

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003	R. XLVI (LIX)	T. 1 (20)	s. 194—202
------------	--	---------------	------------------	--------------	------------

Edukacja dorosłych

Józef KARGUL

Edukacja dorosłych w ponowoczesnym świecie*

Studiując andragogiczne rozprawy dotyczące edukacji dorosłych, raporty oświatowe rysujące przed nauczycielem dorosłych „nowe” zadania, kreowane przez pedagogów sylwetki nauczyciela przyszłości, nie można oprzeć się refleksji, że większość autorów preferuje technologiczny model pracy dydaktycznej z uczącymi się dorosłymi, szczegółowo opisany przez M. Małewskiego. Zasadniczym zadaniem nauczyciela dorosłych wedle tego modelu jest „wlewanie przez lejek» gotowej, niesproblematyzowanej wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlenie w ich świadomości obrazu świata, w którym przyszło (przysjdzie) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania i najlepszych, bo uświęconych tradycją praktyk społecznych. Poznając obiektywne i niezmiennie prawa rządzące jego funkcjonowaniem, jednostka zdobywa lub podwyższa posiadane kompetencje społeczne” (Małewski, 2001, s. 273).

Tak zarysowana wizja edukacji w centrum uwagi stawia nauczyciela dorosłych, który wypełnia społeczną misję, składająca się z rozlicznych zadań i z góry określonych funkcji, spośród których andragodzy najczęściej wymieniają: dydaktyczną, wychowawczą, innowacyjną, środowiskową, badawczą, opiekuńczą, socjalizacyjną (tamże). Ta wizja edukacji i roli w niej nauczyciela

* Fragmenty tego tekstu były opublikowane w artykule *Nauczyciel dorosłych w ponowoczesnym świecie* (Kargul, 2002).

dorosłych starła się z inną wizją, której pewne elementy zostały zarysowane m.in. w raporcie komisji Jacques'a Delorsa na skutek dostrzeżenia przez jego autorów zmian, jakie nastąpiły w otaczającym nas świecie społecznym, opisywanym jako świat postmoderny, jak piszą jedni, lub ponowoczesny, jak mówią inni, świat, w którym nastąpiło załamanie fundamentalnych mitów, idei, wartości, systemów nadających mu spójność. Zarówno uczony andragog, jak i nauczyciel dorosłych, jeżeli projekty pedagogiczne opiera na uniwersalnych wartościach, odwołując się do wielkich układów odniesienia (wielkich narracji): Natury, Tradycji, Historii, Religii, Prawdy, Rozumu, Systemu, może się spotkać z niezrozumieniem lub dezaprobatą, często bowiem są one kwestionowane. Pragnę podkreślić, że nie można za to obciążać postmodernistów z aprobatą opisujących ten świat, gdyż możemy ich nie kochać, ale świat współczesny pozostanie światem ponowoczesnym (czy też posmodernistycznym). Jest to świat spluralizowany i zdecentrowany, świat ambiwalencji, bez pewności, bez jasności, niespójny, wielokulturowy, charakteryzujący się kalejdoskopową zmiennością. Jest światem, w którym „Człowiek coraz częściej czuje się zagubiony w rzeczywistości, która go otacza. Dominuje w niej bowiem »zmiana« i »szok przyszłości« — »wszystko« pędzi do przodu, a on nie umie się w tym odnaleźć. Coraz większą rolę w jego życiu odgrywają mass media, które wprowadzając go w fikcyjną hiperrzeczywistość, relatywizują wszystkie znaczenia i wartości (człowiek żyje w coraz większym stopniu w zaczarowanym świecie pseudowydarzeń z telewizji)” (Melosik, 1999a, s. 94). Ponowoczesność, cechująca się płynnością i zmiennością, nie znosi konieczności dążenia do stałości i jednoznaczności. Spotyka się nawet zdania, że ponowoczesność kreująca świat konsumpcji zmusza jednostki, by były sfragmentaryzowane, by swoje identyfikacje traktowały jako tymczasowe i niezobowiązujące, by tożsamości były projektowane na dany moment, że „każdy może być każdym”. Osobowość istic ponowoczesna wyróżnia się brakiem tożsamości (Melosik, 1999b).

Przyjrzyjmy się zatem, jakie konsekwencje dla edukacji dorosłych niosą pewne zjawiska, które można zaobserwować w naszym polskim ponowoczesnym świecie. Rozpocznę od obserwowalnego faktu destrukcji systemu oświatowego, widocznego gołym okiem. Oto nagle rozwinął się rynek usług edukacyjnych w postaci rozmaitych ofert kierowanych do rodziców dzieci młodszych, młodzieży, ale chyba najczęściej do dorosłych. Rynek ofert edukacyjnych jest bardzo zróżnicowany, a najwięcej z nich, prawie 60%, pochodzi od osób fizycznych, które są podmiotami organizującymi edukację dorosłych. Trudno zatem mówić o jakiegokolwiek systemowości w organizacji edukacji dorosłych, i to spoglądając na nią zarówno z perspektywy uczestników edukacji, jak i z perspektywy jej organizatorów czy oferentów wiedzy. Nadto współcześnie w dziedzinie oświaty dorosłych o wiele więcej jest oferentów form edukacyjnych i pakietów wiadomości z określonych dziedzin wiedzy czy paranauki niż

przedmiotów tworzących funkcjonalnie i strukturalnie powiązane programy, przemyślane jednostki organizacyjne pracy dydaktycznej z dorosłymi. Jedni oferenci usług edukacyjnych informują jedynie, co będzie treścią edukacji, czego przykładem są typowe ogłoszenia w prasie: „Angielski — solidnie i niedrogo”, „Angielski”, „Rosyjski”, „Chemia — solidnie”, „Niemiecki”, „Matematyka”, „Polski”, „Niemiecki — tanio”, „Kasjer walutowy”, „Agent celny, ochrony, pośrednik, zarządca nieruchomości”, „Biostudio, zawodowe kursy masażu zakończone dyplomem masażysty”, „CosmaX — kursy masażu, kosmetyczne, fryzjerski, wizaż i makijaż permanentny, TIPSYP”. Inne podmioty edukacyjne w ogłoszeniach eksponują tylko informację, jak szybko można uzyskać formalne dyplomy, jak np.: „Liceum w dwa lata”, „Absolutna rewelacja! Liceum w 10 miesięcy, egzamin państwowy, matura” „Średnie w 1 rok”¹. Nadto pojawiają się ogłoszenia, które nauczycieli starszego pokolenia bulwersują do tego stopnia, że jedynym komentarzem, na jaki się zdobywają, jest okrzyk „To niemożliwe!!”. A oto treść takich ogłoszeń: „Pisanie prac, szybko, tanio”, „Wypracowania”, „Magisterskie, licencjackie, piszemy profesjonalnie”².

Wspomniałem, że powstał rynek usług edukacyjnych, ale obserwując oferty oświatowe, można odnieść wrażenie, że nie jest to rynek, lecz bazar oświatowy. Bazar!, a więc stragany, budki i jeszcze typowo polskie rozkładane łóżka z początku lat dziewięćdziesiątych, oferujące usługi oświatowe rozmaitej jakości — od kompletnej tandety do towaru wysokiej klasy, którego zakup lokuje klienta na górnych szczeblach struktury hierarchicznej systemu społecznego.

W oświacie dorosłych ponowoczesny świat to nie tylko świat wspomnianej pluralistycznej oferty edukacyjnej, ale świat, w którym ma miejsce równoważność edukacji instytucjonalnej i nieinstytucjonalnej, spontanicznej — nieplanowanej i z rozmysłem podejmowanej, edukacji realizowanej w działaniu, w życiu codziennym, edukacji, której obszary wyznacza codzienna człowiecza egzystencja, i edukacji formalnej, opłaconej ciężkimi funduszami i wyrzeczeniami. W wielu przypadkach jest to edukacja dobrowolna, niesystematyczna, wymykająca się spod reguł klasycznej dydaktyki dorosłych, których przestrzeganie w tym przypadku mija się z celem, a owa dydaktyka dorosłych być może jest tu nawet anachroniczna. Celem takiej edukacji jest poszukiwanie wiedzy o charakterze użytkowym, a jej weryfikacja następuje bardzo szybko w działaniach praktycznych (K a r g u l, 2001).

Bardzo poważnym podmiotem edukacji są mass media. One to wskazują dziedziny życia człowieka godne zainteresowań edukacyjnych, odgrywając rolę

¹ Takie ogłoszenia można spotkać każdego dnia w każdej gazecie. Cytowane zaczerpnąłem z „Gazety Wyborczej — Wrocław ” z 8 stycznia 2003 r. i „Słowa Polskiego” z 10 stycznia 2003 r.

² Ogłoszenia tej treści ukazały się w „Gazecie Wyborczej — Wrocław” 10 stycznia 2003 r.

nie tylko stymulatora edukacji, ale także swoistego kontrolera uzyskanych wyników, i to o wiele bardziej wymagającego niż osoby z najbliższego otoczenia, mass media operują bowiem jednoznacznie zdefiniowanymi wzorcami, a więc takimi strukturami, z którymi podmiot może porównywać osiągnięte przez siebie wyniki. Niektórzy ludzie poddają się terrorowi mass mediów do tego stopnia, że wkładają bardzo dużo wysiłku edukacyjnego, żeby przykładowo nauczyć się obliczać zawartość kalorii w poszczególnych produktach żywnościowych lub doprowadzić swoje ciało do stanu, który spełnia kryteria „profesjonalnego wyglądu”³.

Można powiedzieć, że ponowoczesny świat oferuje nam, ludziom dorosłym, przede wszystkim edukację nieformalną i pozaformalną, której ustępuje edukacja formalna, czyli nauczanie i uczenie się w szkołach i uczelniach, gdzie uczestnicy są zapisani, zarejestrowani, wciągnięci na listę (Kargul, 2001). Przed tymi zmianami bronią się jeszcze uniwersytety, oferując dorosłym przede wszystkim edukację formalną w postaci studiów zaocznych i wieczorowych, ale w ich mury wkracza również edukacja nieformalna i pozaformalna w formie wykładów otwartych, a profesorowie coraz częściej goszczą na ekranie telewizora lub na łamach prasy, i to w swojej roli — nauczycieli dorosłych, a nie tylko w roli polityków.

Również szkoły oferują usługi edukacyjne zarówno dla młodzieży, jak i dorosłych, a ich właściciele, reklamując swoje placówki, eksponują często sprzeczne wobec siebie wartości. Jedni zachwalają, że ich szkoła proponuje „nauczanie bezstresowe” — nie ma obowiązku uczestniczenia w lekcjach, system lekcyjny został zniesiony, zajęcia prowadzone są w formie „warsztatów”, nauczyciel nie odpytuje ucznia, jeżeli ten sobie tego nie życzy. Inni reklamują nie tylko liberalizm, ale nawet leseferyzm jako jedynie skuteczny sposób wyzwolenia twórczej aktywności uczniów. Jeszcze inni proponują „wychowanie ekologiczne” i propagują zdrowe odżywianie. Ale można znaleźć również oferty szkół wyznaniowych, które proces dydaktyczno-wychowawczy opierają na fundamentalnych wartościach danej religii i surowej dyscyplinie.

Wśród tych wszystkich ofert szkół „alternatywnych” dominuje jednak reformująca się szkoła publiczna — w tym także dla dorosłych — w której nauczyciele rzekomo mają prowadzić zajęcia wedle programów autorskich, tymczasem MEN do tej pory (i przypuszczam, że będzie tak nadal) zatrudnia bataliony zorganizowanych w zespoły ekspertów (których zmieniano nawet kilkakrotnie, jeżeli nie sprostali wymaganiom urzędników) opracowujących programy, a ściślej tzw. minima programowe. Sytuacja ta jest niewątpliwie wyrazem czy też skutkiem demokratycznych przemian społecznych

³ Na dobrą sprawę nikt nie wie, na czym polega ów „profesjonalny wygląd”, ale w wielu ogłoszeniach prasowych kandydatki do pracy, opisując swoje kompetencje zawodowe, eksponują „profesjonalny wygląd”.

i kształtowania się społeczeństwa demokratycznego. Ale owo społeczeństwo w swoim rozwoju demokratycznym „zgubiło” szkołę publiczną, adresowaną zarówno do dzieci i młodzieży, jak i do dorosłych. Szkoła publiczna, nie nadążając za tempem przemian społecznych, pozostaje konserwatywna, stara się zaszczerpić uczniom oświecone ideały, które ci odrzucają, dla nich bowiem bardziej atrakcyjne są wzory kulturowe i wartości propagowane przez mass media (w serialach, *reality show*). Szkoła proponuje i propaguje wartości kultury elitarnej, przeciwstawiając je kulturze popularnej, nie bacząc, że ponowoczesność znosi dwubiegunowy podział na kulturę „wysoką” i „niską”, a znaczna część społeczeństwa podziela pogląd, że „kultura »wysoka«, artystyczna, skanalizowana przez instytucje krytyki, przez muzea i szkoły traktowana jest w postmodernistycznej estetyce jako forma kolonizacji, bliska »symbolicznej przemocy« szkoły” (Szkudlarek, 1993, s. 113). Znaczne grupy dorosłych aprobują poglądy wyznawców postmodernizmu, którzy przeciwstawiają się kanonicznej funkcji muzeów i galerii, twierdząc, że traktują one instytucjonalizację sztuki jako formę komercjalizacji i politycznej przemocy, jako zawłaszczenie, kolonizację i podzielają pogląd, że „artystyczne dzieło sztuki” jest tworem sztucznym. Takie podejście do problemu kultury artystycznej, negujące sensy edukacji kulturalnej, nobilituje każde zachowanie z zakresu kultury symbolicznej i artystycznej ujawniane przez jednostkę, każdy jej wytwór — szlachetny czy godny potępienia (z jakiegoś punktu widzenia), materialny czy symboliczny, werbalny czy behawioralny, gest czy ruch, do wymiarów wartości kulturalnych. Prowadzi to do paradoksalnej sytuacji, że nauczyciel dorosłych przekonuje uczniów, iż „Słowacki wielkim poetą był”, ilustrując swoje tezy nagrany recytacjami jego poetyckich utworów, a dorosli uczniowie w tym czasie oddają się lekturze kolejnego tomu „Harlekina” względnie słuchają z walkmanów nagrań zespołu Ich Troje, Bajm czy innego będącego akurat „na topie”.

Ponowoczesne społeczeństwo dokonało destrukcji instytucjonalnej roli społecznej nauczyciela. Przestał on być jedynym źródłem wiedzy, przestał być autorytetem dla uczniów, szczególnie dorosłych, dla rodziców, dla społeczności lokalnej. Nawoływanie przez rozmaitych autorów, także twórców raportów oświatowych, by takim autorytetem był, mija się z celem, a przypomina „zaklinanie deszczu”. Nauczyciel dorosłych często tych faktów nie przyjmuje do wiadomości i we własnym przekonaniu nadal sam siebie postrzega w roli takiego autorytetu. W jego przypadku nastąpiło dramatyczne rozdarcie: sam uznaje wartości demokratyczne i równościowe, ale dla szkoły publicznej i dla siebie jako jej funkcjonariusza rezerwuje wartości konserwatywne, a więc sądzi, że jest uprawniony do wskazywania uczniom dorosłym naczelnym wartości, wzorów osobowych, „prawdziwych” źródeł wiedzy, odwołuje się do rozumu. Nie dostrzega, że postmodernistyczny świat to świat wszelkiego rodzaju pluralizmów. Pluralizm wartości, niekoniecznie układają-

cych się w hierarchiczne struktury, które łatwo się przyjmuje, ale równie łatwo z nich rezygnuje, to pluralizm stylów życia demonstrowanych nie tylko przez młodzież, to świat wielokulturowości, a więc uznawania i realizowania rozmaitych wartości kulturowych, idei politycznych, wyznań religijnych itp., to świat jednoczesnego funkcjonowania wielu kreowanych przez mass media idoli, wypierających tradycyjne wzory osobowe. Tracąc z pola widzenia ten pluralistyczny świat, nauczyciel dorosłych wypowiada rozmaite sądy wartościujące, oceny, „wskazuje drogę” i czyni to z głębokim przekonaniem o słuszności swojego postępowania, gdyż w swoim mniemaniu reprezentuje szkołę publiczną, względnie realizuje postulaty Komisji Europejskiej czy po prostu swoją wizję roli społecznej, nie zdając sobie sprawy z tego, że traci to jakikolwiek sens. Tak realizowana rola społeczna nauczyciela ustawicznie generuje dezaprobatę uczniów i naraża go na przejawy agresji nie tylko werbalnej. Aktualnie nikt nie staje w obronie nauczyciela. Co więcej, w dalszym ciągu nauczyciel słyszy, że tłamsi, narzuca, manipuluje, a rzadko kiedy — że realizuje tradycyjną, instytucjonalną rolę nauczyciela, która niestety przez ponowoczesny świat została unieważniona.

Taka sytuacja niewątpliwie wywołuje frustrację nauczyciela, bezskutecznie poszukującego wsparcia. Nie znajduje on wsparcia wśród uczniów dorosłych, którzy w sytuacjach spornych raczej sobie przyznają rację. Nie znajduje wsparcia wśród przedstawicieli kierownictwa szkoły, które zajmuje się ważniejszymi sprawami. Nie znajduje również wsparcia wśród badaczy pedagogów i andragogów, od których mógłby oczekiwać wskazówek i pomocy merytorycznej. Ci bowiem przez pierwsze lata po 1989 roku zajęci byli „stawianiem pytań o pedagogikę”, „poszukiwaniem jej tożsamości”, „poszukiwaniem zagubionej pedagogiki”, a przede wszystkim „odcinaniem się”, „dawaniem odporu”, krytykowaniem pedagogiki socjalistycznej (którą zresztą sami tworzyli) oraz odsądzaniem od czci i wiary niektórych autorów jako jej symbolu. Jednocześnie polskiemu czytelnikowi przybliżali rozmaite koncepcje, idee, doktryny, teorie i poglądy na pedagogikę, a szczególnie na edukację amerykańskich i zachodnioeuropejskich myślicieli, niekoniecznie pedagogów, wzbogacając tym samym wiedzę środowiska pedagogicznego i andragogicznego na temat najważniejszych problemów współczesnej edukacji, w tym edukacji dorosłych. Przybliżano rozmaite ideologie oświatowe, stanowiące podstawę kreowania i funkcjonowania współczesnych systemów edukacyjnych lub określonych szkół, włączano się w światowe spory o edukację, uobecniano „nieobecne dyskursy”. Następnie, a raczej równolegle rejestrowano, rozważano, dyskutowano rozmaite paradygmaty metodologiczne, by w konsekwencji dojść do wniosku, że w ponowoczesnym świecie wszystkie są uprawnione. Prowadzono badania empiryczne nad nauczycielami, dowodzące, że wielu z nich charakteryzuje się aksjologicznym zagubieniem i mizérią intelektualną.

Grupie aktywnych i rozbudzonych intelektualnie nauczycieli przyswojenia treści uczonych rozpraw nie ułatwia język, jakim posługują się niektórzy badacze pedagogzy, język hermetyczny, często napuszony, przez to niekomunikatywny. Jako przykład przytoczę kilka fragmentów z różnych tekstów pedagogicznych: „Z takim właśnie doświadczeniem, a nie doświadczeniem rozumianym psychologicznie czy z kolei tak zwaną »obiektywną rzeczywistością« konfrontowana jest wiedza dydaktyczna i pedagogiczna, która [...] stanowi początkowo ich prostą rejestrację aksjologiczno-sapiencjalną, następnie dyskursywno-filozoficzną, z kolei uogólnioną w trybie normatywnym, później opisowym wiedzę dydaktyczną generalnie przesądzoną pedagogicznie” (Pluta, 1995, s. 123). „Owo zagęszczenie i skomplikowanie mechanizmu rozeznania się w tym, co własne, jest kluczową tezą, którą chciałbym potraktować jak punkt wyjścia do konkluzji, że cała pedagogiczna perspektywa traktowania inności dla niej samej już nie wystarczy. Dialog traktowany jako generator szansy na usprawnienie budowania własnej tożsamości związany z rozeznaniem się w tym, co własne, przestaje być dialogiem nowoczesnym, dialogiem dążącym do tolerowania Innego. Człowiek staje się wręcz kimś, kto ma zapotrzebowanie na Inność. Dialog z Innym jest nie tyle gestem wobec Innego, ale jest rozpaczliwą próbą znalezienia pewnego oparcia dla siebie samego” (Witkowski, 1998, s. 13). „Diachroniczna koordynacja dokonuje się w funkcjach synchronicznych. Atrybucje utożsamiania umożliwiają synchroniczną reprezentację diachronii oraz rozszerzanie dowolnego fragmentu, każdej narracji, stosowanymi asercjami. Synchronicznie podmiot jednocześnie dokonuje asercji interakcyjnych, a świadome skojarzenie ich atrybucji wynika z intencji znaczeniowej i pola uwagi” (Sokołowski, 2002, s. 46).

Nie oceniam tych zjawisk, stwierdzam jedynie fakty. A fakty są również takie, że owszem, nauczyciel może znaleźć w literaturze nawet praktyczne wskazówki, wręcz algorytmny (niezawodne przepisy pozwalające rozwiązać zadania danej klasy) działań dydaktycznych, gdyż poradników pedagogicznych rozpoczynających się od słowa „jak?” jest bardzo wiele. Problem tylko w tym, że autor każdego z nich wychodzi z określonych założeń filozoficznych czy też jest reprezentantem określonej doktryny pedagogicznej i nie zawsze ją ujawnia. A ponowoczesny świat oferuje wiele teorii, nurtów, doktryn pedagogicznych — B. Śliwerski (1998) opisał ich osiemnaście.

Wielość ofert, teorii pedagogicznych, doktryn, wielość systemów wartości, dająca nauczycielowi szansę rozmaitych wyborów, rzadko prowadzi do korzystania z tej szansy, a częściej powoduje działania zastępcze w postaci konstruowania określonej orientacji życiowej ułatwiającej mu jakieś funkcjonowanie w ponowoczesnym świecie. Może to być orientacja na uczniów — uleganie ich naciskom, realizowanie ich aktualnie ujawnianych potrzeb, spełnianie ich

doraźnych żądań, które najczęściej nie są skoncentrowane na optymalizacji sposobów zdobywania określonej wiedzy lub umiejętności. Może to być orientacja na siebie — realizowanie własnych celów, bez względu na odczucia czy też wyraźnie manifestowane opinie uczniów. Prawdopodobnie najczęściej jednak intuicyjnie nauczyciel wybiera orientację na władzę. W sytuacji bezrobocia pilnie śledzi, czego władza od niego oczekuje (ktokolwiek ową władzę uosabia — również uczniowie studenci) i stara się owe oczekiwania spełnić. Wówczas ma zapewniony komfort psychiczny dzięki pozytywnej ocenie przełożonych, a do kontestacji uczniów, którą taka orientacja wywołuje, już zdążył się przyzwyczaić zarówno w szkole młodzieżowej, jak i w formach edukacji dorosłych.

Nauczyciel polskiej szkoły publicznej w epoce ponowoczesności jest wewnętrznie rozdarty, zagubiony, niepewny, często bezradny, poszukuje bez większego skutku wsparcia, sam błąka się w świecie wartości, nie zyskując wśród uczniów dorosłych aprobaty, bo oferuje konserwatywne treści i orientuje się na władze lokalne bądź centralne, ma jednak zagwarantowane minimum stabilizacji zawodowej. Czy to jest obraz prawdziwy? A może to nauczyciel dynamiczny, o jednoznacznie skryształizowanych poglądach, postawach i systemie wartości, mówiący uczniom — mam dla was taką ofertę, albo ją przyjmujecie, albo negocjujmy nasz wzajemny układ, albo szukajcie innego nauczyciela. Sądzę jednak, że jest to ten pierwszy, na dodatek jest to kobieta, borykająca się dodatkowo z problemami natury egzystencjalnej, ten drugi bowiem założył już prywatną firmę edukacyjną albo w niej pracuje. Jeżeli jest tym pierwszym, to jego sytuacja i zachowania mogą nasuwać pytanie: Czy należy go za te zachowania potępiać, czy też uznać, iż są to jedynie racjonalne zachowania w dzisiejszej rzeczywistości?

W świetle sygnalizowanych w tym tekście ponowoczesnych zmian w edukacji dorosłych andragogów czekają bardzo poważne zadania. Muszą dokonać rewizji ugruntowanych w dotychczasowej andragogice polskiej tez, haseł, twierdzeń, które — mimo analitycznych prac M. Małewskiego (1996; 1998; 2000) — w dalszym ciągu wydają się tak oczywiste, że nie wymagają żadnej redefinicji. Owe hasła, tezy, twierdzenia dotyczą rozmaitych kwestii związanych z edukacją dorosłych w ogóle, z charakterystyką dorosłego jako ucznia, z andragogiką jako nauką (Kargul, 2000).

Bibliografia

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa 1998.

- Kargul J., 2000: *Potrzeba redefinicji niektórych pojęć andragogicznych. Referat na konferencję. „Nauki pedagogiczne — ich rozwój i wkład w przemiany edukacyjne”*. Akademia Pedagogiczna w Krakowie 17—18 stycznia. Kraków.
- Kargul J., 2001: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wrocław.
- Kargul J., 2002: *Nauczyciel dorosłych w ponowoczesnym świecie*. W: *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*. Red. W. Horyń, J. Maciejewski. Wrocław.
- Malewski M., 1996: *Andragogika — dyscyplina bez przedmiotu badań. Referat na konferencję „Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych”*. Uniwersytet Jagielloński, 23—24 kwietnia 1996. Kraków.
- Malewski M., 2000: *Modele pracy edukacyjnej z dorosłymi*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja”, nr 1.
- Malewski M., 2001: *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. W: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Red. E. Przybylska. Toruń.
- Malewski M., 1998: *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław.
- Melosik Z., 1999a: *McDonald's, tożsamość i zdrowie*. W: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Red. Z. Melosik. Toruń—Poznań.
- Melosik Z., 1999b: *Ponowoczesny świat konsumpcji*. W: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Red. Z. Melosik. Toruń—Poznań.
- Pluta A., 1995: *Metodologiczne uwarunkowania między kulturowo-apriorycznym kształtem edukacji a jego pedagogicznymi konceptualizacjami*. W: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. Lewowicki. Warszawa—Cieszyn.
- Sokołowski K., 2002: *Semiotyczne aspekty świadomości*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja”, nr 4.
- Szkudlarek T., 1993: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Śliwerski B., 1998: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Witkowski L., 1998: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja”, nr 3.