

Mirosław Kowalski*

O (NIE)OCZYWISTOŚCIACH W EDUKACJI DOROSŁYCH (ZAMYŚLENIA W ASPEKTCIE SPOŁECZNEJ UŻYTECZNOŚCI/SŁUŻEBNOŚCI I PRAWDY¹)

ON THE (NON) OBVIOUSNESS IN ADULT EDUCATION
(SOME REFLECTIONS ON SOCIAL UTILITY/CARING AND TRUTH)

Dyskursywna walka o znaczenia – i narzucanie ich jako obowiązujących – jest związana z dążeniem do uprawomocnienia w społeczeństwie określonych „wersji rzeczywistości”, kosztem wersji alternatywnych. Takie uprawomocnienie stanowi „operację zamykania”: chroni jedne interpretacje, a inne – za pomocą sankcji społecznej – marginalizuje i zmusza do milczenia.

(Melosik 1997, s. 57-58)

ABSTRACT: The aim of the article is to offer a general reflection on adult education/teaching – adult learning in connection with the informal and formal use of the terms: social utility/caring and truth. The author shows that the mentioned areas/scopes are strictly connected with one another. Truth and social utility/caring are not just pieces of informal speech, what is more, they are not un-reflexively used terms for scientists/academic teachers either – they are also elements of deep social consciousness and elements of the theoretical basis of social sciences, which need not be made explicit. From this perspective the titular reflections on adult education signal queries for a theoretical discussion on questions of adult education/ teaching image and adult learning in connection with social utility/caring and truth (and true situations co-created with them). The author groups the titular reflections in to eight parts (themes that are not tightly connected with one another), emphasising ones that search for relationships between adult education/teaching, adult learning, and the social experiences of their participants.

KEYWORDS: adult education, truth, social utility, caring.

* **Mirosław Kowalski** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8258>.

¹ Tekst ma charakter interdyscyplinarny i jest próbą syntezy na styku filozofii/socjologii i pedagogiki/edukacji dorosłych. Zdaję sobie sprawę, że taka synteza w czasach specjalizacji oraz niechęci do „uogólniających narracji” może się wydać co najmniej staroświecka i naiwna, tym niemniej podejmuję to ryzyko. Tekst ma charakter „oddający” sensy (u)kształtowane w obszarze przestrzeni społecznej – przede wszystkim poprzez wskazanie na doniosłość znaczenia języka (naukowego i publicystycznego) w procesie konstituowania społeczeństwa, jak również edukacji dorosłych/nauczania i uczenia się w dorosłości. W przekonaniu autora, każde przedsięwzięcie naukowe (w wymiarze humanistyczno-społecznym) może stanowić próbę wyniesienia języka między innymi potocznego do roli architekta wszelkich procesów uspołecznienia-uaktywnienia społecznego, stać się podłożem debaty o roli i znaczeniu edukacji.

Przedstawiana w niniejszym artykule „uogólniająca narracja” nad znaczeniami i praktycznymi odniesieniami edukacji dorosłych i społecznej użyteczności/służebności, prawdy wpisuje się w zamysł dyskursywnego (oddającego sensy (u-)kształtowane w obszarze przestrzeni społecznej) postrzegania przedmiotu badań pedagogicznych. Pedagodzy posługują się terminem „dyskurs”, by określić problemy pedagogiczne i opisać, wyjaśnić oraz zinterpretować edukacyjne zjawiska w ich niejednorodnych i zróżnicowanych aspektach.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest ogólna refleksja o edukacji dorosłych/nauczaniu-uczeniu się w dorosłości w aspekcie (nie)uprawnionego potocznego i naukowego wykorzystywania terminów: *społeczna użyteczność/służebność* i *prawda*. Autor pokazuje, że wymienione obszary/zakresy są ściśle ze sobą powiązane. *Prawda* i *społeczna użyteczność/służebność* to nie tylko elementy retoryki potocznej czy terminy używane w sposób nierefleksyjny przez naukowców/badaczy-nauczycieli akademickich – lecz także składniki głębszej świadomości społecznej oraz elementy podstaw teoretycznych dyscyplin nauk społecznych, w których nie muszą być formułowane *explicite*. W tej perspektywie – tytułowe zamyślenia o edukacji dorosłych – sygnalizują zagadnienia do dyskusji teoretycznej – konstytuując się w pytaniu dotyczącym obrazu edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości w aspekcie ich *społecznej użyteczności/służebności, prawdy* (a zatem i rzeczywistości współtworzonej przy ich udziale). Autor ogniskuje tytułowe zamyślenia w ośmiu odsłonach (epizodach, w niewielkim zakresie powiązanych ze sobą), akcentując wątki poszukujące związków między edukacją dorosłych/nauczaniem-uczeniem się w dorosłości a społecznym doświadczeniem tworzących ją użytkowników.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, prawda, społeczna użyteczność, służebność.

Rozważania o edukacji dorosłych dotyczą wielu aspektów aktywności edukacyjnej wskazanej grupy osób, w tym również analiz związanych z zakresami treściowymi kategorii pojęciowych przypisanych do tego zjawiska. Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć swobodę czy też dowolność w używanych terminach, określeniach bądź konstruowanych definicjach (również dowolność interpretacyjną). Źródeł takich praktyk należy doszukiwać się zarówno w perspektywach poznawczych, jakie przyjmowali przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych (i subdyscyplin), opisując edukację dorosłych, jak i w obowiązujących w danym czasie ideologiach społecznych i doktrynach politycznych (zob. Pólturzycki, 2003: 37-53; Malewski, 2001: 29-57, 2006: 23-51; Solarczyk-Ambrozik, 2002: 13-19; Kargul, 2005; Bjørnåvold, 2000: 24-32; Pierścianiak, 2009: 79-98).

Obszary/zakresy edukacja dorosłych/nauczanie-uczenie się w dorosłości oraz *społeczna użyteczność/służebność* i *prawda* są ściśle ze sobą powiązane. W najszerszym zakresie odnoszą się one bowiem do charakteru relacji między dominującą edukacyjnie/komunikacyjnie większością a mniejszością. Pojawiają się w sytuacjach występowania zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak również społeczno-politycznej jednostek preferujących odmienne systemy aksjologiczne i normatywne. Przejawiają się w grupowym dążeniu do realizacji własnego interesu. A ponieważ interesy wspólnoty większościowej i mniejszości są najczęściej sprzeczne, to uwypuklana jest polityka, na przykład oświatowa sytuowana w konkretnym działaniu, w określonym kontekście historycznym i w stosunku do wybranych grup społecznych. Przy czym najogólniejsza teza, która w niniejszym tekście jest formułowana, ma zdecydowany wydźwięk: *prawda* i *społeczna użyteczność/służebność* to nie tylko elementy retoryki potocznej czy terminy używane w sposób nierefleksyjny przez naukowców/badaczy-nauczycieli akademickich – to również składniki głębszej świadomości społecznej oraz elementy podstaw teoretycznych dyscyplin nauk społecznych, w których nie muszą być formułowane *explicite* (jednak, mimo to, pojawiają się jako elementy z redukcji pewnych terminów

stosowanych wobec nich ekwiwalentnie). W tej perspektywie tytułowe zamyślenia o edukacji dorosłych sygnalizują zagadnienia do dyskusji teoretycznej, konstytuując się w pytaniu dotyczącym obrazu edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości w aspekcie ich *społecznej użyteczności/służebności, prawdy* (a zatem i rzeczywistości współtworzonej przy ich udziale). Autor ogniskuje tytułowe zamyślenia w ośmiu odsłonach (epizodach, w niewielkim zakresie powiązanych ze sobą), akcentując skłonność – i w wielu przypadkach – nieunikalność/konieczność potocznego i naukowego myślenia o edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości.

Pewnym odniesieniem do zaproponowanej refleksji mogą być słowa Jacka Breczki:

W dziewiętnastym wieku powstał nowy typ myślenia filozoficznego, który został określony jako ‘filozofia podejrzeń’. Można wyróżnić trzy główne odmiany tej filozofii; w kolejności chronologicznej to marksizm, nietzscheanizm i freudyzm. Co łączy te nurty i zarazem wiąże się z ową intrygującą nazwą? Otóż łącznikiem jest tutaj przekonanie, że człowiek nie działa, ale jest działany; coś z ukrycia kieruje jego myślami, coś z ukrycia kształtuje jego poglądy i wpływa na jego czyny, coś nim mówi (Breczko, 2010).

Odsłona – zamyślenie pierwsze

Zakłada się, że każda wypowiedź społeczna (w tym o charakterze edukacyjnym, polityczno-oświatowym) budowana jest na określonych założeniach ideologicznych (jest nośnikiem ideologii²). Tymczasem wypowiedzi autorstwa na przykład analityków dyskursu, nauczycieli akademickich-badaczy (które dekonspirują niektóre ideologie) uważane są za obiektywne – w przeciwieństwie do wypowiedzi, w które wkomponowane są na ogół niejawne motywy tych ideologii. Słowo „obiektywne” oraz wyrażenie „wolne od ideologii”, które retorycznie oznaczają tu tylko, że wypowiedź analityka dyskursu, nauczyciela akademickiego-badacza nie spełnia założeń określonej ideologii, co nie oznacza, że nie spełnia jakiejś innej ideologii. Znaczenia używanych określeń przesadzają o obiektywizmie tej wypowiedzi. Można wskazać, że to problem nie dość

² „Ideologia” jest niejasnym pojęciem. Pomijając jego sens etymologiczny i źródłowy, na przestrzeni historii zyskało wiele znaczeń (niekoniecznie się wykluczających). Istotna różnica między różnymi sposobami rozumienia terminu „ideologia” wiąże się ze zwracaniem uwagi na status poznawczy i funkcje pewnego systemu wyobrażeń w porównaniu z wiedzą z założenia nieideologiczną (ideologia epistemologiczna) bądź na relacje z takim systemem wyobrażeń i sytuacją oraz świadomością podmiotu (ideologia społeczno-psychologiczna) (Kowalska, 2018: 5-24). Ideologie „przeocząją” trudność wynikającą z nierówności statusów twierdzeń normatywnych i naukowych. Ideologie w sposób wybiórczy odnoszą się do dorobku nauki, wybierając z niego jedynie to, co pozostaje w zgodzie z postulatami ideologii. Nasuwającą się tu odmienność praktyk naukowych od ideologicznych można wyrazić w „języku” metodologii. Gdyby w przestrzeni praktyk naukowych badacz uwzględnił tylko wybrane, określone fakty (i milczał na temat pozostałych), zostałby oskarżony na przykład o niestaranność przy gromadzeniu bazy faktów badawczych. W przypadku ideologii nie chodziłoby o przeoczenie niektórych faktów, lecz o rozmyślne ich nieuwzględnianie, za które badacz w nauce mógłby być oskarżony o fałszerstwo badawcze.

subtelny język, dowód niestaranności wypowiedzi analityków dyskursu, nauczycieli akademickich-badaczy prezentujących swoje diagnozy, analizy i wnioski. A może należy zaakcentować stosowaną celowo strategię retoryczną? Ta byłaby wtedy, ni mniej, ni więcej, działalnością ideologiczną: nakierowaną na dyskredytowanie jednej ideologii (np. ideologii dekonspirowanej) przy równoczesnym propagowaniu innej (np. przeciwstawnej do dekonspirowanej). Socjotechnika polegałaby wówczas na dekonspirowaniu w analizowanej wypowiedzi określonych motywów ideologicznych przy jednoczesnym twierdzeniu, że wypowiedź na ten sam temat niezawierająca wskazywanych elementów ideologicznych jest obiektywna (milczące założenie). Miałoby to u odbiorcy wywołać wrażenie, że tylko jedna ideologia zakłóca merytoryczność wypowiedzi, inna zaś jest ideologią prawdziwą, wyrazem obiektywności w rozpatrywaniu określonego zagadnienia. Ideologia ma zawsze charakter praktyczny i pragmatyczny (bez względu na jej charakter, epistemologiczny czy społeczno-psychologiczny?).

Wydaje się, że scharakteryzowana powyżej strategia retoryczna w prezentowaniu na przykład celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości³ nie jest czysto hipotetyczna, za to bogato egzemplifikowana⁴.

Odsłona – zamyślenie drugie

Słowo „obiektywne”, które wymyka się przypadkiem niektórym analitykom dyskursu/nauczycielom akademickim-badaczom (częściej w mowie, rzadziej w kontrolowanych wypowiedziach pisemnych), jest czymś więcej niż konwencją językową. Nie chodzi tu jedynie o uzus językowy czy – co oznacza jeszcze mniej – nawyk językowy. Jest prawdopodobne, że słowo „obiektywne”, jakkolwiek ma zapewne oparcie w konwencji językowej, dekonspiruje również społeczne założenie o prawdziwości (zjawiska/stanu/sytuacji w wymiarze edukacyjnym/oświatowym). Społecznie uważa się, że prawda istnieje i niektóre wypowiedzi są prawdziwe, inne zaś nie. Używa się zdroworozsądkowych definicji prawdy i kryteriów prawdziwości. To jednak chyba mniej istotne. Najważniejsze, że społeczeństwo lokuje prawdę w swoim aparacie pojęciowym (jest kwestią do dyskusji, czy prawda, która pojawia się jako rzeczownik „prawda” i przymiotnik „prawdziwy”, jest tylko elementem językowym, czy też jest głębiej urefleksyjniana – i da się mówić o głębszej świadomości społecznej na temat prawdy: czy prawda symbolizowana jest

³ Zakładając, że ujęcie definicyjne „nauki” wskazuje także jej denotaty, to z większości ujęć definicyjnych andragogiki wynika, że są nimi: „dorosły” i „edukacja” (rozumiana jako kształcenie/nauczanie-uczenie się).

⁴ Ambiwalencja towarzysząca dyskursowi o statusie andragogiki wynika z wielotorowości i niesymetryczności w jej rozwoju (w zakresie teorii andragogicznej, unikania podejmowania prób jej konstruowania?).

głębiej niż na poziomie samej tylko konwencji językowej?). W ramach niniejszej refleksji należy odpowiedzieć twierdząco na pytanie ujęte w powyższym nawiasie.

Społeczeństwo dysponuje zdroworozsądkową koncepcją prawdy, która jest więc czymś więcej niż tylko elementem nieurefleksyjnionych praktyk językowych. Myślę, że słowo „prawda” jest definiowane jako „coś odpowiadające temu, jak jest naprawdę” (jako reprezentacja rzeczywistości pojawiająca się w wypowiedziach, których tematem jest rzeczywistość, np. edukacyjno-oświatowa). Znaczyłyoby to, że przymiotnik „prawdziwy” określa takie wypowiedzi, w których zawarta jest prawda lub – wyrażając to nietautologicznie – które reprezentują rzeczywistość taką, jaką ona jest. Wnikliwsze studium nad teoretyczną koncepcją prawdy jest wszak zbędne. Liczy się (w niniejszej refleksji) ta koncepcja prawdy, która pojawia się poza gremiami naukowców, filozofów/badaczy-nauczycieli akademickich. Wydaje się, że taka ogólnospołeczna koncepcja prawdy jest mocno zdroworozsądkowa i przypomina klasyczną koncepcję prawdy. Jest równocześnie pewne, że społeczeństwo używa słowa „prawda” nie tylko jako elementu gry językowej, lecz także w celu demaskowania społecznego przekonania dla istnienia „prawdy”⁵ i możliwości wypowiedzi prawdziwych (ocen prawdziwych).

Odsłona – zamyślenie trzecie

Należy zatem zapytać: czy da się wydzielić kategorie kwestii, dla których społecznie adekwatne jest pojęcie prawdziwości i oddzielić je od hipotetycznych kategorii spraw, do których pojęcie to albo nie stosuje się wcale, albo musi być poprzedzone daleko sięgającą ostrożnością i pod określonymi rygorami? Być może zamiast definicji wyliczającej wskazane jest opracować zbiór kryteriów pozwalających odróżniać od siebie wypowiedzi hipotetycznie prawdziwe od „pozaprawdziwych” (umykających pojęciu prawdziwości)? Pytania te odnoszą się do wspólnej kwestii: czy istnieje zbiór spraw objętych uniwersalną racjonalnością społeczną (edukacyjno-oświatową)? Wypowiedzi dotyczące zauważalnych cech przedmiotów fizycznych wyrażały epistemologię nierelatywistyczną. Można więc powiedzieć, że w stosunku do niektórych spraw ludzie wyrażają silnie zintensyfikowane stanowiska nierelatywistyczne poznawczo. Są przekonani, że wypowiedzi, w których wskazuje się na niektóre cechy przedmiotów fizycznych, są prawdziwe w sensie absolutnym. Stanowisko to może być ignorancie wobec zróżnicowania poznawczego między społeczeństwami różnych okresów historycznych oraz kultur, a nawet pomiędzy kategoriami czy grupami społecznymi żyjącymi w tym samym

⁵ Odniesienie do pragmatycznej koncepcji prawdy oraz definicji oczywistościowej (zob. m.in.: Chwedeńczuk, 1984; Krefit, 2010: 143-153).

czasie i w tym samym społeczeństwie. Tych ludzi, którzy, żyjąc obok nas, nie zgadzają się z nami co do spostrzegalnych cech przedmiotów fizycznych, nie bierzemy wszak serio...

Jeśli w obszarze społecznym (w tym jego praktycznych wskaźnikach) pojawiają się motywy nieobecne w opisach przedmiotów fizycznych, trzeba stwierdzić ich przynależność do odrębnej praktyki retorycznej. W obrębie tej praktyki trzeba później zbadać zasadność użycia słowa „prawda” i pochodnych od tego słowa. **Należy mianowicie odpowiedzieć na pytanie: czy rozstrzygnięcia kwestii społecznych – w tym o charakterze edukacyjnym/oświatowym – można określać jako prawdziwe, same zaś sformułowania tych kwestii – jako obiektywne?** Oczywiście nie należy akcentować silnie emocjonalnych postaw ludzkich wobec niektórych spraw społecznych. Jakkolwiek w praktyce bywają one niezwykle istotne, a nawet decydujące, interesująca jest tylko sama możliwość zawarcia słowa „prawda” i słów utworzonych od niego w pewnych praktykach retorycznych (w tych, dla których tematem są przedmioty fizyczne, słowa te są adekwatne). **Czy można założyć, że ich adekwatność w praktykach tematyzujących kwestie społeczne – w tym dotyczące celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości – jest tylko częściowo względna?**

Odsłona – zamyślenie czwarte

Interesująca jest *de facto* odpowiedź na pytanie, czy istnieje taki zbiór tematów/zagadnień społecznych (w tym dotyczących celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości), który nie byłby dyskursem (czyli nie stanowiłby wypowiedzi współwarunkowanej czynnikami niemerytorycznymi) – wypowiedzią nieideologiczną. Chodzi o wypowiedź, która społecznie nie zostałaby uznana za ideologiczną. Wydaje się, że taka wypowiedź jest możliwa. Sformułowania problemów społecznych, które budzą najmniejsze kontrowersje, albo nie budzą ich wcale, są wyrażane w języku fizycznym i medycznym. To mocno wymowne, pamiętając, że właśnie opisy przedmiotów fizycznych są powszechnie uważane za obiektywne. Do nich też stosuje się społecznie pojęcie prawdziwości wypowiedzi. O odrębności języka opisującego przedmioty fizyczne od języka kwestii społecznych decyduje nieobecność motywów aksjologiczno-normatywnych. Wydaje się więc, że sformułowania problemów społecznych unikające elementów aksjologiczno-normatywnych zyskałyby społecznie miano obiektywnych. To, czy w określonej sytuacji stałoby się tak faktycznie, czy też nie, nie jest tu problemem analizy. Nie jest bowiem istotne, jak silnie emocjonalne postawy ułatwiałyby bądź utrudniały uznanie takich opisów za obiektywne. Warto się skupić na standardach wypowiedzi, czyli dookreślanu „prawdziwych” zagadnień, nie standardach jej odbioru społecznego. Przy czym nie warto jednoznacznie rozdzielać tych spraw. Wydaje się, że wobec większości zagadnień i dla większości ludzi możliwe

jest takie stonowanie emocji, że za obiektywne byłoby przynajmniej uznane sformułowanie problemu.

Powołując się na walor definicji konwencjonalnej, należy wskazać, że pojęcie prawdy w klasycznym rozumieniu jest elementem normatywnym nauki, ponieważ **refleksja nad nauką jest specyficznym typem refleksji społecznej (musi więc uwzględniać pojęcie praktyki społecznej – w tym w warstwie edukacyjno-oświatowej – której jest fragmentem)**. Przy czym pojęcie prawdy jest pierwotne w globalnej refleksji społeczno-kulturowej. Do argumentu eksploatującego walor konwencjonalności można dołożyć następujący: klasycznie rozumiana prawda, która pojawia się w świadomości społecznej i retorykach potocznych, sprawdza się bardzo często w naukowych praktykach poznawczych. Jest więc skuteczna. Można zauważyć, że intuicje ludzi na temat prawdy przechodzą test skuteczności ze względu na praktyki poznawcze nauki. Efekt pracy narządów zmysłów (naoczność) jest dla wielu analiz naukowych wystarczającą gwarancją pewności twierdzeń...

Teza, która kończy akapit powyżej, ewokuje między innymi dwie autonomiczne kategorie wiedzy: **potoczną⁶ i naukową (społeczno-humanistyczną opartą na określonym paradygmacie/ideologii/doktrynie)**. Frapujące jest pytanie o zależności (obiektywne) pomiędzy nimi. Ale jednocześnie – mając powyższe na względzie – niezwykle interesujące jest pytanie o zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości.

Odsłona – zamyślenie piąte

Edukacja dorosłych – o czym w artykule o tytule *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości* pisze Zofia Szarota (2019: 117-132), jak również w tekście *Dylematy andragoga* autorstwa Janusza Tomiło (2019: 9-22) – jawi się jako proces wielowymiarowy, możliwy do wyeksponowania w wielu aspektach swego istnienia, w gąszczu rozmaitych, nierzadko sprzecznych ze sobą perspektyw eksplikujących jej fenomen. Czy poszukując przyczyn takiej niejednoznaczności w rozumieniu kwestii dla edukacji dorosłych podstawowych – **zadań i funkcji społecznych edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości** – należałoby odnieść się do pojęcia paradygmatu jako holistycznej (ontologiczno-epistemologicznej) podstawy wszelkiej konceptualizacji bytów naukowo definiowalnych⁷. Krzysztof Rubacha porządkuje

⁶ Ustalenie prawdy o analizowanych wydarzeniach, na przykład edukacyjnych jako elementach rzeczywistości obiektywnej, zawiera się w klasycznej definicji prawdy.

⁷ O zaletach wykorzystania paradygmatu zaświadcza dobitnie Robert King Merton, dla którego jest on źródłem terminologicznego uporządkowania kluczowych pojęć oraz jasnego zdefiniowania zależności pomiędzy nimi, ograniczenia ryzyka wprowadzania ukrytych założeń i pojęć, kumulatywnego narastania wiedzy teoretycznej, weryfikacji uzyskiwanych informacji oraz powiązania teorii

teoriopoznawczą rzeczywistość współczesnej pedagogiki za pomocą wertykalno-horyzontalnego ułożenia osi paradygmatów nauk społecznych w brzmieniu: radykalna zmiana – stopniowa regulacja, subiektywizm (nominalizm, woluntaryzm) – obiektywizm (2004: 61)⁸. Już wstępna analiza na przedstawione klasyfikacje rozłączne przyprawia o refleksję nad heterogenicznością współczesnej wiedzy naukowej o edukacji dorosłych, żeby nie użyć dosadniejszego określenia o jej komplikacji (jako pochodnej pierwotnej wieloparadygmatyczności i wtórnych wariacji w obrębie paradygmatów uznanych za główne!). Problem można uprościć, posługując się pierwotnym (nadrzędnym) wobec przedstawionych paradygmatem antropologicznym. Przy jego pomocy warto skonstruować trychotomię **paradygmat antropologiczny – koncepcja człowieka – koncepcja edukacji dorosłych (jako komplementarnej części wspólnej elementów wyznaczonych strukturami paradygmatu i refleksji nad społecznym *status quo*)**⁹. Tak pomyślana edukacja dorosłych uwzględni z jednej strony przyrodzone właściwości osoby ludzkiej, z drugiej zaś – wskazania aktualnie dominującej kultury

z empirią, zbliżenia obu rodzajów badań społecznych, tj. jakościowych i ilościowych, pod względem stosowanych procedur empirycznego rygoryzmu (1982: 89-90). Wszystko to celem kodyfikacji teorii, którą to rozumie Autor jako „porządne i zwięzłe uporządkowanie owocnych procedur badawczych oraz istotnych odkryć, które są skutkiem ich stosowania” (Merton, 1982: 88). Kwestią godną podkreślenia jest fakt tworzenia się na gruncie paradygmatów odpowiadających im szkół naukowych zrzeszających naukowców o podobnej orientacji teoretyczno-badawczej oraz osobliwa jakość generowanych w ich obrębie teorii naukowych (Dobek-Ostrowska, 2001: 21-22).

⁸ Zaadaptowane na grunt pedagogiki analizują jej *status quo* w postaci antynomii: humanizm i strukturalizm – interpretatywizm i funkcjonalizm (wziąwszy za kryterium kategorię radykalna zmiana – stopniowa regulacja), humanizm i interpretatywizm – strukturalizm i funkcjonalizm (posłużwszy się kryterium wyznaczonym kategorią subiektywizm – obiektywizm). W zaprezentowanym ujęciu humanizm i interpretatywizm przynależą do szerszej kategorii pajdocentryzmu, orientacje zaś strukturalistyczna i funkcjonalistyczna zawierają integralny walor didaskalocentryczny. Tę ostatnią klasyfikację wyznacza oś subiektywizm (orientacja na jednostce i kulturze) – obiektywizm (koncentracja na społeczeństwie i państwie) (Rubacha, 2004: 63). Identyfikowane jako przeciwstawne nurty pajdocentryzmu i didaskalocentryzmu opisywane są w obrębie paradygmatów interpretatywnego, strukturalistycznego i funkcjonalistycznego oraz antynomii radykalna zmiana – stopniowa regulacja (Rubacha, 2004: 63-67).

⁹ Między innymi Bogusław Śliwerski wskazuje na możliwość oparcia edukacji na stosownych paradygmatach psychologicznych bądź z zakresu antropologii filozoficznej (Śliwerski, 2004: 15). Można z powodzeniem rozszerzyć wachlarz alternatyw także o paradygmaty socjologiczne (Gnitecki, 1995). Wprawdzie niektórzy skłaniają się ku rozwiązaniu o wyabstrahowaniu refleksji z jakiegokolwiek paradygmatu, jednak ten wariant (zarzucenie idei paradygmatu w ogóle) wydaje się tyleż irracjonalny, co niemożliwy. Jako taki ma bowiem swoje negatywne następstwa na etapie formułowania teorii pedagogicznej (pedagogiki). Wyabstrahowanie konceptualizacji z uwikłań aksjologiczno-antropologicznych (ontologicznych) sprzyja nieświadomemu przyjmowaniu wartości Autora koncepcji, niemożności wywiedzenia teleologii edukacyjnej (albo przyjmowaniu jej bez powiązania z przeprowadzonym wnioskowaniem), wreszcie uniemożliwia identyfikację nowej pedagogiki w szerszym kontekście. Z kolei wadą paradygmatów psychologicznych jest generalizacja jedynie na pewnym poziomie zaawansowania ontycznego i wynikająca stąd niemożność udzielania odpowiedzi na pytania fundamentalne (przy zachowaniu wymogów rygoryzmu metodologicznego, a więc uczynieniu zadość naukowej racjonalności). Wpływa to na usytuowanie pedagogiki jedynie w ramach empirycznie weryfikowalnych twierdzeń psychologicznych.

i doktryny/ideologii społecznej (wiedzy ideologicznej?). Jest w całej swej rozciągłości amalgamatem wybranej koncepcji z zakresu antropologii filozoficznej i uwarunkowań społecznych (optyki spraw społecznych projektującej edukację dorosłych, czyli na przykład zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości). Obie kategorie traktowane są *a priori*, tym samym przyjmują postać dogmatów, przy czym o ile raz przyjęty paradygmat antropologiczny to rzeczywistość *constans*, o tyle uwarunkowania społeczno-kulturowe układają się w zdynamizowany, a więc zmienny układ procesów i zjawisk, w dodatku rozpoznawanych i interpretowanych z perspektywy określonego podmiotu poznającego¹⁰. Zatem, może warto – po pierwsze – poddać pod analizę naukową i wyróżnić dwa poziomy badań metateoretycznych: w sferze metaandragogiki, gdzie poddaje się analizie teorię kształcenia (w tym uczenia się) jako całość (traktowaną jako monolit) oraz w dziedzinie poszczególnych prądów teorii kształcenia (w tym uczenia się; metateorie szczegółowe). O ile metaandragogika byłaby wypadkową metateorii naturalistycznych, hermeneutycznych i dialektycznych, o tyle koncepcje kształcenia miałyby się oprzeć na odpowiednich metateoriach: behawiorystycznej, humanistycznej i krytycznej. Po drugie zaś, jak się wydaje, przed całkowitą relatywizacją do zindywidualizowanej świadomości badacza chroni intersubiektywność nauk społecznych jako predestynowanych do naukowej wivisekcji rzeczywistości społecznej. Zdaniem Jürgena Habermasa interes poznawczy nauk społecznych (a zarazem byt naukowy tychże) urzeczywistnia się w emancypowaniu społeczeństw ku „wolnej od ograniczeń, swobodnej komunikacji”. Przy pomocy analizy jako podstawowej kategorii poznania demaskuje się zarówno „niezmienne regularności działania społecznego jako takiego”, jak również „ideologicznie zamrożone stosunki podległości, które zasadniczo mogą zostać przekształcone” (Folkierska, 1990: 34). Tym samym jedną z powinności edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości jest jednoznaczne wyeksponowanie ideologii konstytuujących życie społeczne (w tym w jej warstwie edukacyjno-oświatowej).

Odsłona – zamyślenie szóste

Analizując/przyglądając się dyskusjom nad konceptualizacją edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości, nietrudno skonstatować przypuszczenie, iż Autorzy mają na myśli częstokroć zbliżone do siebie kategorie rzeczywistości realnie istniejącej, a określanej terminami uwikłanymi w odmienne struktury myślowe teorii. Zjawisko wzajemnego zachodzenia na siebie realnych (obiektywnych) odzwierciedleń abstrakcyjnych kategorii pojęciowych jest tutaj cechą znamioną. W konsekwencji rodzi to

¹⁰ Na ten fakt wskazywał już Max Weber (Hałas, 1994: 8).

wrażenie różnych stanowisk w podejmowanej materii problemowej, w istocie rzeczy dających się sprowadzić do wspólnej siatki koordynatów opisujących tak **teraźniejszy kształt rzeczywistości**, jak i **ekstrapolujących pewne tendencje jej przyszłego rozwoju**. Dane pozyskane w drodze na przykład empirii są wszakże odczytywane według pewnych schematów interpretacyjnych, akcentujących dyskurs zabarwiony ideologicznie (podkreślający obiektywną „prawdę”). Współczesna rzeczywistość społeczna (w tym edukacyjna/oświatowa) sytuuje się w swych zasadniczych wymiarach do rozmaitych teorii, gdzie znajduje logiczne i praktyczne uzasadnienie. Elementy, które do niej wprost nie przystają bądź zaburzają skonstruowany wizerunek aktualnego czasu społecznego, bywają redukowane do kategorii pojęciowych teorii, traktowane jako mało istotna anomia tylko potwierdzająca słuszność myśli autora bądź zwyczajnie nieuwzględniane przezeń w prezentacji swego stanowiska. Jednoznaczne rozstrzygnięcia są trudne, jeśli w ogóle możliwe, i wywołują kontrowersje w postaci niezliczonych polemik apologetów konkurencyjnych stanowisk. Rzecz wydaje się tyleż problematyczna, że nauki zorientowane praktycystycznie, powołane *ex definitione* do „wikłania się” w zastaną rzeczywistość, potrzebują jednoznacznych odpowiedzi, by kompetentnie realizować powierzoną im misję społeczną. Ta uwaga odnosi się w pierwszej kolejności do andragogiki, która, przyglądając się z zainteresowaniem rozstrzygnięciom podejmowanym na gruncie pozostałych subdyscyplin pedagogicznych oraz dyscyplin nauk społecznych, asymiluje je do swojej teorii/operacjonalizuje do dyrektyw prakseologicznych i stosuje w praktyce¹¹. Brak *consensusu* wśród czołowych przedstawicieli nauk społecznych w tak istotnej kwestii jak ostateczna konceptualizacja współczesnego życia społecznego (w tym edukacyjnego/oświatowego) odsuwa w bliżej nieokreśloną przyszłość ideę wewnętrznie spójnych koncepcji, a tym samym skoordynowanych i opartych na wiedzy teoretycznej oddziaływań edukacyjnych. To kolejny z punktów krytycznych „obrazu” andragogiki, skutecznie niweczący ciągłość i integralność jej struktury.

Odsłona – zamyślenie siódme

Brak zgody co do celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości, a ściślej rzecz ujmując **jednolitych źródeł ich pozyskiwania dla koncepcji edukacyjnych**, **nie jest czysto hipotetyczna, jest za to bogato egzemplifikowana**. Czy jest to problem trudny do zbagatelizowania? Edukacja dorosłych koncentruje się przecież na rzeczywistości obiektywnie istniejącej, czyniąc ją przedmiotem swoich konstruktów, a te z kolei przekładają się bezpośrednio na praktykę/nauczania-uczenia się w dorosłości. Wynika

¹¹ W tak rozumianym ujęciu andragogika jest wiedzą praktyczną, pozbawioną statusu dyscyplinowego (Malewski, 1998: 139).

z tego, że synteza zarówno pedagogii¹², jak i pierwotnych względem nich koncepcji także z tego powodu jest ideą trudną, jeśli w ogóle możliwą. Różne proveniencje genetyczne celów edukacyjnych implikują niestałość teorii, stając się dla edukacji dorosłych zarzewiem napięć i dysonansów we wszystkich wymiarach jej istnienia. Koncentrując się na samej teorii, należałoby wskazać na trudność w strukturalizacji jej dorobku oraz syntezy różnorodnych koncepcji pedagogicznych.

Zatem, czy idea społecznej służebności/społecznej użyteczności andragogiki nie powinna korespondować z utopijnym myśleniem o lepszym świecie (w którym *utopia miejsca* – raju, zostaje zastąpiona *wartością i ważnością czasu* – przyszłego)? A może afirmacja wiedzy pozytywnej pozwoli na redukcję przedmiotu andragogiki i aprobatę funkcji tworzenia celów edukacji dorosłych/nauczania w dorosłości wedle racjonalności... technicznej, korespondującej z potocznym myśleniem (wiedza potoczna/obiektywna, oparta „prawdzie” społecznej) o edukacji i na przykład oświacie dorosłych wedle kryterium skuteczności w osiągnięciu celów itd. Owa propozycja nie oznacza zakwestionowania i uchylecia ważności wiedzy dyskursywnej o edukacji i oświacie dorosłych (np. filozoficznej, teoretycznej, historycznej) z tego powodu, że nie jest ona praktyczna, służebna (pragmatyczna, użyteczna) względem potrzeb społecznych. Przy czym, czy sama kategoria „użyteczności społecznej” nie powinna być przedstawiana jednoznacznie? Oczywiście jest, że *modus vivendi* stanowią te konstrukty andragogiczne, które godząc się z historycznie zmienną społeczną konstrukcją wartości, postulują przekazywanie tych najistotniejszych dla ogólnoludzkiego *universum*. Wydaje się, że jedynym problemem, który rysuje się tutaj nieomal sam przez się, jest potencjalnie dyskusyjne określenie rejestru wartości fundamentalnych...¹³ Zatem, czy koncepcja edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości na pewno potrzebuje społecznej ideologii?¹⁴

¹² Pedagogia rozumiana jako praktyka edukacyjna.

¹³ Można zadać sobie pytanie: czy dyskusja w obrębie dalszych, wskazanych poniżej pytań nie staje się już swoistą ideologią? Czy przyznać prawo decydowania warstwom uprzywilejowanym (bądź rozstrzygać w zgodzie z ich interesami/ideologiami, a pod szyldem troski o zachowanie stabilnej struktury społecznej, społecznej *homeostazy*, co w praktyce równa się reprodukcji społecznej), czy też rozpatrywać problem z perspektywy warstw społecznie marginalizowanych, a domagających się emancypacji (takie rozwiązane usprawiedliwione, jak mi nie mam, wybraną koncepcją sprawiedliwości społecznej, musi się przełożyć na zmiany w strukturze społecznej: stratyfikacji społecznej, dostępie do dóbr i społecznej dystrybucji tychże, przypisaniu nowych funkcji nobilitowanym warstwom i klasom społecznym)?

¹⁴ Nietrudno zauważyć, że edukacja jest przestrzenią rywalizacji ideologii wielorakiej konduity. Jakość koncepcji edukacyjnych stanowi pochodną poglądów i przekonań ich autorów (identyfikujących się nierzadko mniej lub bardziej świadomie z określoną warstwą czy klasą społeczną), pierwotnych wobec wcześniejszych uwarunkowań ich życia, które mają na nie istotnie wpływ, jeśli ich wprost nie determinują. Tak więc można z powodzeniem rozpatrywać edukację dorosłych jako pole konfliktu ideologicznego indukowanego konfliktem interesów między grupami uprzywilejowanymi (będącymi w posiadaniu społecznie cenionych dóbr kultury tak materialnej, jak i duchowej) oraz

Odsłona – zamyślenie ósme

Reasumując: po pierwsze, człowiek dorosły wplątany w misterną sieć powiązań i zależności społecznych, częściowo tylko uświadamianych wskutek ich wielości i komplikacji, musi zaufać komuś/czemuś, mniej lub bardziej ostro zdefiniowanemu i zarysowanemu w realnie istniejących odniesieniach instytucjonalnych (Sztompka, 2005: 91). Po drugie zaś, natury i istoty efektywności nauczania-uczenia się w dorosłości nie powinno się identyfikować z niedookreślonymi, abstrakcyjnymi (nieobiektywnymi) systemami społecznymi/instytucjami (edukacyjnymi/oświatowymi). Ich rozmiar (zasięg, zakres) oraz trudna do uchwycenia jakość wzajemnych powiązań (elementów skonceptualizowanej struktury) implikuje pojawienie się wzmożonego ryzyka (w zakresie formy i treści nauczania-uczenia się) – tak w wymiarze obiektywnym, jak i subiektywnej percepcji jednostek. W ramach niniejszej refleksji uprawnia to do argumentowanej od początku tezy o trudnych do przewyżczenia (jeśli w ogóle rokujących na takowe) dylematach teoretycznych, odzwierciedlonych w załamaniach struktury andragogicznej (np. w punktach krytycznych teorii), rozbieżności koncepcyjnych edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości, wreszcie – związanej z tym niespójności podejmowanych działań edukacyjnych (zob.: Dubas, 2009: 133-149).

Mając powyższe na uwadze, należy zadać pytania. **Dlaczego współczesna edukacja dorosłych nie jest wpisana w polski system polityki oświatowej, a jest jedynie elementem wolnorynkowego sektora usług i kreacją karier oraz tożsamości społeczno-zawodowych jednostek (jest nie związana z „prawdą”)? Czy zatem powinna być pojmowana jako na przykład trudno mierzalna i opisywalna kategoria aktywności poznawczej i społeczno-kulturalnej uczących się dorosłych, nieobiektywna?**¹⁵ Niewątpliwie istnieje taki zbiór tematów/zagadnień społecznych – w tym dotyczących celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się, który nie byłby li tylko dyskursem, czyli

marginalizowanych (dla których dostęp do kultury i jej artefaktów jest ograniczony). Edukacyjne antynomie są zatem w tej perspektywie pochodną napięć w strukturze społecznej (konfliktu reprodukcja społeczna-dynamika społeczna, przy rozumieniu tej ostatniej jako dążeń emancypacyjnych grup społecznie nieuprzywilejowanych).

¹⁵ Autor sugeruje potrzebę bardziej pogłębionych analiz w obszarach problemowych niniejszej refleksji, a zwłaszcza badań nad korelacją diskutowanych elementów celów i struktury współczesnej edukacji dorosłych. Zamierzenie to zścić można tak bezpośrednio (poprzez rozpoznanie jakości powiązań poszczególnych elementów w alternatywnych rozstrzygnięciach problemów bazowych), jak i pośrednio (poprzez porównanie wszystkich wariacji konstruktów teoretycznych zasadzonych na możliwych rozstrzygnięciach wskazanych dylematów). Cokolwiek interesującym byłoby zrealizować te projekty równolegle, czy to w ramach badań rozłącznych, czy całościowego studium nad edukacją dorosłych. To ostatnie rozwiązanie przyniosłoby niekwestionowane korzyści poznawcze w dziedzinie krytycznego namysłu nad teoretycznym rozpoznaniem istoty konstytutywnej andragogiki (elementów determinujących podstawy struktury jej współczesnego modelu) w płaszczyznach związków pomiędzy najważniejszymi elementami teorii w różnych wariantach rozstrzygnięć oraz koncepcjami edukacji dorosłych traktowanymi jako konsekwencje tych alternatywnych rozwiązań.

nie stanowiłby wypowiedzi współwarunkowanej czynnikami nie merytorycznymi/ideologicznymi! Owe zagadnienia dotyczyć mogą na przykład alfabetyzacji funkcjonalnej, informatycznej i medialnej – cyfrowej oraz alfabetyzacji wtórnej. Jednocześnie problemem na styku ideologia, „prawda” i „użyteczność społeczna” nie jest kwestia, czy słusznie – lub niesłusznie – rezygnuje się w koncepcjach edukacyjnych (a może andragogicznych) z ich wspólnego/zbieżnego usytuowania, lecz pytanie, dlaczego owe zagadnienia pojawiają się tak często w konstrukcjach językowych osób dorosłych (pragmatyce codzienności/obiektywnej wiedzy potocznej), a nawet w wypowiedziach naukowców reprezentujących nieklasyczne nurty w nauce. To, jak się wydaje, pytanie *stricte* andragogiczne, służące zaledwie zasygnalizowaniu paru problemów do dyskusji teoretycznej oraz analizy badawczej.

Bibliografia

- Bjørnåvold, J. (2000) Making learning visible: identification, assessment, and recognition of non-formal learning. *Vocational Training*, 22, 24-32.
- Breczko, J. (2010) *Trujące owoce trzeciej filozofii podejrzeń. (O szkodliwym wpływie psychoanalizy na kulturę współczesną)*. Dostępny na: <https://docplayer.pl/2740837-Jacek-breczko-trujace-owoce-trzeciej-filozofii-podejrzen-o-szkodliwym-wplywie-psychoanalizy-na-kulture-wspolczesna.html> [14.07.2020].
- Chwedeńczuk, B. (1984) *Spór o naturę prawdy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dobek-Ostrowska, B. (2001) Nauka o komunikowaniu: paradygmaty, szkoły, teorie. W: B. Dobek-Ostrowska (red.) *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 21-22.
- Dubas, E. (2009) Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji. *Rocznik Andragogiczny*, T. 16, 133-149.
- Folkierska, A. (1990) Samowiedza pedagogiki wobec współczesnej świadomości metodologicznej. *Ruch Pedagogiczny*, 5-6, 30-41.
- Gnitecki, J. (1995) *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Hałas, E. (1994) Perspektywy socjologii humanistycznej. W: J. Turowski (red.), *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 7-31.
- Kargul, J. (2005) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Kowalska, M. (2018) Ideologie po ideologiach. O cynicznej naiwności. *IDEA. Studia na strukturę i rozwojem pojęć filozoficznych*, XXX/1, 5-24.
- Kreft, D. (2010) Pragmatyczna koncepcja prawdy. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 19, 4 (76), 143-153.
- Malewski, M. (1998) *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Malewski, M. (2001) Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2, 29-57.

- Malewski, M. (2006) W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(34), 23-51.
- Melosik, Z. (1997) Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje). *Kultura Współczesna*, 1, 57-71.
- Merton, R.K. (1982) *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pierścieniak, K. (2009) Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń. *Rocznik Andragogiczny*, 16, 79-98.
- Półturzycki, J. (2003) Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej. *Rocznik Andragogiczny*, 10, 37-53.
- Rubacha, K. (2004) Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 59-68.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2002) Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwania edukacyjne. W: A. Zbierzchowska (red.) *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*. Warszawa: Instytut Wiedzy, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 13-19.
- Szarota, Z. (2019) Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości. *Pedagogika Społeczna*, 2(72), 117-132.
- Sztompka, P. (2005) *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Śliwerski, B. (2004) *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tomilo, J. (2019) Dylematy andragoga. *Edukacja Dorosłych*, 2, 9-22.