

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2005	R. XLIX (LXII)	T. 2 (25)	s. 141–147
------------	--	---------------	-------------------	--------------	------------

Aksjologiczne problemy edukacji dorosłych

Janina KOSTKIEWICZ

Edukacja aksjologiczna dorosłych – zaniechania i potrzeby

Refleksja nad obszarem „tematów zaniedbanych i wymagających niezwłocznych rozwiązań praktycznych i teoretycznych”¹ nasuwa mi konieczność zatrzymania się nad zagadnieniem praktycznej strony edukacji aksjologicznej dorosłych oraz aksjologicznych podstaw andragogiki. Zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki, co jest tylko oczywistą konsekwencją związku tych obu, zaniechania są olbrzymie – w niektórych momentach historycznych prowadzą nawet do zupełnej eliminacji tego zagadnienia z obszaru teorii i postulowanych działań w praktyce.

Konieczne wydaje się tutaj odróżnienie kwestii obecności aksjologii w edukacji dorosłych od obecności podstaw aksjologicznych w andragogice. Z jednej strony, problem ten przedstawia się w praktyce jako zdecydowanie złożony, wielowarstwowy, wielowątkowy, zawsze zależny od indywidualnego „wykonawstwa” przekazu i odbioru wartości w konkretnej sytuacji kształtującej rozwój człowieka dorosłego. Z drugiej strony, jeśli nawet zabrakło aksjologicznej deklaratywności, to praktyka i tak pozostawała w kontekście jakichś wartości, była ich realizacją. Inaczej rzecz się ma z obecnością aksjologii w andragogice jako nauce. Jeżeli zgodzimy się z niesamodzielnym statusem andragogiki i umieścimy ją w gronie subdyscyplin pedagogicznych, to nie musimy specjalnie troszczyć się o jej podstawy aksjologiczne, możemy się bowiem odwoływać, poszukiwać ich, utożsamiać je z podstawami aksjologicznymi pedagogiki

¹ Z listu A. Stopińskiej-Pająk do Autorów niniejszego tomu „Chowanny”, kwiecień 2003.

ogólnej. Jeżeli zaś będziemy optować za samodzielnością naukową andragogiki², a taki status uznaje większość dobrze zorientowanych w jej rozwoju andragogów, i umieścimy ją w gronie tzw. nauk o wychowaniu, to konieczne zdaje się budowanie jej podstaw aksjologicznych ze szczególnym ich skorelowaniem z kategorią dorosłości i dojrzałości oraz akcentowaniem teorii przekazu wartości osobom dorosłym.

Obecność założeń aksjologicznych w andragogice (teorii kształcenia i wychowania dorosłych) jest potrzebna. Tymczasem analiza najbardziej dostępnych podręczników akademickich z andragogiki wskazuje na brak w nich zagadnień aksjologicznych, przynajmniej na poziomie ich wyodrębnienia w postaci oddzielnych rozdziałów czy podrozdziałów. Obecność aksjologicznych podstaw andragogiki jest nawet konieczna, choćby z tej racji, że nie wyzbywa się ona zagadnień (nie rezygnuje z działów³) o charakterze normatywnym. Źródło każdej normy tkwi w wartości (ukazywał to np. K. Sośnicki) – mimo że łączy je pełniąca funkcję swoistego „pośrednictwa” kategoria powinności. Tradycyjne podręczniki andragogiki nie zawierają działu „andragogika normatywna” ani „aksjologiczne podstawy kształcenia i wychowania dorosłych”, natomiast przestrzeń tę wypełniają wszelkie prace teoretyczne o profilu aksjologicznym dotyczące nie tyle dziecka, co człowieka w ogóle.

Wśród wielorakich uwarunkowań niepodejmowania przez andragogów budowy wiedzy teoretycznej tworzącej aksjologię andragogiczną, na plan pierwszy wysuwa się interdyscyplinarność samej aksjologii oraz wkraczanie na arenę krzyżujących się interesów związanych z „panowaniem” w świecie tych lub innych hierarchii wartości. Zwracał na to uwagę M. Nowak, pisząc, że problem wartości „powinien być ujmowany *interdyscyplinarnie* i ustawicznie umieszczany w kontekście antropologicznym. Tak widziane i przeżywane wartości, utwierdzone i wyjaśniane przez normy społeczne w państwach demokratycznych, wymagają dyskusji [...], która będzie uwzględniała różne opcje (nie będzie natomiast dyskwalifikowała jednych na rzecz drugich przez często dzisiaj spotykane epitety typu »konserwatywny« albo »progresywny« – swoiste narzędzia wywierania presji na osoby i na opinię publiczną)” (Nowak, 1999, s. 383). Nie trzeba dopowiadać, że wywieranie presji, nawet przez ironię czy „kwalifikowanie” wyborów aksjologicznych jako „niewłaściwe”, ma wszelkie znamiona nowej indoktrynacji. Jej zjawisko paradoksalnie najczęstsze jest wśród „wolnościowo i alternatywnie” zorientowanych. Wobec faktu, że „aksjo-

² „Nie ma dzisiaj zgody co do tego, jak potraktować andragogikę w relacji do innych nauk [...]. Jedni uważają ją nadal za subdyscyplinę pedagogiczną, z całymi dla takiej przynależności konsekwencjami. Inni traktują ją jako dyscyplinę autonomiczną, należącą do nauk o wychowaniu”. Cyt. za: T. Aleksander, 2003, s. 126.

³ Nawiązuję tu przez pewną analogię do działów pedagogiki wyróżnionych przez S. Kurowskiego (1993).

logia wychowania [przyjmijmy, że także wychowania dorosłych – J.K.] jest ujęciem istoty i sposobu istnienia człowieka w kategoriach systemu wartości nadających sens ludzkiemu życiu w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej” (Gnitecki, 1997, s. 202), wszelkie deprecjonujące oceny dla „konserwatywnych” (czytaj: chrześcijańskich, sprawdzonych, nierewolucyjnych) wyborów i orientacji aksjologicznych mogą służyć tylko niszczeniu cywilizacji istniejącej. Ten związek pomiędzy wybieranymi wartościami a poziomem i jakością rozwoju społeczeństw (stanem cywilizacji) mocno podkreślał F.W. Foerster (Kostkiewicz, 1998). Budowanie więc teoretycznej wiedzy o roli wartości w wychowaniu dorosłych jest potrzebą oczywistą.

Sprawę istotności, poziom ważności i zakres edukacji aksjologicznej dorosłych nie tylko w teoriach andragogicznych, ale przede wszystkim w praktyce codziennych formalnych i nieformalnych oddziaływań na człowieka określa i wyznacza przede wszystkim jego sytuacja egzystencjalna we współczesnym świecie. W świecie pozbawionym ładu moralnego, prezentowanym w mass mediach jako dżungla niemożności i przekrętów, w świecie, w którym kolejny raz pisze się, a właściwie przerabia historię naszej tożsamości, nie jest możliwa twórcza, logiczna egzystencja, stabilizacja planów, projektów życiowych dorosłego. I kiedy naszemu samopoczuciu nie pomaga uzasadnienie takiej codzienności oczywistością postmodernistycznego chaosu, „powinnością” radosnego poczucia uwolnienia się od wszelkich stałych drogowskazów (punktów oparcia = wartości obiektywnych), człowiek znajduje się w stanie wymagającym najpierw wsparcia, głównie aksjologicznego, potem edukacji aksjologicznej jako momentu niezbędnego w dążeniu do samostanowienia.

Pomijając istniejące teorie aksjologiczne i klasyfikacje wartości, trzeba wskazać pewne zagadnienia, których przypomnienie może być swego rodzaju uzasadnieniem dla uobecniania wartości, badania i uskuteczniania ich na gruncie teorii i praktyki andragogicznej.

Uzyskanie wsparcia aksjologicznego nie jest łatwe z wielu powodów. Wśród nich istotne są szerzone bezpardonowo, jak pisze J. Gnitecki, autorytarne stanowiska fetyszyzujące wieloznaczność wartości i ich sens. Niektóre z tych „fetyszów” (określenie J. Gniteckiego), szerzone zarówno przez przedstawicieli środowisk naukowych, jak i przez praktyków w edukacji formalnej oraz nieformalnej to:

- „fetysz epistemologii feministycznej, która jest waloryzowana wyżej od wszystkich innych [...]”;
- fetysz wielogłosu, czyli dopuszczanie wielości poglądów, sensów i znaczeń w powiązaniu ze zmiennym kontekstem sytuacyjnym i społeczno-kulturowym przy braku zrównoważenia zarysowujących się sprzeczności;
- fetysz szacunku do samego siebie, który w warunkach relatywizmu aksjologicznego oraz totalnej nierównowagi i chaosu oraz wzrastającej neurotyczności jest wprost niemożliwy do zrealizowania;

- fetysz szacunku do poglądów innych osób doznaje całkowitego fiaska w warunkach relatywizmu i chaosu w sferze wartości i narastającej dramatycznie neurotyczności;
- fetysz populistycznego sposobu prezentowania poglądów – nastawienia na domniemane oczekiwania odbiorców – może prowadzić wprost do nowej indoktrynacji ideologicznej w sferze wartości.

Fetysze te traktowane są często jako uniwersalia” (Gnitecki, 1997, s. 210) zalecane teoretykom w szeroko rozumianej praktyce.

Tymczasem „**edukacja aksjologiczna** ma w założeniu charakter aksjologicznie neutralny – nie preferuje żadnych stanowisk co do sposobu istnienia wartości, ich poznawania, porządkowania, interpretowania. Zakłada jednakże wcześniejsze **wychowanie do wartości**, które w okresie dzieciństwa dostarczyło jednostce doświadczeń pożądanych z punktu widzenia naturalnego rozwoju jej sfery ewaluacyjnej” (Olbricht, 2000, s. 92). Druga część definicji komplikuje nieco sytuację andragoga praktyka i teoretyka i jednocześnie wskazuje potrzeby badań i budowania wiedzy w tym zakresie.

Jeśli dorosły zapragnie „wskazywany mu wcześniej kierunek wartościowania zmienić, będzie mógł [dzięki wcześniejszemu wychowaniu do wartości – J.K.] świadomie modyfikować hierarchię standardów wartościowania, ich miejsce we własnym życiu. Jeśli natomiast nie będzie dysponować żadnym materiałem psychicznym odnoszącym się do tych form aktywności, jeśli nie będzie dysponować odpowiednio bogatą bazą doświadczeń i narzędzi ich przekształcania, jeśli nie zdoła kontrolować własnych stanów afektywnych i ich wpływu na zachowanie, zakresu i poziomu rozumienia pojęć, którymi się posługuje, edukacja aksjologiczna w swej treści nie tylko nie zostanie przez niego zrozumiana, ale zabraknie wewnętrznych warunków, by mogła znacząco wpływać na jego samodzielnie już ukierunkowywane zachowanie” (Olbricht, 2000, s. 92). Czy to oznacza, że tak już musi zostać na całe życie? Czy andragogika nie powinna podejmować badań zmierzających do znalezienia sposobów do „nadrobienia” owych „wewnętrznych warunków”, o których pisze K. Olbrycht?

Kiedy cel wychowania do wartości, jakim jest dojrzałość aksjologiczna (Olbricht, 2000, s. 95), nie zostanie osiągnięty, co uczynić z brakiem potrzeb i wrażliwości aksjologicznej, z brakiem umiejętności dokonywania wyboru wartości w wieku dorosłym? Czy będąc dorosłymi, jesteśmy skazani na konsekwencje „wyposażenia” wyniesionego z dzieciństwa? Jak andragogika / edukacja dorosłych może pomóc w modyfikacji wartościowania? — w tym czynniku bowiem tkwi, jak się wydaje, przyczyna „stanów” wewnętrznych człowieka, które zahamowały potencjalny rozwój jakiejś zdolności, pogmatwały losy życia małżeńskiego itp.

Czy pytania te zasługują na trudne badania oparte, jak z istoty problemu i przedmiotu badań wynika, na „miękkiej” metodologii?

Uzasadnieniem dla edukacji aksjologicznej dorosłych jest obecność właśnie głównie w ich życiu „aksjologicznego konformizmu”, czyli orientacji aksjologicznej fasadowej i koniunkturalnej (Hejnicka-Bezwińska, 1997b, s. 174). Niestety, nie wydaje się to zjawiskiem marginalnym, gdyż „rzeczywistość, której ontologiczną zasadą był pozór” (sformułowanie T. Hejnickiej-Bezwińskiej), nie tylko była, lecz w znacznej mierze – w trochę innym sensie i na innych mechanizmach oparta – jest nadal naszym dniem codziennym. Dzieje się tak, gdyż „w procesie długotrwałego treningu życia kreowanego przez ontologiczną zasadę pozoru ludzie ulegli wykorzenieniu z pewnych potrzeb, np. potrzeby wolności, odpowiedzialności, rozumienia i zrozumienia, podmiotowości, tożsamości, etyczności i innych” (tamże). Ten przykry fakt nie zwalnia pedagoga czy też andragoga ze świadomych działań wychowawczych zmierzających do naprawy tego stanu rzeczy. Obliguje teoretyka do opracowywania programów inspirujących samowychowanie.

Problem niewystarczającej edukacji aksjologicznej lub jej braku ma szczególne znaczenie dla jakości procesów dydaktyczno-wychowawczych w instytucjach kształcących nauczycieli. Ma on swoją historię, najogólniej rzecz ujmując, w skutkach dominacji w pedagogice i andragogice (oraz ich subdyscyplinach) paradygmatu pozytywistycznego. W Polsce w sposób powszechnie znany i oczywisty zaniechań aksjologicznych dopełnił paradygmat pedagogiki instrumentalnej (socjalistycznej) (por. m.in. Hejnicka-Bezwińska, 1997a), utrwalając pomijanie problematyki aksjologicznej w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli.

Wśród współczesnych problemów aksjologicznej edukacji nauczycieli daje się odczytać, najogólniej rzecz ujmując, dwie odmienne tendencje w kwestii ich edukacji aksjologicznej: w jednej eksponuje się konieczność przygotowania aksjologicznego (humanistycznego, moralnego itd.) rozumianą jako warunek wstępny, warunek konieczny do bycia nauczycielem; w drugiej – na plan pierwszy wysuwa się kompetencje instrumentalne (zastępując zwykle określenie „instrumentalne” krótszą lub dłuższą listą składających się na nie kompetencji).

B. Pituła w wyniku analiz dokonanych na podstawie prac ekspertów edukacji proeuropejskiej L. Brocka i I. Hauchlera prognozuje, iż kształcenie nauczycieli „najprawdopodobniej będzie się odwoływać do systemów wiedzy filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej. Przyszłe kształcenie nauczycieli obejmie te sfery zjawisk wychowawczych, które w wychowaniu klasycznym (tradycyjnym) były traktowane marginalnie (patologie), a obecnie stanowią ogromny problem społeczny. [...] w szerszym niż dotąd zakresie będzie eksponować wartości [podkr. – J.K.]” (Pituła, 1999, s. 47). Taka prognoza brzmiałaby w kontekście uznania potrzeby edukacji aksjologicznej dorosłych zupełnie optymistycznie, gdyby nie jej dalsza część *de facto* ją niwecząca. Otóż

liczne są głosy, że „edukacja nauczycielska w XXI wieku będzie zorientowana interdyscyplinarnie na poziomie licencjackim. W kształceniu tym będą się liczyć przede wszystkim kompetencje i wszechstronność [...] kształcenie będzie miało charakter »cyklowy«, to znaczy będzie powtarzane co pięć, sześć lat” (tamże). Dalej ci sami eksperci od kształcenia „prounijnego” sugerują, że przyszłe modele kształcenia nauczycieli będą miały charakter pragmatyczno-funkcjonalny, co znaczy, że wiodącą rolę przypisuje się w nich praktyce (Brock, Hauchler, 1993, cyt. za Pituła, 1999, s. 51). Ostatnia część zaповідzi przywołuje wspomnienie minionego systemu wychowania, w którym także dominowała kategoria praktyki z bardzo konkretnymi konsekwencjami. Prognozy dla aksjologii w takim systemie kształcenia nauczycieli są mierne. Kompetencje kandydatów na nauczycieli w zakresie aksjologii muszą być poprzedzone szerokoprofilowym kształceniem filozoficznym i teoretycznym. Jego brak, a właściwie niemożność wynikająca z kształcenia na poziomie licencjackim, dodatkowo połączona z akcentem na praktyczne umiejętności znowu przyniesie pokolenie mało twórczych, mało innowacyjnych nauczycieli. Nauczyciele „doposażani” cyklicznie (co kilka lat) w nowe wiadomości i umiejętności o charakterze praktycznym będą mieli poczucie bycia „narzędziem o sześcioletniej gwarancji”. Oczekując na kolejne szkolenie, będą tracić poczucie podmiotowego udziału w procesach edukacyjnych przez siebie prowadzonych.

W takich właśnie punktach prognozy o praktycznym, licencjackim przygotowaniu nauczycieli nie zgadzają się z prognozami o „profesjonaliscie w szerokim tego słowa znaczeniu” (tamże). Profesjonalizm humanisty (a prawdziwy wychowawca niewątpliwie jest humanistą) myślącego „według wartości” nie jest możliwy bez gruntownego przygotowania, szerszego niż dają studia licencjackie. Edukacja aksjologiczna nauczycieli i za ich pośrednictwem uczniów, a w następstwie humanizacja społeczeństw Europy zostają w ten sposób poddane poważnej próbie.

Jeżeli prognozy te w jakimś stopniu zostaną zrealizowane, edukacja aksjologiczna dorosłych stanie przed trudnym zadaniem wypełniania luki aksjologicznej.

W środowiskach pedagogów akademickich, w tym także andragogów, panuje przekonanie o potrzebie czy wręcz konieczności rozwijania aksjologii edukacji dorosłych. Doskonałym tego potwierdzeniem było uczestnictwo dużej grupy andragogów i pedagogów ogólnych w zainspirowanej przeze mnie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Problemy aksjologiczne w edukacji dorosłych* (Lublin, Nowa Aula KUL, 10–11 czerwca 2003 r.). Uczestnicy konferencji wielokrotnie podkreślali fakt zaniechania tej problematyki w przeszłości i potrzebę jej rozwijania. Wygłoszone i opublikowane wystąpienia (Kostkiewicz, red., 2004) ukazują perspektywę aksjologii w andragogice i edukacji

dorosłych; przybliżają wartości, których obecność we wspieraniu rozwoju dorosłego jest szczególnie istotna i potrzebna. Badania nad rzeczywistością życia dorosłych wskazują na olbrzymią potrzebę obecności tych zagadnień w starzejącym się społeczeństwie, bo ciągle na nowo wartościować trzeba zmieniające się realia życia, odnajdować jego sens. Wiele z nich dowodzi, że obecność wartości we wsparciu i wspomaganiu rozwoju człowieka dorosłego jest niezbędna, szczególnie w sytuacjach trudnych i złożonych.

Bibliografia

- Aleksander T., 2003: *Andragogika*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Brock L., Hauchler I., 1993: *Entwicklung in Mittel- und Osteuropa. Über Chancen und Risiken der Transformation*. Boon.
- Gnitecki J., 1997: *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Red. T. Kukołowicz, M. Nowak. Lublin.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1997a: *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce (skutki jego dominowania w badaniach pedagogicznych i w kształceniu pedagogów)*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Wybór tekstów J. Kostkiewicz. Stalowa Wola.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1997b: *Problemy aksjologiczności pedagogiki*. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Red. T. Kukołowicz, M. Nowak. Lublin.
- Kostkiewicz J., 1998: *Wychowanie do wolności wyboru. Ponadczasowy wymiar pedagogiki F.W. Foerстера*. Rzeszów.
- Kostkiewicz J., red., 2004: *Aksjologia edukacji dorosłych*. Lublin.
- Kunowski S., 1993: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa.
- Nowak M., 1999: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin.
- Olbrycht K., 2000: *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice.
- Pituła B., 1999: *Współczesne orientacje w kształceniu nauczycieli (próba prognozy)*. „Forum Oświatowe”, nr 1–2.