

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Tadeusz ALEKSANDER

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Globalne i europejskie problemy współczesnej edukacji dorosłych¹

Global and European problems
of contemporary adult education²

Słowa kluczowe: globalizacja, edukacja dorosłych, UNESCO, Unia Europejska.

Key words: globalization, adult education, UNESCO, the European Union.

Abstract

The author analyzed the problems of contemporary adult education basing on three groups of documents: the materials of the last World Conference of UNESCO in Belém; documents relating to adult education in the European Union countries; in addition, the contents of significant books written by prominent Europeans on the trends and forms of adult education were analyzed.

1. Źródła informacji o globalnej i europejskiej oświacie dorosłych

Wywody zawarte w tej wypowiedzi czerpię z trzech aktualnych grup dokumentów dotyczących światowej i europejskiej edukacji dorosłych.

Pierwsze to dokumentacja ostatniej światowej konferencji (w Belem w Brazylii, 2009) UNESCO poświęconej edukacji dorosłych, zwłaszcza zaś globalnego raportu opracowanego przez tę konferencję i wyznaczającego główne kierunki kształcenia dorosłych na najbliższe kilkanaście lat (do następnej konferencji). Światowe konfe-

¹ Referat wygłoszony podczas obrad Forum Oświaty Dorosłych w Kijowie 5 listopada 2014 r.

² Paper presented during the session of Adult Education Forum in Kyiv on 5th November 2014.

rencje edukacji dorosłych organizowane od 1929 r. (Cambridge) odbywają się co kilkanaście lat i wyznaczają główne strategie kształcenia dorosłych na lata je poprzedzające. Ostatnia konferencja (w kolejności siódma, a z organizowanych przez UNESCO – szósta) wyznaczyła te kierunki na najbliższe kilkanaście lat i realizowane są one obecnie w poszczególnych krajach świata do czasu następnej konferencji, która być może do zadań obecnie realizowanych doda nowe. Tytuł jej globalnego raportu brzmi „Living and Learning for a viable future The Power of adult learning” i on wyznacza poszczególnym krajom świata kierunek i formy kształcenia dorosłych.

Drugą grupę dokumentów, w oparciu o treść których formułuję ten artykuł to materiały dotyczące edukacji dorosłych w państwach Unii Europejskiej. Unia Europejska to wprawdzie twór głównie gospodarczy i polityczny, ale niepomijający także spraw edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym (proces boloński, wymiana studentów, uznawalność dyplomów), w tym też edukacji dorosłych. Zostawiając krajom członkowskim swobodę w doborze strategii rozwoju tej edukacji i zalecając jej umacnianie w oparciu o rodzime narodowe siły, formułuje jednak pewne sugestie i określa wymagania co do kierunku oraz poziomu edukacji dorosłych. Wymagania te publikowane są w dokumentach tworzonych przez Komisję Europejską – czyli organ wykonawczy Unii Europejskiej. Dokumentów na interesujący nas tutaj temat jest wiele, wskazując one na potrzebę rozwoju różnych obszarów kształcenia dorosłych. Dwa z tych dokumentów wydają się być dla określenia kierunków rozwoju edukacji dorosłych najważniejsze. Pierwszy to wydany przed kilkunastu laty „The White Paper on education and training” pod tytułem „Teaching and learning – Towards the learning society” (1995). Dokument drugi to „Europejskie Ramy Odniesienia” pod znamienym tytułem „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie” (2007).

Trzecie źródło informacji czerpanych do tego artykułu to analiza zawartości znaczących publikacji książkowych autorstwa wybitnych Europejczyków na temat kierunków i form kształcenia dorosłych. Autorów, których Europa posłuchała i sporo z ich zaleceń wdrożyła do edukacji. Do takich znaczących źródeł informacji o strategiach kształcenia dorosłych zaliczam znany Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pracującej pod przewodnictwem Jaques’a Delors’a „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (1996), a następnie monumentalną książkę Federico Mayora (byłego dyrektora generalnego UNESCO, ministra edukacji i nauki Hiszpanii, Rektora Uniwersytetu w Grenadzie, a także posła do Parlamentu Europejskiego) pod tytułem „Przyszłość świata”. Warto przypomnieć, że ten ostatni, pisząc swoje opasłe (545 s.) dzieło korzystał z pomocy ponad 125 światowych i narodowych ekspertów z różnych dziedzin, w tym także niektórych z obszaru kształcenia dorosłych.

2. Uniwersalne koncepcje kształcenia dorosłych

Jednym z pierwszych i niewątpliwie najważniejszych problemów czy wyzwań współczesnej edukacji dorosłych o zasięgu globalnym jest to, że jest ona elementem edukacji całościowej. Edukacja całościowa trwa od kolebki do grobu. Częścią tak pojętej edukacji trwającej przez całe życie jest oświata dorosłych rozpoczynająca się

od momentu opuszczenia przez człowieka szkoły młodzieżowej do jego późnej starości. Jeśli przyjąć, że w dobrze rozwiniętych krajach coraz więcej ludzi dożywa 100 lat, to łatwo ustalić, że na oświatę młodzieżową przypada nie więcej jak 25 lat. Następne 75 lat to czas edukacji dorosłych. Akceptowana w świecie teoria czy koncepcja edukacji całościowej oznacza dzisiaj zarzucenie tradycyjnego podziału życia ludzkiego na czas nauki w młodości i okres pracy przypadający na życie dorosłe. Azjaci niejednokrotnie wypowiadają się o takiej edukacji nieco bardziej dosadnie, mówiąc o kształceniu od poczęcia do kremacji. Dzisiaj uczenie się nie tylko rozciągnęło się – co wiemy – na całe życie, ale jego intensywność w fazie dorosłości stale wzrasta. Przyczyną tej sytuacji jest szybko, coraz szybciej zmieniające się życie. Zmiany te powodowane są przez postęp techniczny, technologiczny i organizacyjny oraz towarzyszące im: wyścig produkcji i narastająca konkurencja we wszystkich obszarach życia – przemyśle, handlu, zbrojeniach, konsumpcji i in. Edukacja dorosłych stała się stymulatorem rozwoju i rosnącej konkurencji. W jej obrębie wydzielić można dwa nurty: oświatę zawodową i ogólnokształcącą. W obu tych nurtach edukacji dorosłych, zarówno zawodowej, jak i ogólnokształcącej, wyróżnia się już pewne okresy. W edukacji zawodowej – wieloszczeblowe doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, w edukacji ogólnokształcącej wieloletnie kształcenie w różnych (na ogół wszechnicowych) formach popularyzacji wiedzy (ogólnej i z różnych dziedzin) i sztuki, w uniwersytetach III wieku dla seniorów i różnych formach kształcenia starców w ostatnich latach, a nawet miesiącach ich życia.

Tak pojmowana edukacja dorosłych jako kontynuacją kształcenia rozpoczętego w młodości wywołuje w wielu krajach potrzebę zmiany celu i treści kształcenia w szkołach młodzieżowych. Winno się ono skupić na przygotowaniu młodych ludzi (dzieci i młodzieży) do nauki w wieku dorosłym. To przygotowanie to ukształtowanie odpowiednich zainteresowań intelektualnych oraz wyposażenie uczniów w umiejętności kształcenia się, rozbudzenie pasji do nauki.

Kolejnym, związanym z pierwszym wyzwaniem edukacyjnym współczesnego świata jest nadanie oświacie dorosłych charakteru ciągłego, permanentnego, ustawicznego. Ustawiczność edukacji dorosłych polega na tym, że jest ona procesem ciągłym, stale trwającym, nieprzerwanym. Cechę tę dobrze oddaje termin zapożyczony z języka rosyjskiego „nieprerywne obrazowanie”. Za nadaniem edukacji dorosłych charakteru permanentnego cywilizowany świat opowiedział się dawno. Już bowiem na II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Montrealu w 1960 r. uchwalono, że nadanie oświacie charakteru permanentnego winno być celem polityki edukacyjnej państw członków UNESCO. Dziś, po latach, idea ta doczekała się już w zasadzie pełnej realizacji. Przerwa w kształceniu to zjawisko groźne. Pociąga za sobą wyjście z wprawy w uczeniu się, osłabienie umiejętności i motywacji kształcenia, a także ambicji i aspiracji edukacyjnych. Te zaś zjawiska powodują ogólne osłabienie intelektualne i życiowe, groźny niekiedy regres intelektualny człowieka, który odważył się przerwać naukę i zaniechał troski o własny rozwój. Wymóg nadania edukacji charakteru permanentnego wymaga sporej inicjatywy i innowacyjności od władz oświatowych poszczególnych krajów odpowiedzialnych za organizowanie kształcenia dorosłych.

Nadanie edukacji dorosłych charakteru permanentnego ma więc wydźwięk wysoce humanistyczny. Stwarza bowiem ludziom szansę stałego rozwoju osobowości w każdym okresie życia. Przeciw tej zasadzie, podobnie jak i przeciw konieczności całościowego uczenia się rodzi się dzisiaj sprzeciw zwolenników daleko posuniętego liberalizmu społecznego. Widzą oni bowiem w niej zniewolenie człowieka, skazanie go na swoiste „więzienie” edukacyjne. Obawiam się jednak, że w dzisiejszym świecie konkurencji i bezwzględnego wyścigu do sukcesu osobistego oraz społecznego tego zniewolenia nie tylko nie da się uniknąć, ale trzeba zaakceptować jego coraz silniejszą presję.

Kolejne współczesne wyzwanie globalnej edukacji dorosłych zamyka się w postulacie oświaty dla wszystkich; niezależnie od wieku, miejsca pracy, zajmowanego stanowiska, wyznania religijnego i przekonań politycznych. Oznacza to, że ma to być edukacja nie tylko dla osób zdrowych i sprawnych, pracujących, cieszących się sukcesem życiowym i zawodowym, wiodących żywot aktywny. Ma to być także edukacja dla niepełnosprawnych, chorych i z różnych powodów wykluczonych społecznie (żyjących w nędzy, długotrwale bezrobotnych, bezdomnych, uwięzionych, służących w wojsku, niepełnosprawnych) i cyfrowo („analfabetyzm” informatyczny).

Wykluczenie społeczne to poważny problem współczesnego świata. Dotknięty nim jest znaczny odsetek ludności. Wiarygodne publikacje informują, że 1,3 miliarda ludzi na Ziemi żyje w nędzy, a liczba ta nieustannie rośnie. Ta sytuacja nie tylko urąga godności ludzkiej, ale może stać się zaczynem konfliktów i przemocy. W materiałach z obrad VI Światowej Konferencji Edukacji Dorosłych („Życie i uczenie się dla pomysłnej przyszłości ...”) dowiedzieć się można o wielkości innego światowego problemu, jakim jest wykluczenie edukacyjne, wyrażone w liczbie dorosłych analfabetów. Obecnie na świecie żyje ich 774 miliony.

Postulat edukacji dla wszystkich oznacza, by objąć nią ludzi chorych i w wieku podeszłym. Realizując przed laty badania w klinikach i szpitalach, przekonałem się, jak przez odpowiednio dobrane działania edukacyjne (i kulturalne) wykorzystać można czas pobytu na leczeniu dla celów edukacyjnych i terapii chorych. Oczywiście edukacja tam realizowana być musi w uzgodnieniu z lekarzami. Z idei edukacji dla wszystkich wyrasta dzisiaj w Europie i na świecie szeroki ruch uniwersytetów trzeciego wieku. Obejmuje on jednak w zasadzie ludzi jeszcze sprawnych. Zdaje się, że jego kontynuacją winny być oferty edukacyjne dla osób sędziwych.

Hasło edukacji dla wszystkich wymaga także zainteresowania się kształceniem i resocjalizacją więźniów w zakładach karnych. Europa i świat wypracowują intensywne formy oddziaływania edukacyjnego, wychowawczego i terapeutycznego na uwięzionych, dowodząc tego, w jakim stopniu, niejednokrotnie bardzo długi czas pobytu w więzieniu może być wykorzystany na ich kształcenie i resocjalizację, jeśli się takie działania w zakładzie karnym zorganizuje. Ma w tym zakresie znaczące osiągnięcia także Ukraina, o czym przekonałem się, zwiedzając (dzięki pomocy Pani Profesor Nelli Nyczkało) Zakład Karny w Białej Cerkwi.

Postulat (czyżby żądanie) edukacji dla wszystkich prowadzi do stworzenia społeczeństwa uczącego się. Obserwowane dzisiaj trendy w rozwoju kształcenia dorosłych w naszych krajach dowodzą, że do takiego społeczeństwa pospiesznie dzisiaj zmierzamy.

3. Treść nauczania dorosłych w Unii Europejskiej

Skuteczną drogą wiodącą do osiągnięcia wymienionych założeń (trwanie przez całe życie, permanencja dla wszystkich) globalnej edukacji dorosłych są w krajach Unii Europejskiej treści służące kształtowaniu tzw. kompetencji kluczowych.

Przez kompetencje kluczowe rozumie się określony poziom rozwoju umysłowego i społeczno-kulturalnego człowieka złożony z takich elementów jak: wiedza, umiejętności (i nawyki) oraz postawy, odpowiednie do określonej sytuacji. Są to te elementy osobowości, których przysposabiają ludzi do bycia aktywnym obywatelem, do realizacji należytego rozwoju i samorozwoju osobistego, do działania na rzecz integracji społecznej i optymalnego funkcjonowania na stanowisku pracy. Określa je dokument Unii Europejskiej pod tytułem „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie”(2007).

Wymieniony dokument Unii Europejskiej ustanawia osiem kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewania się w języku ojczystym – to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, faktów w ojczystej mowie i piśmie, sprawnego komunikowania się z innymi w miejscu pracy, domu i czasie wolnym. Prowadzi to do umiejętności poprawnego formułowania własnych sądów i opinii w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu.
2. Porozumienia się w językach obcych – dokumenty i publikacje europejskie oraz globalne wyraźnie wskazują na to, by obywatele poszczególnych krajów nabyli umiejętności posługiwania się językiem obcym (dokumenty Unii Europejskiej sugerują, by były to dwa języki – najlepiej sąsiadów). Posługiwanie się językiem obcym to zdolność do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli i opinii w języku obcym zarówno mowie, jak i piśmie. Kompetencje w tym zakresie to nie tylko znajomość słownictwa i gramatyki obcego języka, ale także elementów kultury narodu mówiącego w tym języku.
3. Matematyczne i naukowo-techniczne – kompetencje matematyczne sprowadzają się do umiejętności rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennej sytuacji. Podstawę ich stanowi opanowanie umiejętności liczenia. Na nich opierają się zdolność i chęć matematycznych sposobów myślenia. Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystania wiedzy i metodologii naukowej do wyjaśniania zjawisk przyrodniczych i społecznych. Natomiast kompetencje techniczne to zdolność i chęć stosowania wiedzy i metodologii naukowej w codziennym postępowaniu (życie codzienne, praca zawodowa).
4. Informatyczne – obejmują one umiejętność i krytyczne (tj. uzasadnione) wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Są to więc umiejętności wykorzystania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

5. Umiejętność uczenia się – jest to zdolność wytrwałego i konsekwentnego uczenia się, w tym dobre zarządzanie czasem, który można wykorzystać dla celów kształcenia zarówno indywidualnego, jak i w grupach. Kompetencja ta oznacza nabywanie i przetwarzanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze źródeł tej wiedzy, umiejętność zdobywania wiedzy w domu, szkole, środowisku pracy, otoczeniu społecznym, szkoleniu zawodowym. Elementem tej kompetencji jest nie tylko umiejętność samego uczenia się, ale odpowiednia motywacja do nauki i wiara we własne możliwości kształcenia się.
6. Społeczne i obywatelskie – kompetencje te to dyspozycje przygotowujące człowieka dorosłego do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Oznaczają także znajomość współczesnych struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się człowieka do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa w tym życiu. Przygotowują one człowieka do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim. Składa się na nie także poznawanie, rozumienie i przyswajanie sobie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w miejscu pracy, środowisku zamieszkania). Kompetencje te to zdolność do konstruktywnego, pełnego tolerancji i opartego na zasadach demokracji i wzajemnym zaufaniu porozumiewania się w różnych środowiskach.
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość – kompetencje te oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują: kreatywność, innowacyjność, odwagę w podejmowaniu ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenie ich do osiągnięcia zamierzonych celów. Inicjatywność i przedsiębiorczość to forma wsparcia indywidualnych osób nie tylko w codziennym życiu, ale także w miejscu pracy. Pomagają im wykorzystać szanse zawodowe i społeczne. Stają się podstawą wiedzy i umiejętności niezbędnych do sprawnego zarządzania, skutecznego i etycznego działania w wielu obszarach życia gospodarczego i społecznego.
8. Świadomość i ekspresja kulturalna – na te kompetencje składa się w pierwszym rzędzie uwrażliwienie ludzi na piękno i umiejętność dostrzeżenia piękna otoczenia (w tym i przyrody) i szeroko pojętej sztuki, a także na piękno zachowania się. Następnie – docenienie i umiejętność twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem artystycznych środków wyrazu, w tym muzyki, literatury, sztuk teatralnych i środków wizualnych. Na każdą z tych grup kompetencji – co już zaznaczono – składa się niezbędna wiedza informująca o istocie tych kompetencji, wyćwiczone umiejętności (sprawności wykonywania składających się na nie czynności i ukształtowane postawy o wyraźnym zabarwieniu emocjonalnym). Przykładem kompetencje w zakresie umiejętności uczenia się. W zakresie niezbędnej wiedzy składa się na nie znajomość korzystnych warunków uczenia się, motywacji, teoretyczna znajomość metod i strategii uczenia się i in. W zakresie natomiast umiejętności ucząca się osoba ma osiągnąć sprawności docierania do nowej wiedzy, nawyków jej przyswajania, organizowania własnego procesu uczenia się, wygosparowania czasu przeznaczonego na naukę. Natomiast pozytywna

postawa wobec uczenia się wyraża się w sile motywacji do nauki, zapale do niej i radości z jej realizowania.

Wszystkie te kompetencje uważane są – przez wspomniany dokument unijny – za jednakowo ważne. Zakresy ich częściowo się pokrywają i są z sobą powiązane. Oznacza to, że kształtowanie jednych jest również działaniem na rzecz wzmocnienia innych. I odwrotnie – zaniechanie rozwijania jednych prowadzi również do ubożenia pozostałych. Winny się one stać podstawą programowania (wyznaczania treści) działań edukacyjnych. Dokumenty europejskie nie wskazują na szczegółowe metody osiągnięcia tych kompetencji. Te wypracować mają (i ewentualnie pochwalić się nimi) oświatowcy poszczególnych krajów unijnych.

Kompetencje kluczowe są wprawdzie także treścią przygotowania młodzieży szkolnej do dorosłego życia i do uczenia się przez całe życie, ale również nie można zaniedbywać ich kształtowania w toku nauczania dorosłych. Mają one pomóc ludziom dorosłym w skutecznym i efektywnym przystosowaniu się do życia w szybko zmieniającym się współczesnym świecie.

4. Strategie rozwoju edukacji dorosłych

Wymienione dokumenty globalne i europejskie oraz prace naukowe wskazanych ekspertów sporo miejsca poświęcają uzasadnieniu potrzeby rozwoju edukacji dorosłych. Za rozwojem tej edukacji przemawia – zdaniem autorów wymienionych dokumentów i publikacji – potrzeba przystosowania człowieka do szybkich i złożonych przemian gospodarczych, technologicznych i kulturowych, a także do „lepszego korzystania z wiedzy (...)”. Edukacja jest ich zdaniem kluczem do ekonomicznej, politycznej i kulturowej transformacji jednostek, wspólnot lokalnych i szerszych społeczeństw. Nawiązując do popularnego nadal raportu UNESCO E. Faire „Uczyć się, aby być”, uznają, że dorosły ma się uczyć, aby wiedzieć, aby działać, aby żyć wspólnie i aby być. Warunki globalnej, stale zaostrzającej się konkurencji wymagają od człowieka intensywnego uczenia się i zdobywania wiedzy. Bez niej nie odniesie się sukcesu w czasach totalnej i globalnej konkurencji (także na rynkach). W warunkach dzisiejszych oświata służyć ma umocnieniu demokracji, w tym także zrodziła się konieczność potraktowania jej jako centralnego narzędzia sprzeciwu wobec wykluczeniu społecznemu.

Cele te winno się – zdaniem autorów wspomnianych dokumentów i publikacji osiągać za pomocą kilku strategii. Strategii tych wymieniają wiele. Przypomnijmy kilka z nich (pomijając często wskazywaną, a nie do wdrożenia w państwach uboższych, do których niewątpliwie należą kraje Europy Południowo-Wschodniej – strategię wzrostu nakładów finansowych na tę edukację). Problem pierwszy to sprawa konieczności dalszego rozwoju edukacji dorosłych (i uczenia się) wpływająca z pełnionych przez tę edukację funkcji.

Strategia pierwsza współczesnej praktyki kształcenia dorosłych w świetle omawianych dokumentów, np. „Globalnego raportu o uczeniu się i edukacji dorosłych” to przyjazna i korzystna polityka wobec edukacji dorosłych. O stopniu uznania politycznego oświaty dorosłych w poszczególnych krajach świadczy poziom organizacyjny

polityki wobec niej, który m.in. wyraża się powołaniem do istnienia nadzorujących ją instytucji politycznych opiekujących się nią i prowadzących działalność legislacyjną korzystną dla tych instytucji. Wyrazem troski instytucji politycznych i administracyjnych danego kraju o edukację dorosłych jest poziom uregulowań prawnych jej dotyczących. Owe uregulowania prawne to odpowiednie dokumenty; poczynszy od konstytucji poprzez różne decyzje rządowe i akty ustawodawcze do średnioterminowych planów rozwoju edukacji. Wysokie wskaźniki uregulowań prawnych w sferze kształcenia dorosłych uznać można za wyraz poziomu profesjonalizacji i sformalizowania (instytucjonalizacji) edukacji dorosłych. Prezentowane ogólnie statystycznie dość dobre uregulowania prawne w edukacji dorosłych nie zawsze idą w poszczególnych krajach w parze z jakością systemu legislacyjnego. Niejednokrotnie w wielu krajach świata akty prawne dotyczące edukacji dorosłych nie są spójne w treści. Nadto w przypadku pewnej części krajów formalna polityka edukacyjna niewiele ma wspólnego z codzienną praktyką kształcenia i wychowania dorosłych. Pozytywnym zjawiskiem w polityce oświatowej czasów współczesnych (widać to wyraźnie na przykładzie Europy i Stanów Zjednoczonych) jest angażowanie (przez legislatorów) pracodawców i związków zawodowych w realizację działalności edukacyjnej wśród dorosłych oraz przeznaczanie na to znaczących niekiedy środków finansowych. Mimo takich doświadczeń w wielu krajach sektor publiczny za mało angażuje się w programowanie i finansowanie oświaty dorosłych, określanie jej standardów i wskaźników jakościowych, a także w jej monitorowanie i ewaluację jej przebiegu i osiągniętych efektów.

Strategia druga rozwoju współczesnej edukacji dorosłych to zdaniem autorów dokumentów globalnych i europejskich – mądre i skuteczne zarządzanie nią. W tym obszarze obserwuje się w ostatnich latach w wielu krajach (odnoszących sukces w rozwoju tej edukacji) wyraźną ewolucję. Polega ona na zdecentralizowaniu zarządzania i nadzoru nad tą edukacją. Dzięki tej ewolucji edukacja dorosłych zostaje lepiej osadzona w konkretnych realiach (kontekstach) społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Z tych kontekstów czerpie ona – przynajmniej częściowo – swoją żywotność i tendencję do demokratyzacji. Przekazanie na lokalny szczebel wykonawczy przynajmniej części zarządzania i nadzoru nad nią spowoduje czerpanie z tej żywotności i sygnalizowanych tendencji. Z decentralizacją związana jest nadzieja na wsparcie planowania i organizacji działań edukacyjnych ze strony lokalnych sił społecznych, zbiorowych (samorządu, stowarzyszeń społecznych, zakładów pracy, związków zawodowych, parafii) i indywidualnych (lokalni liderzy). Pociąga to za sobą także obniżenie (czy nawet „zdjęcie”) stopnia odpowiedzialności sfer centralnych (rządowych) zarówno za poziom edukacji szkolnej dzieci i młodzieży, jak i kształcenia dorosłych. Mimo tych zaleceń w zarządzaniu edukacją dorosłych wielu krajów dominuje model nakazowo-kontrolny (władze centralne i regionalne programują i nakazują, instytucje i siły lokalne – często nie otrzymawszy należytych środków – wykonują. Taka strategia nie należy do zjawisk korzystnych. Ona bowiem „(...) podważa lokalną autonomię decyzyjną i elastyczność oraz uderza w zasady społeczeństwa obywatelskiego (...)”. Niski poziom polityki oświatowej, jak i błędy w zarządzaniu edukacją dorosłych pociągają za sobą niską jakość kształcenia dorosłych, angażowanie do jej realizacji kadry o wątpliwej wartości, a także nierówny

dostęp do niej obywateli, którzy winni się stać uczestnikami intensywnych działań oświatowych i wychowawczych.

Strategią rozwoju edukacji dorosłych w poszczególnych krajach świata jest inwestowanie w dobrze funkcjonujące szkolnictwo dla dzieci i młodzieży. Ono bowiem przygotowuje przyszłą publiczność instytucji oświaty dorosłych, a od jakości tej publiczności zależy jej aktywność edukacyjna. Niezależnie od sygnalizowanych różnic w uczestnictwie w kształceniu dorosłych, w wielu krajach świata dostrzeżono w obszarze uczestnictwa w edukacji dorosłych wyraźną prawidłowość. Ludzie dorośli, którzy już w młodości osiągnęli znaczny poziom wykształcenia usiłują nadal go podnosić poprzez uczestnictwo w różnych formach edukacji dorosłych, zaś osoby edukacyjnie zaniedbane w młodości czynią to znacznie rzadziej i często z oporem. Dla tych ostatnich zdobywanie wykształcenia w wieku dorosłym to działanie trudne, którego starają się niejednokrotnie świadomie unikać. Zdaje się, że przemyślana praca terapeutyczna z takimi osobami, zmierzająca do pogłębienia u nich poczucia podmiotowości oraz ukształtowania odpowiednio silnych motywów uczenia się może doprowadzić, po jakimś czasie, do zmiany tej prawidłowości. Świadomość tej strategii poprawy stanu edukacji dorosłych jest w poszczególnych krajach europejskich powszechna. Nicco gorzej jest niekiedy z jej realizacją.

Strategia następną współczesnego stymulowania kształcenia dorosłych to przeciwdziałanie barierom (instytucjonalnym, sytuacyjnym, predyspozycyjnym) uczenia się. Polega ona na ograniczaniu opłat (z prywatnej kieszeni uczącego się) za uczestnictwo w oświacie oraz zorganizowanie różnych form pomocy i ułatwień osobom uczącym się na czas nauki. Do tej sfery wsparcia należy wzmacnianie systemu motywacyjnego uczących się do kontynuowania nauki. Elementem tej strategii jest tworzenie programów edukacyjnych dla grup specjalnych (bezrobotni, niepełnosprawni, migranci i uchodźcy, więźniowie, mniejszości etniczne) dostosowanych do ich potrzeb edukacyjnych, możliwości i warunków uczenia się. Autorzy współczesnych prac andragogicznych w krajach unijnych wskazują też na bardziej psychologiczne strategie osłabienia barier i trudności w dostępie do edukacji dorosłych. Jedną z nich jest klarowne wskazanie obecnie i potencjalnym uczącym się korzyści płynących z tej edukacji w postaci poprawy warunków życia i pracy.

Ważną strategią rozwoju kształcenia dorosłych staje się wykorzystanie dla jego celów technologii informacyjnych, zarówno tradycyjnych (radio, telewizja), jak i nowoczesnych (Internet). Poprzedzić ją jednak musi wyposażenie ludzi we wspomniane już kompetencje informatyczne umożliwiające wykorzystanie tych mediów dla celów kształcenia. Fenomenem edukacyjnym w wielu krajach staje się organizowanie kształcenia na odległość realizowanego za pomocą infrastruktur komunikacyjnych. Jest nim rozwijane intensywnie kształcenie na odległość. Przykładem może być uniwersytet otwarty. Doświadczenia edukacyjne wielu krajów świata dowodzą – jak ocenia wspomniany w tym tekście Federico Mayor – że nowoczesne technologie są najbardziej przydatne w kształceniu najbardziej potrzebującej ludności świata. One też najlepiej odślanają jej nadzieję na lepsze jutro.

Sprawą, która niepokoi organizatorów edukacji dorosłych Unii Europejskiej i całego naszego globu poruszaną w licznych dokumentach i publikacjach jest kwestia

jakości kształcenia dorosłych. Ilość miejsca poświęcana tej sprawie w dokumentach i podczas obrad konferencyjnych dowodzi znaczenia tego problemu zarówno dla polityków oświatowych, jak i dla organizatorów edukacji dorosłych. Interesuje ona także ludzi z liczących, w poszczególnych krajach świata, instytucji subsydiujących edukację dorosłych. Świadomość tej jakości i osiągniętych w edukacji efektów przyciągnie go niej potencjalnych uczestników i to także z kręgów i środowisk, którym taka partycypacja jest najbardziej potrzebna (np. bezrobotni, społecznie wykluczeni, wymagający specjalnej troski). Jakość tę w poszczególnych krajach wyraża się w tej edukacji oraz w osiągniętych w niej efektach, których wyrazem jest nie tylko liczba uczących się czy osób kończących wybraną formę kształcenia, ale i poziom zmian dokonanych w ich osobowości, a także stopień poprawy (w wyniku partycypacji edukacyjnej) warunków życia (np. znalezienie pracy po ukończeniu kursu zawodowego czy spadek zachorowalności (co np. obserwuje się w krajach Afryki Subsacharyjskiej) na groźną chorobę po serii zajęć z zakresu oświaty zdrowotnej).

Bibliografia

1. Delors J.: *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
2. *Global report on adult learning and education*. Rethinking Literacy. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2013.
3. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*. Europejskie Ramy Odniesienia. Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007.
4. Kremień W.G.: *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. Wydawnictwo Naukowe ITeE – PIB, Radom 2011.
5. Mayor F.: *Przyszłość świata*. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
6. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
7. *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2010.

Prof. zw. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków