studenci Uniwersytetu Latającego oraz inne zainteresowane osoby miały możliwość pracy nad tekstami do samodzielnego opanowania publikowanymi w „Poradniku dla samouków”. W 1916 roku Macierz Polska zorganizowała Kursy Uzupełniające dla Nauczycieli Szkół Powszechnych, które przerodziły się w pierwszą polską zorganizowaną uczelnię korespondencyjną – Uniwersytet Korespondencyjny Polskiej Macierzy Szkolnej. Prowadził on kursy o charakterze ogólnokształcącym: „Polak-Obywatel” i kurs zawodowy: „Handlowiec”. Polska Macierz Szkolna prowadziła również wzorowane na korespondencyjnych szkołach amerykańskich kursy języka polskiego dla rodaków w Argentynie (od 1922 roku)¹¹.

Do innych najbardziej znanych polskich placówek kształcenia korespondencyjnego należały: Korespondencyjne Kursy Rolnicze im. Stanisława Staszica i Powszech-

obóz letni, a następnie stał się zarodkiem masowego ruchu oświatowego. Zob. K. Pleskot-Makulska, *op. cit.*

⁸ K. Pleskot-Makulska, *op. cit.*, s. 26.

⁹ J. Pólturzycki, *op. cit.*, s. 239.

¹⁰ K. Pleskot-Makulska, *op. cit.*, s. 26-27.

¹¹ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 54.

ny Uniwersytet Korespondencyjny (PUK)¹², który prowadził szeroką i różnorodną działalność: wydawniczą („Wiedza i Życie”, „Oświata”), organizacyjno-dydaktyczną (prowadzenie kursów, organizowanie odczytów oświatowych), Biuro Porad Korespondencyjnych, wypożyczalni, składnicy książek i pomocy naukowych. Oprócz kursów na poziomach szkoły powszechnej, gimnazjalnej, nauczycielskich i zawodowych prowadzone były również kursy pozaszkolne z rozmaitych dziedzin wiedzy. W ramach prac podejmowanych przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny zapoczątkowano badania naukowe w zakresie kształcenia korespondencyjnego¹³. Obie instytucje stosowały zindywidualizowane kształcenie korespondencyjne uzupełniane charakterystycznymi dla siebie formami. Dla kursów rolniczych były to zjazdy czerwcowe uczestników biorących udział w kursach wyższych, a Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny organizował kształcenie zespołowe, zjazdy uczestników kursów gimnazjalnych, wyjazdy instruktorów na konferencje grup uczestników kursów nauczycielskich lub uzupełniające kursy bezpośrednio. W planach były również audycje radiowe¹⁴.

W okresie międzywojennym organizatorem kształcenia korespondencyjnego były w Polsce siły społeczne. Obejmowało ono poziomy szkoły powszechnej, średniej, a czasami także szkoły półwyższej. Nie prowadzono kształcenia korespondencyjnego na poziomie szkoły wyższej, chociaż istniała uczelnia typu wszechnicowego. Podejmowane formy pracy z dorosłymi poprzez kształcenie korespondencyjne nie tylko pozwoliły osiągać wykształcenie coraz większej liczbie osób, ale także dały początek próbom teoretycznego opracowania podstaw procesu uczenia się. Proponowane formy pozostawiały całkowitą samodzielność uczącemu się, co w okresie PRL zostało ocenione jako brak należytej organizacji procesu uczenia się i ograniczenie uczenia się do memoryzacji bez należytego rozumienia treści¹⁵.

W pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej zarządzeniem ministra oświaty z dnia 17 maja 1950 roku zostały utworzone państwowe ogólnokształcące szkoły korespondencyjne stopnia licealnego. Miały one realizować program nauczania państwowego liceum ogólnokształcącego dla pracujących ze zmianami wynikającymi z dostosowania tego programu do zasad i organizacji nauki na drodze korespondencyjnej w czterech następujących po sobie klasach¹⁶. Realizacja tego założenia

¹² J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 240.

¹³ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 57.

¹⁴ *Ibidem*, s. 56-58.

¹⁵ R. Nawroczyński, *Oświata dorosłych w Polsce Ludowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 1, s. 83.

¹⁶ *Ibidem*.

umożliwiła wielu osobom uzupełnienie braków edukacyjnych i włączenie się w rozwój życia społeczno-gospodarczego kraju. Przyjęta strategia wpisywała się w politykę oświatową, w której również kształcenie korespondencyjne realizowane było według koncepcji specyficznej dla Związku Radzieckiego i innych krajów obozu socjalistycznego, w których było ono organizowane z wielkim rozmachem, ale głównie z braku możliwości zorganizowania nauczania szkolnego i pozaszkolnego w zwykłym trybie ze względu na niewystarczającą ilość zakładów naukowych, personelu nauczycielskiego czy budynków szkolnych, nie chciano także, by nauka odrywała kształcących się od ich warsztatów pracy zawodowej i codziennego życia. W Związku Radzieckim do wymienionych powodów należy dodać jeszcze olbrzymie terytorium państwa¹⁷.

Zgodnie z polityką oświatową, organizatorem kształcenia korespondencyjnego w krajach obozu socjalistycznego były przede wszystkim państwowe władze oświatowe. Oznaczało to, że było ono bezpłatne, ściśle związane z systemem szkolnym i w jego ramach realizowano te same programy co w szkolnictwie stacjonarnym tylko w nieco dłuższym czasie. Dla podniesienia jego sprawności w dużej mierze łączone było z nauczaniem bezpośrednim poprzez aktywną ingerencję nauczycieli wyrażoną w kierowaniu i kontrolowaniu pracy kształceniowej¹⁸.

Organizowaniu kształcenia korespondencyjnego przyświecał głównie cel udostępniania wykształcenia na poziomie szkoły średniej. Uczniowie przerabiali materiał samodzielnie, korzystając z dostarczonych im materiałów nauczania w postaci skryptów lub podręczników szkół stacjonarnych uzupełnianych wskazówkami dotyczącymi metod uczenia się i organizacji materiału programowego. Nauczyciele recenzowali przesyłane prace i udzielali dodatkowych porad zgłaszającym się uczniom. Brak dydaktyki kształcenia korespondencyjnego sprawiał, że przygotowywane materiały były przeważnie na niewystarczającym poziomie. Tworzono terenowe ośrodki dydaktyczne, które organizowały comiesięczne konferencje dla swoich uczestników i recenzowały prace kontrolne. Działalnością tych ośrodków kierował Centralny Ośrodek Dydaktyczny w Łodzi¹⁹.

W Polsce po II wojnie światowej rozwinęło się głównie nauczanie korespondencyjne połączone z bezpośrednim nauczaniem w formach zbiorowych i indywidualnych, które pozwalały realizować trudniejsze zagadnienia w czasie zajęć na sesjach lub specjalnie organizowanych konferencjach i konsultacjach oraz kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem przez radio i telewizję, często wspierane za-

¹⁷ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 14-15.

¹⁸ *Ibidem*, s. 15.

¹⁹ *Ibidem*, s. 67-69.

jęciami bezpośrednimi. Przyjęło ono nazwę kształcenia zaocznego²⁰ i stosowano je w szkołach średnich zawodowych ogólnokształcących, na studiach dla pracujących i w szkołach policealnych²¹.

Kształcenie korespondencyjne w strukturze systemu oświatowego w Polsce było stale obecne, mimo różnych przemian. Nawet w okresach przejmowania zadań kształcenia korespondencyjnego przez inne formy edukacji (np. kształcenie zaoczne) istniało ono w instytucjach edukacyjnych funkcjonujących poza oficjalnym systemem oświatowym (np. ESKK – Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego z siedzibą w Poznaniu) oraz w ramach edukacji stwarzającej możliwości realizowania obowiązku szkolnego przez dzieci pracowników polskich placówek dyplomatycznych²².

O zainteresowaniu tą formą kształcenia świadczy afiliowanie w roku 1970 przez UNESCO Międzynarodowej Rady Kształcenia Korespondencyjnego (International Council of Correspondence Education – ICCE), której celem było rozpowszechnianie tego kształcenia i przyczynianie się do jego doskonalenia²³. Z czasem element korespondencyjny zastępowany był przekazem radiowym, telewizyjnym, telefonicznym i komputerowym. Znalazło to wyraz także w zmianie nazwy tej rady, która od 1982 roku nosi nazwę Międzynarodowej Rady Edukacji na Dystans lub Kształcenia Zdalnego²⁴.

Kształcenie korespondencyjne bywa również nazywane: zaocznym, pocztowym, listowym, dalszym, studium domowym, czy studium na odległość. Termin „kształcenie korespondencyjne” jest uważany za starsze określenie edukacji niestacjonarnej, która współcześnie posługuje się nie tylko listami, ale szerokim zakresem mediów. Niezależnie od tego, jaką nazwę nadaje się kształceniu korespondencyjnemu, ma ono pewne stałe elementy, które pozwalają określić jego specyfikę.

²⁰ J. Gniatkowski wyjaśnia, że istniejące w Polsce od 1916 roku kształcenie korespondencyjne prowadzone przez organizacje społeczne zostało w roku 1950 w całości przejęte przez państwo i po zorganizowaniu jego miejsce zajęło kształcenie zaoczne. W. Gniatkowski, *Zdalne kształcenie dorosłych – osiągnięcia i perspektywy*, [w:] *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Poznań 1995, s. 82.

²¹ J. Pólturzycki, *op. cit.*, s. 240-242.

²² A. Kusztelak, *Kształcenie na odległość w Polskiej praktyce edukacyjnej*, [w:] *Kształcenie ustawiczne i jego praktyczny wymiar*, red. W. Horyń, Wrocław 2003, s. 65-68.

²³ E. Zawacka, *Międzynarodowa Rada Kształcenia Korespondencyjnego*, „Oświata Dorosłych” 1971 nr 7, s. 432.

²⁴ E. Woźnicka, *Kształcenie korespondencyjne jako forma edukacji na dystans*, [w:] *Drogi wskaźniki pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 179.

Specyfika kształcenia korespondencyjnego

Próba scharakteryzowania kształcenia korespondencyjnego kieruje uwagę w stronę działań podejmowanych w tym procesie: „Pierwsze kroki kształcenia korespondencyjnego były proste: uczeń otrzymywał partię wiadomości i zadanie do wykonania w postaci listów, które wysyłał mu nauczyciel; uczeń przyswajał przekazany mu materiał programowy, rozwiązywał wyznaczone zadania i odsyłał je do szkoły, gdzie je poprawiano i następnie zwracano z oceną i ewentualnymi wskazówkami. Tego rodzaju listy otrzymywał uczeń w ustalonych terminach, co tydzień lub dwa. Ten właśnie układ i wzajemne obowiązki stanowiły podstawę klasycznego kształcenia korespondencyjnego i dalszego jego rozwoju oraz poszerzania, np. o spotkania, konsultacje, a współcześnie o wykorzystanie środków audiowizualnych, komputerów”²⁵.

Przestawienie w ten sposób cechy kształcenia korespondencyjnego sprawia, że podanie jednej definicji tej formy kształcenia wydaje się zadaniem niemożliwym i chyba niekoniecznym, ale jednocześnie mobilizującym do próby opisanego procesu. Wojciech Gniatkowski uważa, że kształcenie korespondencyjne jest pierwszą, najwcześniejszą formą kształcenia na odległość²⁶.

Jako pierwszy próby opisanego kształcenia korespondencyjnego podjął się W.S. Bittner w 1948 roku, przyjmując, że kształcenie korespondencyjne jest to zmienny typ zindywidualizowanego nauczania w ramach ciągłego procesu wymiany pomiędzy studentem i instruktorem. Opiera się on nie tylko na podstawowym zestawie lektur dotyczących konkretnej lekcji, ale także na dodatkowych materiałach, które obejmują teksty, referaty, ćwiczenia, rady i sugestie, dodatkowe książki i inne materiały dostarczone uczącemu się zgodnie z jego potrzebami. Uznaje nauczanie korespondencyjne raczej za metodę uzupełniającą, aniżeli za zamknięty i pełny system szkolny²⁷.

Borj Holmberg (1960 rok) podkreśla z kolei, że w kształceniu korespondencyjnym chodzi o nauczanie drogą pisemną i prowadzenie korespondencji między nauczycielem i uczniem, by uczący się mógł opanować przewidziany programem kurs: „Nauczanie korespondencyjne należy rozumieć jako nauczanie drogą pisemną, w trakcie którego uczeń i nauczyciel regularnie piszą jeden do drugiego. Ta korespondencja ma za podstawę specjalnie przygotowany kurs, umożliwiający jednemu instruktorowi uczenie pewnej liczby uczniów”²⁸.

²⁵ *Ibidem*, s. 182-183.

²⁶ W. Gniatkowski, *op. cit.*, s. 81.

²⁷ E. Zawacka, *op. cit.*, s. 39.

²⁸ *Ibidem*.

H. Sommer uważa nauczanie korespondencyjne za „planową i systematyczną działalność obejmującą dobieranie, przygotowanie i prezentację materiału nauczania w sposób umożliwiający nadzorowane opanowanie przekazywanej wiedzy, przy czym nauczyciel w zasadzie jest oddalony przestrzennie od swojego ucznia i pozostaje z nim w kontakcie za pomocą dość samodzielnie funkcjonujących środków przekazu”²⁹.

W.S. Bittner, B. Holmberg jak i H. Sommer przeanalizowali zagadnienie z punktu widzenia organizatorów takiego nauczania, nie uwzględniając aktywnego uczenia się, w którym materiały metodyczne i bezpośrednie porady nauczycieli powinny pełnić jedynie funkcje inicjowania i wspierania tego procesu.

Brakujące w tych opisach elementy próbuje uzupełnić Elżbieta Zawacka, podkreślając samodzielność uczestnika korespondenta i własne tempo jego pracy. Zwraca również uwagę na specyfikę materiałów (podręczników) przeznaczonych do tej formy nauki, które określa jako „kolejne listy”. Mimo zwrotu w stronę uczestnika autorka wyraźnie wskazuje jednocześnie na rolę i znaczenie placówki proponującej tę formę kształcenia, która przejawia się w ścisłym związku ucznia z uczelnią. Wyraża się on w realizacji programu określonego przez uczelnię i utrzymywaniu periodycznego, korespondencyjnego z nią kontaktu, który ma charakter dwustronny. Z pozycji uczestnika jest to przesyłanie zadań kontrolnych, raportów, czy zapytań, a ze strony uczelni odsyłanie zrecenzowanych prac i ewentualnych dodatkowych materiałów w zależności od potrzeb uczestnika. Korespondencyjny kontakt z uczelnią może być uzupełniany kontaktem bezpośrednim lub pośrednim przez radio i telewizję³⁰.

W opisie E. Zawackiej wyraźnie widać zwrot w stronę potrzeb i możliwości uczestnika, ale jednocześnie mocno akcentowana jest rola uczelni i jej nadzorujący charakter. Uwidacznia się to również podziale tej formy kształcenia, w którym za kryterium E. Zawacka przyjęła rodzaje kontaktów między pracownikami oświatowymi a uczestnikiem. Wyróżniła w ten sposób: odmianę klasyczną, czyli zindywidualizowane kształcenie korespondencyjne, które polega wyłącznie na kontakcie korespondencyjnym, nadzorowane kształcenie korespondencyjne, w którym kontakty korespondencyjne są uzupełniane kontaktami bezpośrednimi kontrolującymi systematyczność uczestników, połączenie kształcenia korespondencyjnego z nauczaniem bezpośrednim, które zakłada, że indywidualne i zbiorowe kontakty korespondencyjne są uzupełniane indywidualnymi i zbiorowymi kontaktami bezpośrednimi oraz połączenie kształcenia korespondencyjnego z nauczaniem przez radio i telewizję, co oznacza,

²⁹ E. Zawacka, *Kształcenie zdalne*, Toruń 1995, s. 13.

³⁰ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne...*, s. 40.

że indywidualne i zbiorowe kontakty korespondencyjne są uzupełniane zbiorowym nauczaniem przez radio i (lub) telewizję, a czasem i nauczaniem bezpośrednim³¹.

Opisy uczenia się z wykorzystaniem drogi pocztowej nie wskazują jednoznacznie, czy należy kształcenie korespondencyjne uznać za metodę, formę, czy system pracy dydaktycznej. Pojawiający się we wszystkich opisach schemat zewnętrznej, organizacyjnej strony tej działalności skłania do myślenia o nim jako o formie. Franciszek Urbańczyk przyjmuje wręcz, że kształcenie korespondencyjne jest jednym z systemów dydaktycznych o charakterze pośrednim, którego wyniki kontrolowane są przez egzaminy promocyjne, a Józef Skrzypczak przedstawia je jako strategię kształcenia dorosłych³².

W specjalistycznym glosarium UNESCO, porządkującym terminologię edukacji dorosłych, kształcenie korespondencyjne jest definiowane jako edukacja prowadzona za pośrednictwem poczty, bez bezpośrednich kontaktów między nauczycielem i uczniem. Realizowane ono jest za pomocą pisanych lub nagrywanych materiałów przesyłanych do ucznia, a postępy w nauce są ustalane na podstawie pisemnych lub nagrywanych ćwiczeń przekazywanych nauczycielom do korekty, a następnie odsyłanych uczniom z uwagami i oceną³³.

Różnorodność opisów kształcenia korespondencyjnego świadczy o możliwości akcentowania różnych aspektów tego procesu. Istnieją w nim jednocześnie wspólne elementy, które pozwalają odróżnić kształcenie korespondencyjne od innych sposobów uczenia się. Autorzy są właściwie zgodni co do tego, że system kształcenia korespondencyjnego bazuje na samodzielnej pracy uczącego się, który podejmuje różne formy porozumienia z nauczycielem i placówką edukacyjną dla lepszej organizacji nauki.

Cechą charakterystyczną strategii kształcenia korespondencyjnego jest samodzielne przerabianie przez uczącego się w tempie dla niego możliwym i odpowiednim, z dala od siedziby placówki organizującej to kształcenie, ustalonego programu nauczania czy studiów. Konkretna szkoła lub placówka pełni swoją funkcję, dostarczając uczącym się podręczników i wszelkich innych materiałów pomocniczych do nauki własnej drogą korespondencyjną – pocztową. Uczeń-korespondent odsyła następnie do uczelni wykonane prace kontrolne, zadania i ćwiczenia oraz sprawozdania i ewentualne pytania. Podstawowymi zatem formami pracy szkoły korespondencyjnej w klasycznej jej postaci są:

³¹ E. Zawacka, *Kształcenie zdalne...*, s. 21.

³² J. Skrzypczak, *Współczesne strategie kształcenia dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, Radom 1996, s. 310-316.

³³ Za: J. Pólturzycki, *op. cit.*, s. 241.

- okresowe przesyłanie materiałów do nauki w postaci „listów uczebnich” stanowiących części swoistego podręcznika,
- wyznaczanie tematów prac kontrolnych i przesyłanie prac poprawionych i ocenionych (zrecenzowanych),
- konsultacje – porady indywidualne i zbiorowe, ustne lub pisemne, telefoniczne, telefaksowe, nagrane na taśmie magnetofonowej lub magnetowidowej, a także przekazywanie materiałów dodatkowych,
- kolokwia i egzaminy zarówno pisemne, jak i ustne, stanowiące podstawę promowania ucznia korespondenta z klasy do klasy oraz ukończeniu danego kursu³⁴.

Wzbogacanie tej formy edukacji o nowe formy i środki dydaktyczne doprowadziły do ukształtowania się nowych odmian tego kształcenia, zwanych edukacją na odległość lub na dystans czy też kształceniem zdalnym³⁵.

Charakterystyka uczenia się na odległość pozwala określić jej walory i niedostatki. Analizując specyfikę kształcenia korespondencyjnego, Emil Oesch wskazuje, że brak wyznaczonego miejsca i czasu do nauki jest zaletą tej formy edukacji³⁶: „Kształcący się tą drogą może opracowywać materiał nauczania we własnych czterech ścianach, przy własnym stole, w wypadku choroby nawet w swoim łóżku, a mimo to równocześnie utrzymywać stały kontakt z nauczycielem. Kształcący się nie jest krępowany czasem, może wykorzystać każdą wolną chwilę dnia i wieczoru. Tempo posuwania się naprzód określa on sam, nie wyznacza mu tego tempa ani przeciętny uczeń klasy, ani rozkład materiału obowiązujący nauczyciela. Kształcący się może do woli szukać odpowiedzi na nurtujące go pytania, a części materiału nie w pełni opanowane, na razie odkładać, zależnie od nastroju, od własnego sposobu pracy”³⁷.

Za szczególny walor kształcenia korespondencyjnego uważa się to, że mogą z niego korzystać osoby zatrudnione w zmianowym systemie pracy, obciążone szczególnie absorbującymi obowiązkami rodzinnymi, mieszkający w małych miasteczkach czy wioskach, z dala od siedziby szkoły dla dorosłych. Mogą z tej formy korzystać także ci wszyscy, których nie stać na regularne dojazdy do danej szkoły lub placówki kształcenia dorosłych. Ważną przesłanką wartościującą kształcenie korespondencyj-

³⁴ F. Urbańczyk, *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa 1973, s. 353; D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1999, W. Gniatkowski, *op. cit.*, s. 81.

³⁵ J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 241.

³⁶ Nasuwa to skojarzenie z ukrytym programem budynków szkolnych i rozkładu zajęć, które, wg R. Meighana, już przy pierwszym kontakcie z typową szkołą wskazują, że wewnętrzny układ klas szkolnych oparty jest na przymusie, a nie uczestnictwie oraz na narzuconych decyzjach, a nie dokonanych wyborach, a narzucony plan lekcji kryje w sobie dogmatyczną teorię porządkowania wiedzy w pewnej kolejności. Zob. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 85-107.

³⁷ E. Woźnicka, *op. cit.*, s. 180.

ne jest to, że uczeń ma swobodę wyboru pory dnia, w której pragnie się uczyć i ilości czasu przeznaczonego na naukę.

Znaczącą zaletą kształcenia korespondencyjnego jest także szeroka i stale aktualizowana oferta najróżniejszych przedmiotów nauczania, kursów specjalistycznych, kursów językowych itp. Można więc w ten sposób uzyskać lub zmienić kwalifikacje zawodowe, zdobyć umiejętności zgodnie z osobistymi potrzebami, czy zdobyć potrzebną wiedzę do rozwiązania bieżących problemów życiowych.

Funkcjonalność tej formy edukacji nie może jednak przysłonić jej braków. Za zasadniczy niektórzy autorzy uważają fakt, że wielu uczestników rezygnuje z kształcenia, nie mogąc sprostać wymaganiom dydaktycznym i merytorycznym lub nie umiając pogodzić obowiązków rodzinno-zawodowych z nauką, przez co wielu uczniów, nie osiąga wytyczonego celu, co można uznać za niską efektywność³⁸. Należy jednak zaznaczyć, że w takiej sytuacji można raczej mówić o niskiej efektywności systemu kształcenia, a niekoniecznie o braku skutków odnoszonych przez uczestników.

Do innych czynników wpływających na słabe efekty kształcenia korespondencyjnego zalicza się także kompetencje nauczycieli opracowujących podręczniki dla samouków oraz wartości merytoryczne i metodologiczne samego podręcznika³⁹. Zwraca to uwagę zwłaszcza wówczas, gdy jako materiały dydaktyczne wykorzystywane są podręczniki dla szkół lub kursów stacjonarnych. Podobna zasada dotyczy nauczycieli kształcenia korespondencyjnego, którzy nie zawsze respektują jego specyfikę, modyfikując zasady kształcenia bezpośredniego.

Wielość odmian kształcenia korespondencyjnego powstała głównie poprzez wzbogacanie o nowe formy i środki dydaktyczne. Coraz powszechniejsze ich stosowanie oraz nowe możliwości komunikacji sprawia, że kształcenie w formie korespondencyjnej ulega deformacji. Idea tej formy kształcenia, wyrażająca się w przygotowaniu uczących się do samodzielnej realizacji procesu kształcenia na podstawie przygotowanych materiałów wspieranych poradnikami do samodzielnej pracy z testami i pytaniami do samokontroli, często przeradza się w bezpośrednie zajęcia z nauczycielem, tyle że w skróconej formie⁴⁰. Podobnie zjawisko można zaobserwować w formie bezpośrednich kontaktów ucznia ze szkołą, które w formie korespondencyjnej miały wprowadzać do programu, informować o jego zakresie, wyznaczać zadania do samodzielnego opracowania, a stały się okazją do bezpośredniego nauczania.

³⁸ A. Kusztelak, *op. cit.*, s. 65-68.

³⁹ J. Pólturzycki, *op. cit.*, s. 242.

⁴⁰ J. Pólturzycki podaje, że większość szkół, choć określała siebie jako korespondencyjne, pracowała w wymiarze 50% lekcji odpowiedniej szkoły wieczorowej, co w rezultacie stwarzało system bezpośredniego nauczania w skróconym czasie i zmniejszonej liczbie zajęć. Zob. J. Pólturzycki, *op. cit.*, s. 242.

Kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem przez radio i telewizję, a wspierane zajęciami bezpośrednimi zostało także wzbogacone konsultacjami telefonicznymi oraz systemami komputerowymi i z tej racji nazwa „kształcenie korespondencyjne” przestała odpowiadać rzeczywistości. Powstały więc nowe określenia: „kształcenie na odległość” lub „kształcenie zdalne”. Wiąże się to z faktem, że korespondencja albo zatracą swoją rolę, albo przybiera marginesowy charakter, a jej miejsce zastępują systemy multimedialne i Internet, co sprawia, że charakterystyczne cechy kształcenia na odległość można uzupełnić o elementy wynikające bezpośrednio ze specyfiki tej formy przekazu. Zalicza się do nich:

- kontakt nauczyciela i studenta w trybie synchronicznym lub asynchronicznym,
- zindywidualizowany sposób kształcenia i kontroli,
- możliwość dostosowywania form i metod kształcenia,
- dowolność narzędzi,
- wymuszona aktywność każdego uczestnika,
- dominacja elektronicznego przekazu⁴¹.

Kształcenie na odległość ulega zmianom i udoskonaleniom, ale głównie w obrębie narzędzi i technologii. Pozostaje niezmienny cel jej zastosowania. Coraz nowsze technologie pozwalają na bardziej optymalne organizowanie i prowadzenie procesu kształcenia dla szerokich grup społecznych, w tym także osób o szczególnych potrzebach edukacyjnych i uwarunkowaniach społecznych lub osobistych⁴².

Dorosły jako uczestnik edukacji na odległość

Specyfika kształcenia korespondencyjnego, wychodzącego wspólnie poza drogę pocztową, wyraźnie wskazuje, że adresatem uczenia się na odległość jest człowiek dorosły. Zainteresowanie dorosłym jako uczestnikiem edukacji domaga się odwołania do prac N.F. Grundtviga, który w swoich poglądach pedagogicznych zwraca uwagę na potrzebę ułatwienia rodakom prawdziwego zrozumienia życia i takiego w nim uczestnictwa, które pozwoli im być twórcami kultury narodowej. Pogląd ten wychodzi poza zadanie rozwoju osobowości jako najwyższego celu wychowania. Przyjmując ideę oświaty dla życia, Grundtvig rozwija myśl o wychowaniu w sensie globalnym. Nie chodzi tu tylko o upowszechnienie wiedzy, ale o rozbudzenie intelektualne i emocjonalne człowieka.

⁴¹ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2008, s. 83.

⁴² A. Koludo, *Kształcenie na odległość wyzwaniem dla edukacji*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. II, red. B. Śliwerski, Kraków 2007, s. 134.

Praktyczna realizacja tej idei znalazła urzeczywistnienie w programach uniwersytetów ludowych, które miały służyć nie tylko pogłębieniu obywatelskiej wiedzy i społecznej emancypacji, ale też wykształceniu obywatelskiej świadomości. Na uniwersytet mieli przychodzić ludzie z różnych środowisk, żyjący w różnych warunkach społecznych, ale zawsze z jakimiś pasjami i doświadczeniami⁴³.

Odkryta współcześnie na nowo idea Nikolaia Frederika Severina Grundtviga skłania do poszukiwania kategorii dorosłych, do których skierowana jest forma edukacji na odległość. Andrzej Kusztelak wymienia pięć grup dorosłych, typując ich jako potencjalnych odbiorców tej wersji kształcenia: ci, którym warunki życia nie pozwalają na kształcenie stacjonarne, osoby obciążone szczególnymi obowiązkami rodzinnymi, mieszkający z dala od siedziby szkoły, przebywający tymczasowo poza granicami kraju, wszyscy ci, którzy chcą w krótkim czasie zdobyć nowe wiadomości, umiejętności albo chcą je uzupełnić, rozszerzyć, uaktualnić lub zdobyć nowe kwalifikacje⁴⁴.

Przyjmując jednak, że największym atutem uczenia się na odległość jest możliwość indywidualnego planowania uczenia się, w tym wyboru czasu, miejsca i stylów, należy założyć, że adresatem tej formy kształcenia jest każdy dorosły, który chce zaspokoić potrzebę rozwoju i dostrzega, że edukacja daje mu taką możliwość. Dorosły coraz częściej boryka się z wieloma problemami codzienności, stając również przed dylematem: uczyć się czy nie uczyć. Rzeczywistość coraz częściej weryfikuje to pytanie na korzyść uczenia się i jest ono wynikiem zarówno osobistej potrzeby człowieka, jak i sytuacji (choćby zawodowej), w której dorosły podejmuje edukację.

Poszerzanie wiedzy, modyfikowanie dotychczasowych umiejętności i nabywanie nowych, staje się wręcz koniecznością życiową. Skłania to jednocześnie do coraz szerszej refleksji nad dorosłym jako tym, który się uczy i potocznie jest określany jako uczeń. Staje się on uczestnikiem różnych form edukacji, ale też uczestniczy w uczeniu się pozainstytucjonalnym, gdy uczy się z życia i poprzez życie, często w sposób nieintencjonalny.

Oznacza to, że życie może być potraktowane jako zadanie, czyli wszystkie jego doświadczenia mogą mieć charakter edukacyjny. Od dorosłego będzie jednak zależeć, czy zechce i czy potrafi on uznać życie za obszar, w którym może się uczyć. Wymaga to jednocześnie stałego rozbudzania potrzeby uczenia się i tę funkcję może pełnić edukacja zorganizowana. Stanie się to jednak możliwe tylko wówczas, gdy w projektowaniu i realizacji wszelkich form edukacji dorosłych weźmie się pod uwagę, że adresat owej oferty edukacyjnej różni się od ucznia w szkole młodzieżowej nie tylko wiekiem.

⁴³ A. Bron-Wojciechowska, *Grundtvig*, Warszawa 1996, s. 80-81.

⁴⁴ A. Kusztelak, *op. cit.*, s. 61.

Dlatego istotne staje się poszukiwanie warunków skutecznego uczenia się dorosłych⁴⁵ i zasad, jakimi należy się w nich kierować⁴⁶ oraz zmian i zadań rozwojowych. U podstaw tych działań leży jednak przede wszystkim wizja człowieka, jaką mają zarówno oddziałujący, jak i podlegający formowaniu. Status egzystencjalny człowieka kierunki filozoficzne konstruuje według różnych kryteriów poznawczych i założeń ontologicznych, ale wszyscy są zgodni przyjąc, że istnieją pewne cechy konstytutywne osoby ludzkiej. Za najważniejszą właściwość człowieka uznaje się rozumność. To ona daje możliwość intelektualnego poznawania całej rzeczywistości i samego siebie. Obok niej plasuje się wolność, dzięki której człowiek zdolny jest do podejmowania autonomicznych decyzji dotyczących siebie i wyboru wartości. Dzięki swej istotnej właściwości jaką jest potencjalność, człowiek podlega jednocześnie rozwojowi we wszystkich sferach życia. Zmiany, a także towarzyszący im rozwój, zachodzące w dorosłości z zarówno z fizycznego, psychologicznego, jak i duchowego punktu widzenia postrzegane są inaczej niż w okresie dzieciństwa i adolescencji. Zmiany te mogą mieć charakter uniwersalny wpisując się w koncepcje zegara biologicznego, czy społecznego; mogą charakteryzować osoby należące do danej grupy lub wspólnoty (zmiany wspólne) oraz indywidualne, wynikające z losów i przeżyć jednostki⁴⁷.

W procesach rozwojowych dorosłego istotne miejsce przypisuje się kryzysom. Erik Homburger Erikson⁴⁸ wyjaśnia, że do kryzysu dochodzi wówczas, gdy pojawiają się zadania rozwojowe, które rodzą konieczność wypracowania nowego sposobu funkcjonowania, gdyż dotychczasowy już nie wystarcza⁴⁹. Oznacza to, że konflikty – zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym – są czymś, co zdrowa osoba jest w stanie nie tylko przetrwać, ale na ich bazie osiągać wzrastające poczucie wewnętrznej jedności, dobrej oceny oraz zdolności osiągania standardów, które są dla niej istotne. Zachodzące w człowieku zmiany są uzależnione od czynników związanych zarówno ze wzrostem organizmu w sensie biologicznym, jak i wzrostem zdolności jednostki do organizowania własnych doświadczeń w spójną całość. W tak rozumianym rozwoju istotne miejsce przynajmniej odpowiada zorganizowanemu społeczeństwu, które powinno stawiać określone wymagania wobec jednostki w poszczególnych okresach rozwoju, ale także stanowić wsparcie dla niej. E.H. Erikson w swojej koncepcji daje dorosłemu szansę odnalezienia się wraz z niepowtarzalnymi jego doświadczeniami, ale przede

⁴⁵ Z. Matulka, *Uczenie się dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 1994, s. 80-82.

⁴⁶ P. Wiliński, A. Brzezińska, *Edukacja człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny” 1995/96, s. 131.

⁴⁷ A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2005, s. 10.

⁴⁸ E.H. Erikson, *The life cycle completed*, New York-London 1998.

⁴⁹ P.K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Lublin 2000, s. 49.

wszystkim uświadamia, że zmiany rozwojowe pojawiają się w życiu człowieka od narodzin do śmierci i wywodzą się z „matrycy biologicznej, psychologicznej, społecznej i historycznej”⁵⁰. Dynamika rozwoju wiąże się z przekonaniem, że człowiek jest w stanie przezwyciężyć swoje ograniczenia, gdyż to on sam tworzy swoje życie i nadaje mu niepowtarzalny sens. Pokazanie szlaków, jakimi może toczyć się jednostkowa egzystencja, ujawnia miejsce na doświadczenia transcendentne dotykające pytań o sens ludzkiego istnienia⁵¹.

Spojrzenie na dorosłego w perspektywie rozwojowej związanej z pozytywnym rozwiązywaniem kryzysów rodzi przekonanie, że rozwój, jaki się w człowieku dokonuje, jest wielowymiarowy. Perspektywa ta jest wyraźnie widoczna w zaproponowanej przez Daniela Levinsona koncepcji pór życia. Ich charakterystyka dowodzi, że rozwój jest nie tylko kategorią psychologiczną, ale także socjologiczną i historyczną. Zmiany biologiczne, role społeczne, kwestie zawodowe czy rozwój osobowości stanowią poszczególne aspekty cyklu życia, w których wewnętrzne przemiany splatają się z zewnętrznymi⁵². Autor zwraca uwagę, że chociaż życie każdego człowieka jest unikalne, to przechodzi w nim te same etapy, co wszyscy, podejmując wyzwania i rozwiązując problemy. Realizując zadania życiowe, jednostka tworzy swoją niepowtarzalną indywidualność⁵³.

D. Levinson dzieli życie na okresy, wśród których istotną rolę przypisuje trwającym długo (około 5 lat) fazom przejściowym. To one dzielą życie dorosłego na trzy wielkie ery i każdej z nich przypisuje szczególne zadania⁵⁴. D. Levinson w swojej koncepcji pokazuje, że życie przyjmuje różne oblicza w zależności od pracy, życia rodzinnego, relacji z samym sobą i innymi. Harmonijne połączenie poszczególnych pór życia jest rezultatem pozytywnych wyborów, sposobu podchodzenia do wyzwań i stylu przyjmowania zadań w różnych okresach życia.

Sposób realizacji tych zadań uwidacznia się w postawach, które Chère C. Coggins klasyfikuje w cztery grupy, analizując proces dorosłości na skali „wzrost-regres”⁵⁵.

⁵⁰ M. Sękowska, *op. cit.*, s. 140.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² P.K. Oleś, *op. cit.*, s. 71-72.

⁵³ *Ibidem*, s. 72.

⁵⁴ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, [w:] *Rozwój duchowy człowieka*, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 50-51.

⁵⁵ Cztery zespoły postaw to: postawa wobec siebie, która obejmuje samoświadomość, samoocenę, samorozwój; postawa wobec innych to rozumienie innych ludzi, szacunek wobec innych, koncentracja na ludziach i poczucie współzależności z innymi; postawę wobec życia budują: zaangażowanie w sprawy codzienności, orientacja prospektywna, przygotowanie na ryzyko niepowodzeń; postawa wobec wiedzy i procesów jej zdobywania, która obejmuje: wiedzę o problemach i umiejętności ich rozwiązywania. Zob. M. Małewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, „Prace Pedagogiczne”, LXXXVI, Wrocław 1990, s. 27.

Z kolei Malcolm Knowles widzi dorosłość jako finalny rezultat ciągu zmian i przekształceń, jakim podlegają struktury psychiczne człowieka⁵⁶. Z nich wyprowadza konsekwencje dydaktyczne dotyczące uczenia się dorosłych, wskazując na różnice struktur psychicznych dotyczące różnic między dorosłym i dzieckiem związanych z samowiedzą, zasobem doświadczenia, gotowością poznawczą, orientacją temporalną i postawą wobec kształcenia⁵⁷.

W obszarze samowiedzy zasadnicza różnica związana jest z postrzeganiem relacji z innymi. Zaspokajanie potrzeb dziecka jest uzależnione od dorosłych – stąd postrzega ono siebie poprzez stosunki dominacji w relacji z dorosłymi. Akceptacja siebie dokonuje się poprzez poczucie zależności. Dorosły posiada natomiast zdolność do samodzielnego życia, podejmuje niezależne decyzje, ma silnie rozwinięte poczucie osobowościowej autonomii. Przejawia się to w unikaniu sytuacji podporządkowania i dominacji ze strony innych oraz domaganiu się poszanowania własnej podmiotowości.

Zasób doświadczeń życiowych dziecka i dorosłego różni się nie tylko ilością, ale przede wszystkim jakością i stosunkiem do zgromadzonych doświadczeń. Dla dziecka zasób doświadczeń to suma informacji o zdarzeniach zewnętrznych wobec „ja”. Są one układane w system i wpływają na stosunki regulacji z otoczeniem, ale nie budują one tożsamości dziecka. Dorosły swoją tożsamość buduje z informacji o relacjach „ja – świat”, definiuje siebie poprzez zdarzenia, w których uczestniczył, a szczególnie wartości, które te zdarzenia konstytuują.

Podejmowanie uczenia się przez dziecko jest spowodowane oczekiwaniami otoczenia, w którym szczególną rolę w odniesieniu do gotowości uczenia się odgrywają osoby znaczące, których presja wzmacniana jest przez system nagród i kar. Dorosły decyduje się natomiast na uczenie się z własnej woli. Imperatywem jest świadomość trudności w wywiązaniu się z zadań rozwojowych związanych z pełnionymi rolami społecznymi, zawodowymi, osobistymi. Podjęcie nowego kształcenia ma przynieść korzystne efekty i pomóc w osiągnięciu sukcesu.

Z perspektywy czasowej, w której postrzegane są wyniki kształcenia, dla dzieci jest ono procesem kumulacji wiedzy i umiejętności, które będą użyteczne w przyszłości. Dla dorosłego kształcenie to instrument usprawniania zdolności do radzenia sobie z aktualnymi dla nich problemami życiowymi. Odroczone u dzieci zastosowanie

⁵⁶ Procesy zachodzących zmian M. Knowles analizuje w piętnastu wymiarach rozwojowych. *Ibidem*, s. 29-35.

⁵⁷ M.K. Smith, *Malcolm Knowles, Informal adult education, self-direction and andragogy. The encyclopedia of informal education 2002*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm, [stan z dn. 22.05.08.

wiedzy i umiejętności powoduje, że koncentrują się one na przekazywanych treściach i przejawiają motywację czysto poznawczą. Dorośli chcą natomiast użyć wiedzy do rozwiązywania własnych problemów, dlatego ich stosunek do niej ma charakter utylitarny, a postawy wobec procesu oświatowego mają charakter instrumentalny.

Wskazane przez M. Knowlesa różnice związane z uczeniem się u dzieci i dorosłych pociągają za sobą określone konsekwencje dydaktyczne. W uczeniu się dorosłych istotne miejsce zajmuje samo diagnoza potrzeb edukacyjnych. Dorosły, doświadczając dysonansu poznawczego, dąży do zmniejszenia go i jednocześnie jest świadomy, że niemożliwe jest całkowite uniknięcie go. Pragnienie ograniczenia dysonansu zależy od znaczenia czynników, które go wywołują, nagród, które mogą się wiązać z dysonansem, i od stopnia wpływu, jaki ma człowiek na te czynniki⁵⁸.

Dlatego ważne jest by programy kształcenia były tworzone na podstawie zbiorowo wyartykułowanych i uzgodnionych potrzeb. Dorosły, jeżeli uważa, że dysonans jest wynikiem czegoś, nad czym ma kontrolę, chętniej decyduje się na działania związane ze zmianą postawy. Wykorzystuje w tym celu doświadczenia, których nie tylko ma więcej niż dziecko, ale przede wszystkim potrafi traktować je jako źródło informacji i wiedzy. Doświadczenia animowane poprzez metody aktywizujące tworzą przestrzeń dyskusji nad strategiami rozwiązywania problemów życiowych z wykorzystaniem nowej wiedzy. Oznacza to, że dorosły nie tylko podejmuje współpracę w procesie uczenia się, ale przede wszystkim czuje się za ten proces odpowiedzialny. To wyznacza nową strategię dla nauczyciela, który przyjmuje rolę partnera czy swego rodzaju tłumacza.

Uczenie się dorosłych jest związane także z zadaniami rozwojowymi charakterystycznymi dla poszczególnych etapów dorosłości. Każdy z wymienionych przez M. Knowlesa elementów inaczej różnicuje się u młodego dorosłego, a inaczej u osoby zbliżającej się do emerytury. Inaczej ustosunkowuje się do uczenia się osoba, która debiutuje w świecie dorosłych (17-33 lata) zaraz po zakończeniu nauki i podjęciu pracy, gdy jej zadania rozwojowe wiążą się z intymnością, poszukiwaniem partnera, założeniem rodziny, tworzeniem własnej filozofii życia i wizji przyszłości, inaczej dorosły w wieku średnim (34-60 lat), czy w późnej dorosłości (po 60 roku życia)⁵⁹.

Wiąże się to z rozwojem refleksyjnej postawy także wobec pracy zawodowej. Pozwala ona pracownikowi traktować informacje sprzeczne z dotychczasowym doświadczeniem jak problemy, które należy rozwiązywać, a nie jak przeszkody, wobec których trzeba uruchamiać mechanizmy obronne. Skłania to do ciągłej modyfikacji

⁵⁸ S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Warszawa 1998, s. 64.

⁵⁹ L. Miś, *op.cit.*, s. 52-57.

swoich działań i ich udoskonalania⁶⁰. Dostrzeżenie specyfiki rozwojowej dorosłego prowadzi do poszukiwań możliwości uczenia się. Choć zmianom rozwojowym dorosłego nie przypisuje się tak istotnej roli w procesach uczenia się, jak w wypadku dzieci czy młodzieży, to nie można ich pomijać, gdyż dzięki analizie poszczególnych właściwości i procesów psychologicznych patrzenie na procesy uczenia się dorosłych staje się bardziej optymistyczne.

Chociaż nie ulega wątpliwości, że wraz z wiekiem pojawiają się zmiany o charakterze regresywnym, to nie można im przypisywać większego znaczenia, niż mają one w istocie. Dorosły doświadcza gorszych rezultatów w dziedzinach, gdzie dominują czynniki biologiczne (inteligencja płynna, pamięć krótkotrwała), ale osiąga wyższe rezultaty w innych obszarach dzięki pojawieniu się nowych, pozaformalnych sposobów myślenia⁶¹. W uczeniu się dorosłych istotne miejsce przypisuje się motywacji⁶², co w praktyce oznacza nie motywowanie dorosłych uczących się, lecz bardziej uaktywnianie wewnętrznej motywacji uczestników⁶³.

Rozwój dorosłego dokonuje się także w jego wymiarze religijnym i jest związany z dynamiką wiary. Niezależnie od tego, czy opis tego procesu zostanie oparty o proces chrześcijańskiego nawrócenia, czy wykorzystane zostaną badania stosowane w naukach społecznych, pokazuje on charakterystyczne zmiany, jakie zachodzą w człowieku na jego drodze wiary. Odkrywanie ich jest ściśle wpisane w procesy uczenia się dorosłego⁶⁴. To, czego doświadczają dorośli w przeżywaniu przez nich wiary, również należy do obszaru uczenia się. Dojrzały wierzący potrzebuje punktów odniesienia, które pozwolą podjąć refleksję nad tym, czy to, co się przydarza dorosłym podczas ich wędrowania drogą wiary, jest naturalne czy niepojęte.

Dorosły w poszczególnych okresach życia realizuje typowe dla swojego okresu zadania, ale realizuje je we własny, charakterystyczny dla siebie sposób. Składa się na to bogactwo i złożoność otaczającej rzeczywistości i sposobów refleksji nad nią każdego dorosłego. Jest to okres, w którym osiągnięta stabilność i nieustanna zmienność pozostają w stałej konfrontacji względem siebie. Poszukiwanie sposobów wspomaganie dorosłego w rozwiązywaniu zadań rozwojowych kieruje uwagę w stronę edukacji,

⁶⁰ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001, s. 109.

⁶¹ K. Pleskot-Maskulska, *Możliwości uczenia się ludzi dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 1997/1998, s. 107-108.

⁶² Z. Matulka, *op. cit.*, s. 80-82; P. Wiliński, A. Brzezińska, *op. cit.*, s. 124-125; A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *op. cit.*, s. 37.

⁶³ K.W. Vopel, *Warsztaty-skuteczna forma nauki*, Kielce 2004, s. 145-146.

⁶⁴ P. Giguere, *Dorosły człowiek-dojrzała wiara*, Kraków 1997, s. 72.

dzięki której dorosły nabywa nowych umiejętności radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi.

Podsumowanie

Edukacja na odległość, rozumiana dziś głównie jako e-learning, jest spadkobiercą kształcenia korespondencyjnego, w którym wyraźnie uwidaczniają się wskazane przez Knuda Illerisa poznawcze, emocjonalne i społeczne wymiary uczenia się⁶⁵. W wymiarze poznawczym w kształceniu zdalnym szczególną rolę odgrywają mechanizmy rządzące procesami percepcji i uwagi, przy czym uwaga uczestnika tej formy kształcenia jest skupiona na określonym bodźcu (tekst drukowany, bodźce przekazywane przez ekran komputera itd.). Szczególne użyteczne jest nieświadome korzystanie z zasobów własnych, gdyż uczestnik jest pozbawiony bezpośredniej pomocy i nadzoru nauczyciela. Ta szczególna forma łączności z nauczycielem domaga się świadomego i celowego uruchamiania sfery emocjonalnej. Istotnym czynnikiem jest tutaj stan istniejącej przewidziany, gdyż uczestnik kształcenia na odległość samodzielnie zmagając się z koniecznością równoważenia stanu własnej niewiedzy. Dlatego tak istotną rolę w tej formie edukacji odgrywa motywacja. Nie może w niej zabraknąć więc interakcji, które będą motywację uczestników podtrzymywały i wyzwalały. Nadaje to procesowi uczenia się na odległość wymiaru społecznego. Uczestnicy tej formy edukacji są gotowi podjąć kontakt z innymi uczestnikami i organizatorami. Emocje i motywacja edukacyjna określają interakcje społeczne także wychodzące poza obszar bezpośrednich uczestników konkretnej formy kształcenia⁶⁶.

DISTANT EDUCATION AND ADULT LEARNING

Summary

Adult education is becoming increasingly popular nowadays, going far beyond the boundaries of formal education. It is realized outside school facilities and doesn't require direct teacher's involvement on a constant basis. It is referred to as correspondence education and it used to take place by traditional mail, later to be complemented by radio and TV programs, which made the very term "correspondence education" less popular. Soon, it was replaced by such expressions as "remote education", "distant education" and, finally, "e-learning". Distant education, understood nowadays chiefly as e-learning, is an heir to correspondence education and the use of new technologies has contributed to its renewed popularity.

⁶⁵ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 26-27.

⁶⁶ J. Bednarek, E. Lubina, *op. cit.*, s. 36-57.

The peculiar character of correspondence education, which presently goes beyond traditional mail communication, points clearly to the fact that it is addressed to adult people, who, troubled by a plethora of mundane problems, also face the dilemma whether to study or not to study. More and more often reality verifies this dilemma in favor of studying; taking up education results from both a personal need and professional situation. That is why it is worthwhile not only to get to know the history of this form of education, its principles, its advantages and disadvantages, but also to have a look at the specific way of learning of those it is addressed to. This should enable us to find its place and function in the entire picture of adult education, and also to consider its importance.