

Tadeusz Aleksander

PROBLEMY GLOBALNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH XXI WIEKU

(W ŚWIEŹLE „GLOBALNEGO RAPORTU O UCZENIU SIĘ I EDUKACJI
DOROSŁYCH” VI MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI OŚWIATY
DOROSŁYCH W BELEM)

PROBLEMS OF ADULTS' GLOBAL EDUCATION IN XXI CENTURY

Streszczenie

Prezentowany tekst ukazuje edukację dorosłych jako ważne ogniwo uczenia się człowieka w ciągu całego życia. Działania na rzecz jej rozwoju są przejawem troski o dobro poszczególnych krajów i kontynentów. Wyrazem zainteresowania stanem i przyszłością edukacji dorosłych są międzynarodowe konferencje naukowe umożliwiające badaczom wymianę doświadczeń i projektowanie strategii jej rozwoju.

Słowa kluczowe: globalizacja, edukacja dorosłych, konferencje międzynarodowe.

Abstract

Presented text show adults' education as an important aspect of learning during whole life. Taken steps proves care about good for particular countries and continents. Expression of interest in state and future of adults' education are international, science conferences, which gives opportunity to exchange experiences and project strategy by researches.

Key words: globalization, adults' education, international conferences.

Bardzo ważnym elementem rozwoju edukacji dorosłych XX w. w skali świata stało się organizowanie międzynarodowych konferencji. Celem ich była wymiana doświadczeń pomiędzy teoretykami i praktykami na temat organizacji i sposobu kształcenia dorosłych, skoordynowanie działań w tym zakresie oraz wytyczenie głównych strategii rozwoju tej edukacji na kolejne pokonferencyjne lata. Początek temu ważnemu elementowi integracji świata przez edukację dała Wszechświatowa Konferencja Kształcenia Dorosłych, zorganizowana w 1929 r. w Cambridge. Jej organizatorem było Światowe Stowarzyszenie Oświaty Dorosłych, pierwsza tego typu organizacja w skali naszego globu.

Po II wojnie światowej międzynarodowe konferencje edukacji dorosłych organizuje UNESCO. Odbývają się one co 10–12 lat. Powojenną serię tych konferencji rozpoczęło spotkanie w Elsinore (Dania) w 1949 r., określane później jako I Konferencja. Następne odbyły się w Montrealu (1960) i Tokio (1972), Paryżu

(1985) i Hamburgu (1997). Oprócz numeracji porządkowej konferencje te mają również nazwy wywiedzione od miast, w których się odbywały. Drugą z nich zwykło się – w literaturze naukowej – nazywać „montrealską, następną – „tokijską”, kolejne: „paryską” i „hamburską”. Uczestniczyli w nich przedstawiciele rządów (głównie ministrowie oświaty) i instytucji edukacji dorosłych z wielu krajów świata. I tak: na III Międzynarodowej Konferencji w Tokio było 367 delegatów z 83 państw i 37 przedstawicieli pozarządowych organizacji oświatowych, natomiast na V Międzynarodową Konferencję do Hamburga przybyło prawie 1500 delegatów ze 144 krajów i 428 stowarzyszeń oświatowych.

Na każdej z nich obradowano (sesje plenarne, sekcje problemowe, komisje specjalistyczne, grupy tematyczne) nad jednym wybranym problemem. Hasłem przewodnim Konferencji w Montrealu stała się „Oświata dorosłych w zmieniającym się świecie”, a mottem przewodnim V Konferencji w Hamburgu było „Edukacja dorosłych jako klucz do XXI wieku”.

Kolejna, VI Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych (Confintea VI) odbyła się w dniach od 1 do 4 grudnia 2009 r. w brazylijskim mieście Belem (Amazonia). Uczestniczyło w niej 1125 osób ze 144 krajów, w tym 55 reprezentowanych przez ministrów i wiceministrów edukacji. Zorganizowano ją w Brazylii z myślą złożenia hołdu pamięci Paulo Freire (1921–1997), tamtejszemu pedagogowi i działaczowi oświatowemu, twórcy nowych metod i programów alfabetyzacji dorosłych oraz inicjatorowi ruchu tzw. pedagogiki wyzwolenia. Hasłem przewodnim Konferencji belemskiej było: „Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych”. Konferencji przewodniczył Fernando Haddad – Minister Edukacji Brazylii.

VI Międzynarodową Konferencję Oświaty Dorosłych poprzedziło długie jej przygotowywanie w skali świata. Miało ono kilka etapów. Pierwszym było sporządzenie (przesłanych następnie do UNESCO) krajowych raportów o stanie oświaty dorosłych. Opracowano je w 154 krajach świata (w tym także w Polsce). Drugim etapem – zorganizowanie pięciu tzw. regionalnych konferencji oświaty dorosłych i opracowanie adekwatnie do nich (regionalnych) raportów o poziomie rozwoju i potrzebach stymulowania kształcenia dorosłych. W kolejności były to: konferencja w mieście Meksyk (10–13 września 2008 r.) dla krajów Ameryki Łacińskiej i Karaibów, w Seulu (6–8 października 2008 r.) dla regionu Azji i Pacyfiku, Nairobi (5–7 listopada 2008 r.) dla Afryki Subsaharyjskiej, Budapeszcie (3–5 grudnia 2008 r.) dla regionu Europy i Ameryki Północnej (a także Izraela) oraz konferencja w Tunisie (5–7 stycznia 2009 r.) dla krajów arabskich. Trzeci i ostatni etap przygotowania VI Międzynarodowej Konferencji to opracowanie „Globalnego raportu o uczeniu się i edukacji dorosłych”. Raport ten powstał z materiału wspomnianych 154 raportów narodowych i pięciu sygnalizowanych syntetycznych raportów regionalnych. Jego treść wskazuje też na to, że przy sporządzaniu Raportu sięgano także do znaczących publikacji naukowych (z reguły o zasięgu międzynarodowym)

na temat edukacji i wychowania dorosłych. Przykładem znaczące raporty sprzed lat opracowane przez międzynarodowe komisje dla potrzeb UNESCO: E. Faure'a – *Uczyć się, aby być*¹, J. Delorsa – *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*². Nad zredagowaniem „Globalnego raportu” (z wymienionego ogromnego materiału) pracował przez ponad 20 miesięcy zespół międzynarodowych ekspertów (kilkakrotne spotkania w celach redakcyjnych) powołanych przez UNESCO do realizacji tego zadania.

Opracowany w omawianych warunkach i ze wspomnianych materiałów „Globalny raport o uczeniu się i edukacji dorosłych” opublikowany w naszym kraju przez Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu liczy 130 stron (wraz z załączoną do niego – 8 stron – bibliografią – głównie anglojęzycznych raportów i książek na temat współczesnej oświaty dorosłych)³. Jest on istną kopalnią wiarygodnych informacji nie tylko na temat poziomu i dynamiki rozwoju bieżącej edukacji dorosłych w skali świata, ale także obrazuje wiele ważnych elementów odnośnie stanu i poziomu nauczania dzieci i młodzieży na naszym globie. Sytuacja ta wynika z faktu, że w zasadzie żaden dobrze zredagowany raport o edukacji dorosłych nie może pominąć odniesień do oświaty dzieci i młodzieży, których ta edukacja jest kontynuacją. Oba te poziomy kształcenia i wychowania (dzieci i młodzieży oraz dorosłych) stanowią integralną całość, w związku z tym trudno byłoby napisać dobry raport o jakości jednego, nie wspominając o poziomie drugiego.

Problemy poruszone w „Globalnym raporcie” stały się przedmiotem dyskusji podczas obrad VI Międzynarodowej Konferencji. Dyskutowano nad nimi podczas 12 sesji plenarnych, na 5 sesjach okrągłego stołu, 32 warsztatach tematycznych oraz na posiedzeniach wielu różnych komisji. W wyniku takich dyskusji „Globalny raport” został uzupełniony i przyjęty jako podstawa do kontynuowania działań stymulujących rozwój edukacji zarówno ludzi dorosłych, jak i korekt oraz doskonalenia oświaty dla dzieci i młodzieży.

Treść „Globalnego raportu” jest bardzo bogata. Informuje o poziomie i współczesnych trendach rozwoju edukacji dorosłych w skali świata, regionalnych i krajowych zróżnicowaniach (w zakresie form, treści, metod i organizacji), jej społecznych funkcjach oraz możliwościach doskonalenia i dalszego rozwoju. Z charakterystyki tych ostatnich wypływają jednoznaczne sugestie dla zarządzających tą edukacją oraz jej organizatorów (realizatorów) i badaczy. Charakteryzowane w nim zagadnienia sprowadzić można do sześciu wielkich problemów, z jakimi musi się uporać współczesna praktyka edukacyjna na naszym globie, zwłaszcza w odniesieniu do ludzi dorosłych.

¹ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

² J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

³ H. Bednarczyk (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom 2010.

Problem pierwszy to sprawa konieczności dalszego rozwoju edukacji dorosłych (i uczenia się) wypływająca z pełnionych przez tę edukację funkcji. Za rozwojem tej edukacji przemawia – zdaniem autorów „Globalnego raportu” – 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 wspomnianej publikacji E. Faure’a, 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”⁴. Obecnie na świecie pojawia się wiele niepokojących zjawisk, takich jak choroby, głód, degradacja środowiska naturalnego bezrobocie, brak stabilności politycznej, a nawet wojny. Niszczą one „społeczne sieci wspólnot i rodzin”, stając się przyczyną wykluczenia i marginalizacji. Edukacja dorosłych w jej różnych odmianach: formalnej, nieformalnej i pozaformalnej przynosi ludziom wiele korzyści. Wspiera człowieka w różnych sytuacjach życia: ułatwia mu poznanie innych ludzi, ich kultur i pracy, języków. W skali świata przyczynia się do przezwyciężenia niesprawiedliwości i ograniczenia nierówności społecznej. Mocno przeciwdziała wykluczeniu społecznemu. Pod jej wpływem następuje poprawa zdrowia wielu ludzi (np. kobiet w Afryce), obniżanie zasięgu nałogów (np. palenia tytoniu, a w konsekwencji i obniżenie zachorowań nowotworowych). Uczący się dorośli lepiej niż ludzie bierni umysłowo korzystają na co dzień z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Edukacja dorosłych jest elementem zachowania równości i sprawiedliwości społecznej, a także sprzyja utrzymaniu demokracji i godności ludzkiej. W początkowej części „Globalnego raportu” znajduje się sporo informacji z poszczególnych krajów wskazujących na przykłady owych korzyści wynoszonych z kształcenia dorosłych zakończonych postulatami dotyczącymi konieczności wzmocnienia (przez stosowną – odmienną w zróżnicowanych krajach świata – politykę społeczną i edukacyjną) i dalszego rozwoju edukacji dorosłych w skali globalnej. Strategie te to m.in. intensywniejszy rozwój („priorytetyzacja”) nauczania szkolnego (szczególnie w Afryce), przygotowującego do uczestnictwa edukacyjnego w dorosłości, sensowniejsza profesjonalizacja (fachowe wykształcenie, sposób zatrudnienia, status społeczny) kadr oświaty dorosłych, koordynacja wysiłku organizacyjnego interesariuszy tej oświaty i in. Uczestnicy Confintea VI uznali w omawianym „Globalnym raporcie” (s. 47) za

⁴ Tamże, s. 35.

konieczne szybkie przejście w realizacji tych strategii od retoryki do konkretnego działania.

Problem drugi współczesnej praktyki kształcenia i wychowania dorosłych w świetle omawianego „Globalnego raportu o uczeniu się i edukacji dorosłych” to polityka wobec edukacji dorosłych i zarządzanie tą oświatą oraz dokonująca się w ostatnich latach ewolucja w tych zakresach w poszczególnych krajach świata. O stopniu uznania politycznego oświaty dorosłych świadczy poziom organizacyjny polityki wobec niej mierzonej m.in. powołaniem do istnienia nadzorujących ją instytucji politycznych i działalność legislacyjną tych instytucji. Treść omawianego „Globalnego raportu” informuje, że w zaangażowanych w Confintea VI 154 krajach naszego globu poziom politycznego zainteresowania rządów jest zróżnicowany. Region europejski ma najwyższy – bo sięgający 92% – stopień uregulowań prawnych w obszarze edukacji dorosłych. Następne miejsca pod tym względem zajmują: kraje azjatyckie – średnio 83%, region Ameryki Łacińskiej i Karaibów – 80%, Afryka Subsaharyjska – 79%. Na ostatnim miejscu znalazł się region państw arabskich ze wskaźnikiem 68% uregulowań prawnych działań składających się na edukację dorosłych. Owe uwarunkowania prawne to odpowiednie dokumenty, począwszy od konstytucji poprzez różne decyzje rządowe i akty ustawodawcze do średnioterminowych planów rozwoju tej edukacji. Wymienione wskaźniki (uregulowań prawnych w sferze kształcenia dorosłych) uznać można za wyraz poziomu profesjonalizacji i sformalizowania (instytucjonalizacji) edukacji dorosłych. Prezentowane dość dobre ogólnie statystycznie uregulowania prawne w edukacji dorosłych nie zawsze idą w poszczególnych krajach z jakością systemu legislacyjnego. Niejednokrotnie w wielu krajach świata akty prawne dotyczące edukacji dorosłych nie są w treści spójne. Ponadto w przypadku pewnej części krajów formalna polityka edukacyjna niewiele ma wspólnego z codzienną praktyką kształcenia i wychowania dorosłych. 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”⁵. Niski poziom polityki oświatowej, a także błędy w zarządzaniu edukacją dorosłych pociągają za sobą niską jakość kształcenia dorosłych, angażowanie do jej realizacji kadry o wątpliwej wartości oraz nierówny dostęp do niej obywateli, którzy winni się stać uczestnikami intensywnych działań oświatowych i wychowawczych. 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

⁵ Tamże, s. 49.

wśród dorosłych oraz przeznaczanie na to znaczących niekiedy środków finansowych. Mimo takich doświadczeń za mało w wielu krajach angażuje się sektor publiczny w programowanie i finansowanie oświaty dorosłych, określanie jej standardów i wskaźników jakościowych, a także do monitorowania i ewaluacji jej przebiegu i osiągniętych efektów.

W tych warunkach – zdaniem autorów „Globalnego raportu” – winno nastąpić wyraźne zdecentralizowanie form zarządzania i nadzoru (jako sfery politycznej) nad edukacją dorosłych. Edukacja dorosłych jest osadzona w konkretnych realiach (kontekstach) społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych. Z tych kontekstów czerpie ona – przynajmniej częściowo – swoją żywotność i tendencje do demokratyzacji. Przekazanie na ten 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, jednostkowych i zbiorowych. Pociąga ono za sobą także obniżenie (czy nawet „zdjęcie”) stopnia odpowiedzialności sfer centralnych (rządowych) zarówno za poziom edukacji szkolnej dzieci i młodzieży, jak i kształcenia dorosłych.

Warunkiem poprawy zarządzania i nadzoru nad edukacją dorosłych w skali świata jest decentralizacja i poprawa zaangażowania społecznego przy jej rozpoczynaniu i realizacji. Może się to stać formą kompensaty braku silnych – w niektórych krajach – instytucjonalnych form zarządzania i nadzoru, zarówno nad edukacją dorosłych, jak i nad systemem kształcenia dzieci i młodzieży.

Uważna lektura „Globalnego raportu” z VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych przekonuje czytającego, w jakim stopniu jest on także źródłem rozległej wiedzy na temat kolejnego problemu współczesnej edukacji dorosłych w skali świata. Jest nim struktura organizacyjna tej oświaty. Otóż oświatę tę w poszczególnych krajach realizuje wielu organizatorów („interesariuszy”). Należą do nich: władze publiczne (one częściej nadzorują tę edukację, niż ją realizują), pracodawcy, związki zawodowe, organizacje pozarządowe, fundacje charytatywne, kościoły i związki wyznaniowe, instytucje kultury, grupy kulturowe i in. Organizatorzy ci, powołując do istnienia rozmaite instytucje i działania edukacyjne, kierują się różnymi motywami („interesami”). Jedni bardzo ogólnymi („dobrobyt społeczny”), inni – znacznie węższym (dotyczącym np. doskonalenia zawodowego pracowników). W zakresie liczebności (oraz zakresu i różnorodności) organizatorów omawianej edukacji dostrzega się w skali świata wyraźną prawidłowość. Czym kraj lepiej cywilizacyjnie rozwinięty i bardziej demokratyczny, tym organizatorów („interesariuszy”) edukacji jest więcej. W krajach słabiej cywilizacyjnie i gospodarczo rozwiniętych (a są to głównie państwa Południa) organizatorem tym są z reguły (tylko) władze administracyjne, kościoły i związki wyznaniowe oraz fundacje charytatywne. W obszarze organizatorów edukacji dorosłych w skali świata dostrzega się

w ostatnich latach dość wyraźny trend. Polega on na tym, że rządy wielu krajów powoli rezygnują z bezpośredniego angażowania się w edukację dorosłych. Swoje kompetencje (w znaczeniu uprawnień) w tym zakresie coraz częściej przenoszą na innych organizatorów: sektor prywatny, organizacje pozarządowe, fundacje charytatywne, organizacje komercyjne i in. Duża, stale rosnąca w poszczególnych krajach liczba organizatorów edukacji dorosłych wzmacnia potrzebę dobrej koordynacji działań przez nich podejmowanych. Ta zaś (tj. koordynacja) zależy od jakości pracy czynnika politycznego, jakim są agendy zajmujące się w poszczególnych krajach formowaniem polityki edukacyjnej (kierowanie i zarządzanie).

Globalną (światową) praktykę edukacji dorosłych cechuje wielość form organizacyjnych, odmienność celów i różnorodność treści. Liczne formy organizacyjne edukacji dorosłych autorzy „Globalnego raportu” sprowadzają do takich grup, jak: kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne. Cele stawiane rozmaitym działaniom edukacyjnym sprowadzają się w przypadku większości krajów do zmian w wykształceniu obywateli – elementarnym, zawodowym, a także na poziomie wyższym. Wielość treściowa działań edukacyjnych w oświacie dorosłych sprawia, że w kształceniu tym dochodzą do głosu rozmaite, dominujące w określonym środowisku, nurty: polityczne, ekonomiczne, wyznaniowe, kulturowe i in. Wymienione trzy elementy procesu organizacyjnego edukacji dorosłych (formy, cele, treści) są silnie, w skali świata, warunkowane geograficznie, cywilizacyjnie i gospodarczo. W krajach Afryki Subsaharyjskiej i Ameryki Łacińskiej – gdzie spory odsetek ludzi nie umie czytać i pisać – dominującą formą edukacji dorosłych stały się kursy nauki czytania i pisania dla analfabetów. Natomiast w krajach europejskich i USA, gdzie jedną z kluczowych trosk jest znalezienie i utrzymanie pracy, edukacja dorosłych skierowała się na kształcenie i doksztalcenie zawodowe związane z pracą. W krajach o wyraźnie konkurencyjnej gospodarce kształcenie dorosłych ukierunkowuje się na kształtowanie umiejętności niezbędnych do radzenia sobie w takim środowisku pracy.

Sygnalizowana duża ilość form, różnorodność celów i bogata różnorodność programów edukacji dorosłych w skali świata i w obrębie poszczególnych krajów wyzwała w tym obszarze mechanizmy konkurencyjne. Jest to niewątpliwie zjawisko pozytywne. Może ono wpłynąć korzystnie na szeroko pojętą (programy, organizacja i metodyka, efekty) jakość tej edukacji.

Kolejny czwarty problem światowej edukacji dorosłych dogłębnie omawiany na VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych to kwestia uczestnictwa w tej edukacji. Uznano na niej, że dostęp do „odpowiedniej i właściwej edukacji dorosłych oraz udział w niej są fundamentalnymi aspektami [warunkami – A.T.] rozwoju indywidualnego, ekonomicznego i społecznego”⁶. Mimo takiej nadziei rzeczywiste wskaźniki uczestnictwa w edukacji

⁶ Tamże, s. 79.

dorosłych są w skali świata dość niskie, a zarazem zróżnicowane, co przeczy zasadzie sprawiedliwości społecznej. Różnice występują w obrębie poszczególnych krajów, a także między krajami. Dowodzi to faktu, że edukacja dorosłych zamiast zmierzać do wyrównania edukacyjnego obywateli poszczególnych krajów, sprzyja pogłębianiu różnic między nimi. Ludność poszczególnych krajów, formalnie ma prawo korzystania z edukacji dorosłych, ale w niej należycie nie uczestniczy.

Autorzy przygotowujący „Globalny raport” na potrzeby Confintea VI podzielili kraje należące do UNESCO pod względem wskaźnika uczestnictwa ludzi dorosłych w edukacji (sformalizowanej) na cztery kategorie. Pierwszą tworzą kraje o wskaźniku uczestnictwa bliskim lub nieco wyższym niż 50% ogółu ludzi dorosłych. Należą do nich państwa nordyckie (Dania, Finlandia, Islandia, Norwegia i Szwecja). Na drugim miejscu umieszczono kraje o wskaźniku od 35% do 50% dorosłych uczących się. Do grupy tej zakwalifikowano prawie wszystkie kraje pochodzenia anglosaskiego na świecie, a także Austrię, Luksemburg, Holandię i Szwajcarię oraz karaibski archipelag Bermudy. Trzecią grupę w omawianej typologii stanowią kraje o wskaźniku uczestnictwa ludzi dorosłych w kierowanych do nich ofertach edukacyjnych od 20% do 35%. W niej znalazło się kilka krajów europejskich, takich jak: Niemcy, Belgia, Irlandia, Czechy, Słowenia, Francja, Włochy i Hiszpania. Do ostatniej grupy o wskaźniku uczących się dorosłych niższym niż 20% zaliczono z krajów europejskich Grecję, Portugalię, Węgry i Polskę⁷, a z innych kontynentów Chile. Wskaźniki tej partycypacji są na ogół skorelowane z poziomem rozwoju poszczególnych krajów mierzonym w PKB. Można bez cienia przesady powiedzieć, że im lepiej prosperujące państwo, tym wyższy wskaźnik partycypacji jego obywateli w różnych formach edukacji dorosłych.

Niezależnie od sygnalizowanych różnic w uczestnictwie w kształceniu dorosłych we wszystkich krajach, które przygotowały raporty na omawianą Konferencję, dostrzeżono w obszarze uczestnictwa w edukacji dorosłych wyraźną prawidłowość. Ludzie dorośli, którzy już wcześniej osiągnęli wyższy poziom wykształcenia, usiłują nadal go podnosić poprzez „chętne” uczestnictwo w różnych formach edukacji dorosłych, natomiast osoby niewykształcone czynią to znacznie rzadziej i nierzadko z oporem. Dla tych ostatnich zdobywanie wykształcenia to działanie trudne, którego starają się niejednokrotnie świadomie unikać. Zdaje się, że przemyślana praca terapeutyczna z takimi osobami, zmie-

⁷ Wskaźnik uczących się dorosłych dotyczący Polski jest tutaj – jak się wydaje – mocno занижony. Zaniżenie wynika z faktu, że autor raportu polskiego dla UNESCO zaliczył do uczestników oświaty dorosłych uczących się wyłącznie w systemie szkół dla dorosłych. Jeśli wziąć pod uwagę także uczących się w różnych formach oświaty pozaszkolnej oraz zorganizowanego samokształcenia, to wymieniony tutaj wskaźnik osiągnie znacznie większą wartość (być może sięgającą 50% ogółu dorosłych).

rzająca do pogłębienia u nich poczucia podmiotowości oraz ukształtowania odpowiednio silnych motywów uczenia się, może doprowadzić po jakimś czasie do zmiany tej prawidłowości. Świadomość takiej strategii poprawy stanu edukacji dorosłych jest w poszczególnych krajach UNESCO powszechna. Nieco gorzej jest z jej realizacją.

Omawiany „Globalny raport” wskazuje również na główne przyczyny i uwarunkowania wskazanego zróżnicowania. Tkwią one w pierwszym rzędzie w zróżnicowanej dostępności do edukacji dorosłych. Następnie w nieco innym poziomie wykształcenia elementarnego dorosłych wyniesionego ze szkoły dziecięcej i młodzieżowej. W przypadku Europy sprawa wygląda dość dobrze. Większość obywateli krajów europejskich kończy przynajmniej naukę w szkole podstawowej, przygotowującej absolwentów jako tako do kontynuowania nauki w życiu dorosłym. Gorzej jest natomiast w krajach Ameryki Łacińskiej i na Karaibach, gdzie około 30% ogółu dorosłej ludności nie ma ukończonej szkoły podstawowej (część z nich nigdy do niej nie uczęszczała). W przypadku ludności w krajach arabskich wskaźnik ten wynosi 48%, Afryki Subsaharyjskiej – 50%, a Azji Południowej i Zachodniej – 53%. Wskaźniki te są skorelowane z na ogół niskim poziomem uczestnictwa edukacyjnego (w tym także kursach nauczania analfabetów). Ponieważ te regiony cechuje także wysoki wskaźnik ubóstwa, autorzy „Globalnego raportu” generalnie konkludują, iż „wskaźnik uczestnictwa w edukacji dorosłych jest skorelowany wprost proporcjonalnie z poziomem rozwoju gospodarczego danego kraju [...] im bogatszy kraj, tym wyższy wskaźnik uczestnictwa”⁸. Kraje bogate wypracowały polityki publiczne promujące edukację dorosłych i ułatwiające pojedynczym obywatelom (i grupom) defaworyzowanym pokonanie licznych niekiedy barier (instytucjonalnych, sytuacyjnych i predyspozycyjnych) edukacyjnych.

Autorzy omawianego „Globalnego raportu” wskazali też na różne strategie osłabienia nierówności w dostępie i uczestnictwie w edukacji dorosłych. Jedną z nich jest klarowne wskazanie obywatelom (w tym i osobom, i grupom defaworyzowanym) korzyści płynących z tej edukacji, a zwłaszcza w zakresie tworzenia trwałego dobrobytu społeczno-ekonomicznego. Strategia następna to przeciwdziałanie barierom tego uczestnictwa (instytucjonalnym, sytuacyjnym, predyspozycyjnym). Strategia kolejna to ograniczanie opłat (z prywatnej kieszeni uczącego się) za uczestnictwo w oświacie oraz zorganizowanie różnych form pomocy osobom uczącym się na czas nauki – łącznie ze wzmacnianiem systemu motywacyjnego kontynuowania nauki. Strategia następna to tworzenie programów edukacyjnych dla grup specjalnych (bezrobotni, niepełnosprawni, migranci i uchodźcy, więźniowie, mniejszości etniczne) dostosowanych do ich potrzeb edukacyjnych, możliwości i warunków uczenia się. Istotnym elementem tej

⁸ Tamże, s. 83.

strategii może być odwołanie się w poszczególnych krajach w organizowaniu edukacji tych grup do współczesnych technologii informatycznych.

Kolejny duży problem edukacji dorosłych naszego globu poruszany w dokumentach i podczas obrad VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych to kwestia jakości w kształceniu 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 licznych, w poszczególnych krajach świata, instytucji subsydiujących („donatorów”) edukację dorosłych. Świadomość tej jakości i osiągniętych w edukacji efektów przyciągnie do 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 należących do UNESCO wyraża się w liczbie uczących się w tej edukacji oraz w osiągniętych w niej efektach, których wyrazem jest nie tylko liczba kończących wybraną przez siebie formę kształcenia, ale i rodzaj zmian dokonanych w osobowości uczącego się, a następnie stopień poprawy (w wyniku partycypacji edukacyjnej) warunków jego życia (np. znalezienie pracy po ukończeniu kursu zawodowego czy spadek zachorowalności – co obserwuje się m.in. w krajach Afryki Subsaharyjskiej – na groźną chorobę po serii zajęć z zakresu oświaty zdrowotnej).

W poszczególnych krajach świata teoretycy i praktycy edukacji dorosłych wypracowali (i zweryfikowali) skuteczne strategie zapewnienia jakości różnorodnym działaniom edukacyjnym. Strategie te to m.in. dostosowanie („adekwatność”) programów oświatowych do potrzeb oświatowych (umysłowych i zawodowych) ludzi z poszczególnych środowisk, a także osadzenie tych programów w podstawowym nurcie kulturowym grupy etnicznej („poszanowanie” w nich tradycji kulturowej potencjalnych uczestników), w której mają być realizowane. Strategia inna to zgodność (też „adekwatność”) treści i działań edukacyjnych z innymi programami rozwoju (gospodarczego, zdrowotnego, cywilizacyjnego, społecznego) danego kraju czy określonych kręgów społecznych. Przykładem praktyka edukacyjna w Malezji, gdzie kursy z zakresu mody i szycia połączone z nauczaniem czytania i pisanie, czy Chin, gdzie Federacja Kobiet połączyła naukę dorosłych analfabetów z doskonaleniem technik rolnych. Te strategie – zdaniem raportów nadesłanych z wielu krajów świata do organizatorów Confintea VI – zmotywują dorosłych do partycypacji w oferowanych im zajęciach edukacyjnych i obudzą ich entuzjazm edukacyjny. Tworzenie i podtrzymanie tego entuzjazmu to nadzieja na zapewnienie wysokiej jakości działaniom edukacyjnym.

Kolejnymi strategiami zagwarantowania jakości edukacji dorosłych w zaleceniach „Globalnego raportu” są: poprawa infrastruktury edukacji dorosłych, doskonalenie procesu dydaktycznego w postaci m.in. szerszego odwołania się

w nim do metod nauczania opartych na technologii informatycznej (w tym także nauczanie na odległość), a także doskonalenie i zmiana sposobu pracy (nie uczenie, a wspieranie – „facylitacja”) nauczycieli (i „trenerów”) dorosłych. Ważnym mechanizmem zapewnienia jakości kształcenia dorosłych w wielu krajach stały się monitoring i ewaluacja, zwłaszcza realizowane przez „reprezentatywne, niezbiurokratyzowane oraz autonomiczne rady edukacji dorosłych”⁹.

Ostatnim, szóstym, problemem, któremu poświęcono wiele uwagi w krajowych i regionalnych raportach opracowanych dla celów VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych oraz w „Globalnym raporcie” z Konferencji jest stan finansowania tej oświaty. W szczególności oceniono w nich stopień realizacji zobowiązań z wcześniejszej konferencji (Hamburg 1997) odnośnie poprawy stanów finansowania tej oświaty. Następnie wskazano (mimo że finansują ją publiczni i prywatni interesariusze) na dalsze ogromne niedoinwestowanie (w większości krajów świata) współczesnej edukacji dorosłych. Szacunkowo globalny deficyt edukacji dorosłych wynosi 72 miliardy dolarów (s. 12). Z ogólnego budżetu na cele oświaty nie przeznaczają się na nią nawet przyjętego zwyczajowo minimum w postaci 3% ogółu wydatków (całego resortu oświaty i wychowania). W wielu krajach świata kształcenie dorosłych zostało sektorem wyraźnie marginalizowanym, a potrzeby w tym zakresie w skali świata są ogromne, czego sygnałem może być zjawisko analfabetyzmu, którym nadal dotkniętych jest 774 miliony ludzi w wieku powyżej 15 roku życia.

Z tej sytuacji wypływają jednoznaczne wnioski odnośnie potrzeby skierowania znacznie większych środków na ożywienie edukacji dorosłych oraz konieczności lepszej (sprawiedliwszej i bardziej demokratycznej) dystrybucji finansów na jej cele. Niezbędne jest również bardziej racjonalne wykorzystanie zasobów już na nią uzyskanych. Optymalne rozwiązywanie tych kwestii jest podstawowym warunkiem intensywniejszego rozwoju oraz dalszego wzrostu efektywności oświaty dorosłych, zarówno w skali poszczególnych krajów, regionów (w znaczeniu obszarów wyodrębnionych w niniejszej refleksji dla celów opisu zróżnicowania edukacji dorosłych w skali globu), jak i świata.

Uczestnicy VI Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych podtrzymali wcześniejsze ustalenia UNESCO z poprzednich konferencji o traktowaniu edukacji dorosłych jako ważnego ogniwa uczenia się człowieka w ciągu całego życia. Z jednej strony winna być ona kontynuacją dobrej (a taką trzeba w wielu krajach dopiero stworzyć) edukacji powszechnej dla dzieci i młodzieży, z drugiej kontynuować rozwój człowieka rozpoczęty w młodości. Takie bowiem zorganizowanie całej edukacji czyni z niej – zdaniem twórców i uczestników wymienionej konferencji – najważniejszą strategię rozwoju poszczególnych krajów i kontynentów. Nic też dziwnego, że winny jej sprzyjać działania polityczne i legislacyjne w poszczególnych krajach i regionach świata.

⁹ Tamże, s. 107.

Bibliografia

- Aleksander T., *Miejsce międzynarodowych konferencji oświaty dorosłych w integracji myśli andragogicznej* [w:] *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. A. Granat, M. Janik, Lublin 2009.
- Bednarczyk H. (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom 2010.
- Confintea VI. Adult Education and Development. Institut für Internationale Zusammenarbeit DVV, Bonn 2010, nr 75.
- Knoll J.H., The history of the UNESCO international conferences on adult education from Helsingor (1949) to Hamburg (1997), *Convergence XL* 2007 (3–4), s. 21–41.
- Półturzycki J., *Konferencje oświaty dorosłych* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.