

IZABELA RATMAN-LIWERSKA

Uniwersytet Warszawski

Filia w Białymstoku

ANDRAGOGIKA WOBEC POTRZEB SPOŁECZNYCH

Dialektyka życia i nauki

Naukę należy rozpatrywać, jak twierdzą znawcy zagadnienia, jako element złożonej całości włączony w system związków produkcyjnych i społeczno-kulturowych¹⁾. Inaczej patrzy się dzisiaj na mechanizmy i uwarunkowania rozwoju nauki, dostrzegając jej dialektyczny charakter. Następuje wzrost badań interdyscyplinarnych i skłonność do syntetycznego ujmowania badanych obiektów i zjawisk, organiczne zespolenie nauki z jej podstawami światopoglądowymi i metodologicznymi. Nie sposób bowiem rozwiązać problemy związane z opanowaniem przyrody, kierowaniem postępem naukowo-technicznym, rozwojem i rozmieszczeniem środków produkcyjnych, ochroną środowiska, tworzeniem optymalnych warunków egzystencji ludzi wyłącznie metodami nauk szczegółowych. Strategia modelowania globalnego wymaga podejścia całościowego, podbudowanego celami społecznymi i światopoglądem naukowym oraz charakteryzującego się ścisłymi kontaktami nauk technicznych, przyrodniczych i humanistycznych.

W czasach, w których żyjemy, nazywanych epoką rewolucji naukowo-technicznej, nauka odkrywa nie tylko coraz to nowe możliwości poznania i przeobrażania natury naszego świata, lecz stawia także przed nami nowe i złożone problemy. Kiedyś wydawało się, że osiągnięcia nauki mogą prowadzić tylko do postępu, dzisiaj wiemy już, że ściślejsze związki z produkcją przemysłową i polityką stwarzają również skutki negatywne. Odkrycie atomu stało się, na przykład, nie tylko sukcesem fizyków, ale przyczyniło się także do wyprodukowania broni nuklearnej zagrażającej ludzkości. Rozwój technologiczny i przemysłowy pozwolił na skuteczniejsze wykorzystanie zasobów naturalnych, lecz jednocześnie skaził nam glebę, wody i powietrze, wprowadzając chaos do istniejących układów ekologicznych. Teraz zastanawiamy się wszyscy, jak przeciwdziałać zgubnym skutkom.

Jednym ze sposobów tego przeciwdziałania jest przebudowa świadomości społeczeństw w kierunku humanizmu, który oznacza skupienie uwagi na sprawach ludzkich, szacunek dla godności człowieka, troskę o jego wolność, szczęście i wszechstronny rozwój. Te zainteresowania widoczne są jednocześnie w dyscyplinach tradycyjnie humanistycznych i w przyrodznawstwie. Nauka i technika wywiera oczywiście określoną

¹⁾ P. N. Fiedosiejew: *Filozofia a poznanie naukowe* (w): „Człowiek i Nauka”, 1982/83, s. 183; J. Kmita: *Metodologia humanistyki* (w): „Człowiek i Nauka”, op. cit., s. 163.

presję na zjawiska współczesnego świata, ale nie można jej oskarżać o dehumanizację i rzekome niszczenie wartości. To raczej społeczeństwo odpowiedzialne jest za to, gdyż niedostatecznie przeniknięte jest jej duchem. Dlatego we współczesnej odmianie humanizmu²⁾ proponuje się duchowe wyzwolenie człowieka poprzez naukę i taki program przebudowy materialnych i społecznych warunków życia ludzi, który zagwarantowałby pełnię człowieczeństwa i życie w pokoju. Nowoczesne stanowisko humanistyczne staje się nie tylko teorią tworzenia godnych człowieka warunków życia, lecz także pedagogiką kształtowania osobowości każdego człowieka oraz wychowania społeczeństw do życia w pokoju i współistnienia. Świat współczesny ma zróżnicowaną strukturę: bogactwo kultur, światopoglądów, ustrojów i systemów społecznych, ale powinien być przede wszystkim zorientowany na ideę przetrwania. Może się do tego przyczynić wychowanie społeczeństw do pokoju, który oznacza nie tylko brak wojny. Jest wartością humanistyczną, którą trzeba najbardziej cenić i pielęgnować.

Obok zmienności świata należy dostrzegać zmienność człowieka. Osobowość pojmowana niegdyś statycznie jako określona struktura cech konstytutywnych, coraz częściej we współczesnych koncepcjach filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych oznacza dynamiczną strukturę podlegającą dialektycznym zmianom, jakością wzbogacającą się o nowe elementy w toku ludzkiego życia, z których najważniejsze jest kształtowanie **samoświadomości i świadomości człowieka jako członka zbiorowości**. Obraz człowieka jawi się nam jako złożona struktura określana takimi pojęciami, jak: „syndrom cech dynamicznych”, „system otwarty”, „samoregulacja”, „stan stałej nierównowagi”. Człowiek obligowany jest do kierowania się swoistym systemem orientacji, który w koncepcjach humanistycznych i poznawczych określany jest systemem: „człowiek — świat”. Dzięki temu systemowi może generować no-

we wartości, cele, zadania i zachowania. Społeczeństwo natomiast określa programy tego generowania i umożliwia ich przekazywanie w systemach komunikacji³⁾.

Nauki o wychowaniu wobec przemian

Oświata jest tylko pozornie autonomiczna i sprofesjonalizowana. W jej obrębie dokonują się określone zmiany wewnątrz typów interakcyjności, zwłaszcza między grupami nauczycielskimi, a innymi grupami nacisku, co stwierdzono eksperymentalnie. Jeszcze wyraźniejsze interakcje można zauważyć między polityką oświatową, polityką kulturalną i polityką komunikacji, o czym przekonują nas nie tylko działacze UNESCO formułując długoterminowe programy międzynarodowe dotyczące komunikacji i środków masowego przekazu, praw człowieka, studiów nad przyszłością, pokoju i rozbrojenia, oświaty dla wszystkich, nauki i kultury dla rozwoju, pojmowanej nie tylko w aspekcie twórczości, ale także w aspekcie dziedzictwa narodów i oczekiwań społecznych⁴⁾.

Dostrzegane też są relacje między nauką, technologią i oświatą, gdyż trzeba rozwiązać problem energii, środowiska naturalnego i informacji; w dziedzinach tych następują zmiany, których skutków nie da się jeszcze w całej pełni przewidzieć. Na razie musimy przeobrazić nasze systemy edukacyjne w kierunku tych zmian, które widać wyraźnie. Mikroprocesory, komputeryzacja i robotyzacja narzuca nam konieczność nowego doboru treści i programów kształcenia ludzi. Zrozumienie i opanowanie nowoczesnych technik wytwarzania wymaga zmian

3) S. Hessen: *Studia z filozofii kultury*. Warszawa 1968; P. H. Lidsay, D. A. Norman: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*. Tłum. A. Kowaliszyn, Warszawa 1984; A. H. Buss: *Self — consciousness and social anxiety*, Freeman, San Francisco 1980.

4) L. R. Soto: *Interakcje między polityką oświatową, polityką kulturalną i polityką komunikacji* (w:) *Reflexion sur le developpement futur de l'education*, UNESCO, Paris 1984; B. Bernstein: *A Critique of the Concept of Compensatory Education*, (w:) *Education for Democracy*, praca zbiorowa pod red. B. Bernstein, O. Rubenstein, C. Stone-man, Penquin, Harmondsworth 1970.

2) S. Wołoszyn: *Wewnętrzne konflikty różnych odmian humanizmu*. „Oświata i Wychowanie”, 1986, nr 10, s. 25; I. Wojnar: *Pokój jako wartość humanistyczna*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1986, nr 3, s. 3.

w dotychczasowym nauczaniu przyrodznictwa, fizyki, matematyki i chemii. Potrzebna będzie również wiedza uczniów — przyszłych obywateli, oparta w większym stopniu na podstawach praw naukowych i humanizmie. Dlatego też zadaniem oświaty jest przygotowanie społeczeństwa do takich nieprzewidzianych zmian, głównie w aspekcie programów nauczania na wszystkich poziomach, w których powinny się znaleźć nowe pojęcia nie tylko dotyczące technologii, ale także z dziedziny statystyki i teorii prawdopodobieństwa. Rozwój naukowo-technologiczny znajdujący swe odbicie w oświacie, powinien służyć rozwiązywaniu problemów globalnych i najważniejszych z punktu widzenia warunków i jakości życia społeczeństw, a nawet przetrwania ludzkości⁵⁾.

W tradycyjnym rozumieniu nauką, która określa sposoby i uwarunkowania efektywnego realizowania przyjętych w społeczeństwach celów wychowania i kształcenia jest pedagogika, utożsamiana z edukacją lub teorią edukacji podporządkowaną dominującym trendom politycznym i kulturowym. W takim ujęciu byłaby to dyscyplina prakseologiczna rozwijająca teorię praktycznego działania. Historia wychowania i myśli pedagogicznej prezentuje rozmaitość kierunków wychowawczych, jak: pragmatyzm pedagogiczny, impresjonizm i personalizm pedagogiczny, pedagogika egzystencjalna, pedagogika kultury, pedagogika religijna i pedagogika socjalistyczna⁶⁾. Świadczy to o tym, że dyscyplina ta służyła praktycznej realizacji konstruktów teoretycznych i światopoglądowych innych systemów, a głównie filozofii, socjologii, kultury i religii.

Pedagogika bywa też określana jako nauka przetwarzająca dorobek socjologii, psychologii, prakseologii i filozofii. Rzeczywiście, w praktycznym działaniu wychowaw-

czym wykorzystuje się wiedzę osiągniętą na gruncie tych nauk. Socjologia na przykład, pomaga pedagogom wyjaśnić niepowodzenia instytucjonalnego wychowania, wskazując na znaczne rozbieżności systemów wartości, akceptowanych w rodzinie i tych, które upowszechnia się w szkole. Pedagodzy interesują się też wiedzą socjologów na temat stylów kierowania zespołami ludzkimi, odnosząc ją do sprawy wychowawczego kierowania zespołem wychowanków⁷⁾.

Instytucjonalna praktyka wychowawcza inspirowana jest ustaleniami praktyczno-poznawczymi takich nauk, jak: socjologia wychowawcza, psychologia społeczna i wychowawcza, aksjologia i epistemologia filozoficzna, prakseologia, antropo-socjo-kulturo-technika. Nauki te tworzą przesłanki organizowania działalności kulturowo-edukacyjnej. Jednak w pedagogice jest coś specyficznego, a mianowicie punkt wyjścia, którym jest zawsze praktyka oświatowa, czyli:

kształcenie jako rozwój i wychowanie, kreowanie ludzkiej egzystencji,

sytuacja wychowawcza i dydaktyczna, którą pojmujemy jako najmniejszą czasowo-przestrzenną jednostkę ludzkiej egzystencji,

kierowanie jako wspólny środek w służbie wychowania i kształcenia lub jako propozycja zadaniowa adekwatna do adresata kształtującego środowisko⁸⁾.

Pedagogika jest tylko jedną z nauk o wychowaniu, przechodzącą kolejne stadia rozwoju: od stadium spekulatywności, poprzez próby naukowej systematyzacji i eksperymentatorstwa do integryzmu, najnowszego stadium, w którym pedagogika integruje dokonania badań projektująco- optymalizacyjnych z dokonaniem nauk opisująco-wyjaśniających. Przedmiotem tych badań są „strategie wychowawcze” weryfikowane, falsyfi-

5) D. G. Osborne: Nauka, technologia i oświata — wokół przemian, (w:) *Reflexion sur le developpement futur de l'education*, op. cit.

6) Patrz: L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1963; K. Sosnicki: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX XX wieku*. Warszawa 1967.

Por.: H. Muszyński: *Drogi i bezdroża rozwoju naukowej pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1981, nr 4, s. 27.

7) Por.: S. Palka: *Badawcze problemy pedagogiki*, „Edukacja”, 1986, nr 2, s. 15; S. Kawula: *Teoria i współczesna praktyka wychowania*, (Edukacja) 1986, nr 2, s. 6; E. Hajduk: *Niektóre związki pedagogiki z socjologią*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1986, nr 4, s. 99.

8) Por.: H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971; D. Van Dalen: *Understanding Education Research, An Introduction*, Mc Graw-Hill 1966.

kowane, optymalizowane i opisywane w kategoriach teoretycznych⁹⁾.

W pedagogice, jak i w dyscyplinach pozapedagogicznych zajmujących się wychowaniem, najważniejszy jest człowiek żyjący w różnicowanych środowiskach, w których zawsze poddany jest procesom modelowania osobowości. Dlatego uważa się, że nauki o wychowaniu stanowią część nauk antropocentrycznych. Dla nauk opisujących i wyjaśniających procesy celowego modelowania ludzkich osobowości za pomocą określonych zabiegów wychowawczych stosuje się coraz częściej nazwę „anthragogiki” lub „antropogogiki”, obejmując tą nazwą takie dyscypliny szczegółowe, jak: pedagogika, andragogika (andragologia) i geragogika (gerontopedagogika)¹⁰⁾.

W takim ujęciu strukturalnym podstawą różnicowania jest kryterium wieku, co ma znaczenie dla specyfiki środowisk i sposobów oddziaływania osobowotwórczego. Pedagogika zajmuje się problematyką kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży żyjących w określonej rzeczywistości, w której bierze się pod uwagę obszar domowo-rodzinny, przedszkolny i szkolny oraz pozaszkolny, związany przede wszystkim ze środowiskiem lokalnym. Andragogika penetruje problematykę rozwoju osobowości ludzi dorosłych środkami nauki, oświaty, wychowania, kultury i sztuki, czyli problematykę, jak to ujął kiedyś Tadeusz Kotarbiński, „umiejętności racjonalnego wpływania na treść duchową i sprawcze dyspozycje ludzi dorosłych, (...) rozumnego ingerowania w tok kształtowania się upodobań dopóki jaźnie ludzkie zachowują plastyczność, ta zaś u zdrowych ludzi nie wygasa zupełnie do ostatnich chwil istnienia”¹¹⁾.

Geragogika natomiast skupia uwagę na

problemach przygotowania ludzi w podeszłym wieku do życia w starości. Stanowi teorię wychowania w starości i do starości, badającą jednostkę z punktu widzenia kompleksu określonych cech psychofizjologicznych, a także jako indywidualność ze specyficzną rolą społeczną, orientacją wartości i statusem prawnym¹²⁾.

Łącznikiem jest tu teza: **każdego wychowywać i każdego kształcić**. Nie ma barier wiekowych, wszyscy są zdolni modyfikować swoje zachowanie i przyswajać twórczo nowe informacje. Teza ta pozwala właściwie scalać nauki o wychowaniu. Ponadto można wysnuć wniosek o permanencji procesów pedagogicznych, które trwać mogą całe życie. Idea permanencji kształcenia stała się współcześnie wręcz zasadą przenikającą cały system oświatowy i bez względu na istniejące różnice w jej interpretacji obowiązują zarówno w krajach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych. Jest także motorem unowocześniania systemów edukacyjnych. Zwolennicy pragmatyczno-instrumentalnej orientacji widzą w edukacji permanentnej społeczną konieczność modernizacji wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w zakresie określonym przez postęp naukowo-techniczny, charakteryzujący społeczeństwa produkcyjne. Istnieje też koncepcja odmienna, w której konieczność ustawicznego kształcenia się i doskonalenia sfer osobowości warunkowana jest pragnieniem korzystania ze wszystkich udogodnień i dobrodziejstw cywilizacji, a zakres kształcenia określają aspiracje konsumpcyjne ludzi. W idei tej widzi się też wartości humanistyczne, swoiste dobra, które mogą być dostępne dla wszystkich. W socjalistycznej perspektywie ideowej edukacja permanentna jest przede wszystkim pojmowana w aspektach humanizmu, dopiero później w aspektach ekonomicznych¹³⁾.

⁹⁾ Referat prof. H. Muszyńskiego pt. „Koncepcja nauk o wychowaniu i jej metodologiczne konsekwencje”, wygłoszony na konferencji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 4–5 października 1985 roku.

¹⁰⁾ *Neue Theorien der Erwachsenenbildung*. Hrsg. v. F. Pöggeler und B. Wolterhorc, Stuttgart 1981, *Podręcznik oświaty dorosłych*, tom 8; E. Livečka: *Uvod do gerontopedagogiky*, Praha 1979; L. Turos: *Andragogika*, Warszawa 1975.

¹¹⁾ T. Kotarbiński: *Perspektywy myśli pedagogicznej*. „Studia Filozoficzne”, 1970, nr 1, s. 4.

¹²⁾ I. Ratman-Liwerska: *Zapobieganie starości pasywnej jako problem gerontopedagogiki i cel działań systemu wychowawczego w klubach seniora*. „Oświata Zdrowotna”, 1983, nr 38, s. 1.

¹³⁾ B. Suhodolski: *Labirynty współczesności*, Warszawa 1972; R. Wroczyński: *Edukacja permanentna*, Warszawa 1973; J. Szczepański: *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973; L. Turos: *Andragogika*, op. cit.

Edukacja permanentna jako hasło wywoławcze reformy systemu oświaty dorosłych, której praktyka okazała się anachroniczna w dobie rewolucji naukowo-technicznej, staje się dziś uniwersalną ideą przekształcającą istniejące systemy oświatowe w kierunku samoadaptacji do zmiennych warunków cywilizacji współczesnej. Niebagatelną rolę w tych przekształceniach spełniają potrzeby społeczne, chociaż i potrzeby jednostek mają tu uzasadnione znaczenie.

Zmieniające się cele i treści andragogiki

Tradycyjnie uważa się, że oświata dorosłych jest systemem instytucji państwowych i społecznych, szkolnych i pozaszkolnych, którego celem jest dostarczanie ludziom dorosłym wiedzy. Jednakże takie rozumienie jest nieadekwatne do ilości i różnorodności działań edukacyjnych i wychowawczych, jakie prowadzone są w stosunku do dorosłych. Różnorodność ta podyktowana zróżnicowaniem politycznym, ekonomicznym, społecznym i kulturalnym danego społeczeństwa, określana jest takimi terminami, jak: oświata ogólna i zawodowa, oświata przemysłowa, rolnicza, handlowa, oświata środowiskowa, oświata kobiet, szkoły wieczorowe, kursy kształcące, doskonalące i dla potrzeb własnych, uniwersytety trzeciego wieku, praca kulturalno-oświatowa, wychowanie dorosłych, popularyzacja, samokształcenie, itp.

Działalność oświatowa zawsze miała charakter szerszy niż nauczanie. Przekazywanie wiedzy łączono często z występami artystycznymi. Cechą wyróżniającą oświatę dorosłych jest wychowawczy charakter jej instytucji, w których działalność ogólnokształcąca i zawodowa przeplata się z działalnością kulturalną, a dorosłym dostarcza się przeżyć typu estetycznego i rozrywkowego. Taki charakter mają zwłaszcza świetlice, kluby i domy kultury, biblioteki, czytelnie i uniwersytety ludowe.

W polskiej literaturze andragogicznej oświatę dorosłych określa się zatem szerzej: jako działalność, której celem jest zapewnienie dorosłym i pracującej młodzieży wykształcenia ogólnego lub zawodowego oraz rozwinięcie i zaspokojenie ich potrzeb kulturalnych. Oświata dorosłych pojmowana też jest jako system społeczny instytucji słu-

żący celowemu kształceniu młodzieży pracującej i dorosłych w różnych elementach kultury. W krajach zachodnich przeważa tendencja do jeszcze szerszego definiowania oświaty dorosłych, rozumiejąc przez nią nie tylko organizowanie dla ludzi dorosłych możliwości wzbogacania ich życia, ale także — co wskazuje na znaczenie problematyki społecznej — jako wychowanie ludzi dorosłych w poczuciu odpowiedzialności publicznej. Rozumiejąc potrzebę edukacji permanentnej postuluje się zorganizowanie ruchu oświatowego, który będzie zmieniał postawy ludzkie i postępowanie, stanowiące tamę na drodze do postępu technicznego i społecznego¹⁴).

Nie sposób dziś w dobie postępu nauki, techniki, automatyzacji, autonomizacji jednostki i narodów, zawężyć oświatę dorosłych do zagadnień ogólnych bądź zawodowego kształcenia, do treści związanych z dalszym, poszkolnym kształceniem i nawet, z organizowaniem uczestnictwa w życiu kulturalnym. Oświata dorosłych — w przekonaniu andragogów — ma być czynnikiem ogólnonarodowym, wzmocniającym i regulującym proces zmian społecznych. Nie może już dłużej być tylko działalnością związaną z nauczaniem wiedzy stosowanej, środkiem zastępczym nauczania szkolnego. Człowiek dorosły ciągle rozwija swój intelekt i umiejętności instrumentalne, doskonalą się w zawodzie, który wybiera świadomie, będąc w pełni odpowiedzialnym za swoje postępowanie. Role człowieka dorosłego są nie tylko bezpośrednio wytwórcze, ale stanowią pewien ciąg nowych zadań, do których wypełniania nie wystarcza raz uzyskane wykształcenie szkolne. Konieczne jest kontynuowanie nauki przez całe życie. To samo odnosi się do umiejętności kierunkowych, czyli kształcenia woli, charakteru, systemu wartości i postaw. Zatem miarodajnym określeniem celu oświaty dorosłych będzie nie przekazywanie wiedzy i umiejętności, lecz udzielanie pomocy jednostkom w realizo-

14) *World Conference on Adult Education*, Montreal 1960, Final Report; *Third International Conference on Adult Education*, Final Report, Paris 1972, UNESCO; K. Wojciechowski: *Wychowanie dorosłych*, Ossolineum 1973; F. Urbańczyk: *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa 1973.

waniu przez nie ich własnych możliwości. Potwierdzeniem tej tezy jest argument natury etycznej, poddający w wątpliwość tezy prakseologicznej koncepcji dorosłości, w których rodzajem dorosłości w kategoriach ról społecznych przypisuje się ścisłą granicę wiekową.

W antropologicznej koncepcji dorosłość nie stanowi kategorii zamkniętej przez konwencję społeczną w którymś momencie ludzkiej biografii. Jest natomiast całościową, dynamiczną, potencjalnie rozwijającą się wartością wychowawczą. Proponuje się wizerunek osobowości z perspektywy etyki prostomyślności. W wizerunku tym podkreśla się takie cechy charakteru, jak ekspresja miłości i ciepła, niezależność od pełnienia roli społecznej, pogoda i spokój wewnętrzny, poczucie wewnętrznej siły i możliwości, otwartość na doświadczenia życiowe innych i otaczającą rzeczywistość, umiejętność pełnego przeżywania chwili, wiara w siebie i innych¹⁵⁾.

Nie tylko eutyronika, będąca antropologiczną filozofią techniki dostarcza nam argumentów za przekształceniem naszego myślenia o dorosłości — podstawowej kategorii oświaty dorosłych. Humanisci wskazują na dominującą rolę świadomości podmiotowości człowieka, ściśle związanej z ideą odpowiedzialności człowieka za świat i wiarę w możliwości rozwojowe człowieka. Zatem w procesach wychowania dorosłych należy położyć nacisk na kształcenie wartości humanistycznych, na tworzenie możliwości percepcji tych wartości, czyli tworzenie takich warunków psychospołecznych i programów oddziaływania, które umożliwiłyby ludziom pełne przeżycie, zrozumienie i przyswojenie takich wartości naczelných, jak szacunek dla człowieka, jego wolność, zaangażowanie w sprawy społeczne, twórczość i rozwój. Chodzi o takie rozumienie człowieka, które nie traci z pola widzenia społecznych imperatywów ani też indywidualnej koncepcji szczęścia człowieka¹⁶⁾.

15) R. Urbański: Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki, „Oświata Dorosłych”, 1986, nr 9, s. 513.

16) W. Kamiński: Wartości humanistyczne w wychowaniu dorosłych, „Oświata Dorosłych”, 1986, nr 10, s. 577.

Ogólny rozwój oświaty dorosłych powinien, zdaniem działaczy UNESCO, być sterowany przez:

- a) cele o wyższym, ogólnoludzkim znaczeniu,
- b) cele pedagogiczne,
- c) cele społeczne,
- d) cele indywidualne.

Cele główne i ogólnoludzkie wiążą się z koniecznością utrwalania pokoju, współpracy i rozumienia międzynarodowego. Wskazują na konieczność ochrony środowiska i w związku z tym na kształcenie świadomego stosunku człowieka do otaczającego go świata, jego natury i zarazem stworzonej kultury. Chodzi też o stworzenie pomostu między jednostką a światem, zapewnienie zrozumienia i poszanowania różnych obyczajów i kultur, rozwinięcie i upowszechnianie rozlicznych form porozumienia i solidarności w różnych grupach społecznych, lokalnych i pozalokalnych, rozwój umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy, nauczanie zdobywania nowej wiedzy w formach pracy indywidualnej, grupowej i w placówkach oświatowych w zakresie zdobywania wiadomości i podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Cele pedagogiczne mają się wiązać z upowszechnianiem wiedzy i nauki na różnych poziomach kształcenia i w coraz to szerszym zakresie, chociaż różnie w danych rejonach świata i w zależności od aktualnych potrzeb oświatowych.

Cele społeczne związane ze zmianami zachodzącymi w poszczególnych grupach społecznych, z postępem technicznym oraz wynikającymi z tego zmianami w strukturze zatrudnienia i rynku pracy mają się wiązać z uruchomieniem nowych dróg kształcenia zawodowego i możliwości doskonalenia nabytych kwalifikacji, bądź z koniecznością rekwalifikacji.

Cele indywidualne powinny zaś odzwierciedlać bogactwo ludzkich potrzeb i aspiracji indywidualnych, co ma oznaczać większe eksponowanie wartości humanistycznych, również zwiększenie satysfakcji z wykonywanej pracy i zadowolenie z życia.

Zatem oświata dorosłych ma stać się czynnikiem porozumienia i komunikacji między narodami, środkiem przygotowującym ludzi do obecnych i przyszłych zmian społeczno-

-ekonomicznych. Reasumując, oświata dorosłych uwarunkowana jest rozwojem społecznym i ekonomicznym danego kraju, jest elementem jego polityki i polityki w świecie, zmierza do poprawy ludzkiego bytowania. Za jej stan i wartość powinno być odpowiedzialne państwo¹⁷⁾.

Do nauk o wychowaniu zostało wprowadzone pojęcie funkcji społecznej. Warto więc rozpatrzeć cele i zadania oświatowe z tego punktu widzenia. Pojęcie funkcji społecznej wychowania jest szersze od pojęcia celu. Oznacza wszystkie skutki działania wychowawczego, także te nie zamierzone. Na ogół andragodzy są zgodni co do tego, że oświata dorosłych pełniła i nadal pełni funkcję zastępczą w stosunku do działalności obowiązkowego kształcenia w szkołach i funkcję właściwą. W zakresie funkcji kompensacyjnej wyrównuje luki w dotychczasowym wykształceniu człowieka dorosłego. Wyrównanie to jest prowadzone w różnych zakresach: od alfabetyzacji do wykształcenia podyplomowego. O funkcji właściwej mówi się wówczas, gdy nauczanie wychodzi poza potrzeby kształcenia obowiązkowego i także wtedy, gdy zmierza do wszechstronnego rozwoju ludzkiej osobowości. Funkcja właściwa jest realizowana wówczas, gdy obok kształcenia oznaczającego wpływanie na rozwój całego człowieka poprzez nauczanie, rozwijanie fizyczne, społeczne, estetyczne, ćwiczenie woli, wzbogacanie uczuć, zainteresowań i zdolności, rozwój intelektu, charakteru i postaw, ma miejsce proces wychowania pojmowanego jako dorastanie człowieka do zadań, przewyciężanie socjalizacji negatywnej, rozwijanie podmiotu (człowieka dorosłego) za sprawą jego zaangażowania po stronie sił postępu.

W literaturze andragogicznej spotykamy rozróżnienie pojęć, takich jak nauczanie i samouctwo, kształcenie i samokształcenie, wychowanie i samowychowanie, popularyza-

cja wiedzy i nauki, praca kulturalno-oświatowa, edukacja permanentna. To podstawowe pojęcia. Wśród funkcji społecznych szeroko pojmowanej oświaty dorosłych rozróżnia się też rozmaite skutki przedsięwziętych działań, a przede wszystkim: funkcję adaptacyjną, która polega na tym, że dzięki zdobywanemu wykształceniu człowiek lepiej przystosowuje się do warunków życia. Wymienia się też funkcję integracyjną, która powoduje ściślejszą więź jednostki z grupą społeczną. Inne ważne funkcje nauczania, kształcenia i wychowania dorosłych to funkcja popularyzacyjna wiedzy, nauki, idei i postępu, funkcja ekonomiczna i funkcja polityczna. Pod wpływem działań oświatowych człowiek pracuje lepiej i wydajniej, rozumie świat i swoją rolę w nim, akceptując określone propagowane programy polityczne, staje się świadomym przedmiotem w dalszym układzie sił. W związku z rolą polityczną oświaty dorosłych można mówić o postępowej i konstrukcyjnej lub o wstecznej i konserwatywnej funkcji wychowawczej¹⁸⁾.

W oświacie dorosłych występują specyficzne systemy organizacyjno-programowe. Jednym z nich jest system kulturalno-oświatowy. On także pełni funkcje specyficzne. Znanicy zagadnienia mówią o funkcji kreatywnej, która oznacza stymulację twórczości amatorskiej, opiekę nad twórczością samorodną, rozwijanie badań regionalnych, organizowanie grup towarzyskich, organizowanie szerszego życia towarzyskiego i społeczno-kulturalnego środowisk lokalnych. Inne funkcje to upowszechnianie kultury, wzmacnianie grupowe, oddziaływanie wychowawcze, przeobrażanie lokalnych środowisk społecznych, integracja społeczna, zapewnienie racjonalnego wypoczynku i bogatej rozrywki, funkcja propagandowa, czyli kształtowanie opinii, postaw i zachowań zgodnych z aktualnymi racjami polityki. Widzimy więc, że rola społeczna kształcenia dorosłych wiąże się zarówno z potrzebami jednostki, jak i z potrzebami społecznymi szerszych grup nacisku.

17) *Reflexion sur le developpement futur de l'education*, UNESCO, Paris 1984; M'bow Amadou Mahtar: *U źródeł przyszłości. Problemy świata a zadania UNESCO*, Warszawa 1986, KiW; *Fourth International Conference on Adult Education*, Paris 1985, UNESCO; T. Wujek: *Tendencje i warunki rozwoju oświaty dorosłych, „Oświata Dorosłych”*, 1986, nr 2, s. 65.

18) F. Urbańczyk: *Dydaktyka dorosłych*, Ossolineum 1973.

Andragogika oznacza nie tylko praktyczną oświatę dorosłych. Jest coraz powszechniej uważana za dyscyplinę teoretyczną, która posługuje się specyficzną dla siebie siatką pojęć. Jeśli przenosi część z nich z innych nauk pedagogicznych lub pozapedagogicznych, to i tak nadaje im własną interpretację. Określana jest jako nauka o celach, treściach, formach, metodach, technikach i zasadach kształcenia i wychowania ludzi dorosłych, jako dyscyplina badająca aktywność poznawczą, społeczną i kulturotwórczą człowieka, kształtowaną w toku jego nauczania i wychowania. Przedmiotem tej nauki jest zatem człowiek w okresie dorosłości, człowiek pojmowany jako gatunek homo i zarazem człowiek w sytuacjach edukacyjnych. Zadaniem andragogiki jest poszukiwanie i wykrywanie praw rozwojowych człowieka dorosłego i stymulacja jego rozwoju. Stąd w literaturze andragogicznej takie określenia, jak: kształcenie, celowe kierowanie rozwojem, kształcenie osobowości, włączanie człowieka dorosłego w życie społeczne.

Co do sytuacji edukacyjnych, to różnie podchodzi się do ich określenia. Życie człowieka składa się nie tylko z nich. Czy zatem sytuacje zawodowe, rodzinne, w czasie wolnym, itp. są także sytuacjami edukacyjnymi? Z jednej strony, gdy rozszerzamy pole zainteresowań andragogiki na wszystkie strony aktywności człowieka, to wkraczamy na ścieżki panandragizmu, wydzielając wiele

subdyscyplin w tej nauce, z drugiej zaś strony, gdy zawężymy zainteresowania do procesów strictly edukacyjnych, to sprowadzimy andragogikę do technologii kształcenia dorosłych. Na łamach czasopism oświatowych i na naukowych konferencjach nie zdołano jeszcze rozstrzygnąć tego dylematu.

Andragogika jako nauka jest z pewnością jedną z dyscyplin antropocentrycznych i podlega ogólnym prawom naukowego rozwoju. Rozszerzając pole swoich zainteresowań na skutek uwarunkowań zewnętrznych, tzn. przede wszystkim pod presją rzeczywistości społeczno-kulturalnej i produkcyjnej, zmienia się też wewnętrznie, zwłaszcza w zakresie epistemologicznym i metodologicznym. Tradycyjnie i genetycznie związana z pedagogiką dąży dziś do ściślejszego związku z innymi naukami o wychowaniu, preferując, jak dotychczas, stanowisko socjologiczne, historyczne i polityczne. Wspiera się też wydatnie wiedzą systematyczną w obrębie nauk psychologicznych.

Andragogika podlega zmianom podobnym do zmian charakterystycznych dla innych nauk o wychowaniu, tzn. dąży do integryzmu, humanizacji i unizmu metodologicznego. Jak każda nauka, stara się wspierać poczynania praktyków i stymulować innowacje. Tendencje te świadczą o jej stałym rozwoju.