

Dorota Luber

Uczeń dorosły jako podmiot edukacji i wychowania

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (42-43), 27-40

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dorota LUBER

Uczeń dorosły jako podmiot edukacji i wychowania

To, co najpiękniejsze w wychowywaniu –
to świadomość podnoszenia w górę tego,
co w człowieku najpiękniejsze – wielkie.

W zmieniającej się sukcesywnie rzeczywistości oświatowej doby XXI wieku szczególnego znaczenia nabiera edukacja ludzi dorosłych zorientowana na przygotowanie ich do funkcjonowania we współczesnym świecie, pełnym sprzeczności i rozmaitych, nieznanych dotąd sytuacji. Narastające problemy dnia codziennego związane z postępowaniem cywilizacyjnym wymagają natychmiastowych działań ukierunkowanych na stwarzanie możliwości przystosowywania się do tych zmian całej rzeszy ludzi dorosłych. Nie dotyczy to tylko kwestii edukacji mającej na celu reorientację na płaszczyźnie życia zawodowego czy rozumienie zmian związanych z postępowaniem naukowo-technicznym, ale także wychowania ludzi dorosłych – wręcz przygotowywania ich do funkcjonowania na wszystkich płaszczyznach egzystencji. Człowieka epoki ponowoczesnej trapią dwie dolegliwości: niedosyt i przesyt; ten drugi z powodu nadmiaru informacji, nasilającego się oddziaływanie nowoczesnej cywilizacji, nieograniczonych form rozrywki i możliwych przyjemności. Niedosyt zaś w momencie poszukiwania sensów i znaczeń dających poczucie pewności i trwałości w otaczającej rzeczywistości, a to w znacznym stopniu utrudnia poszukiwanie drogi własnego rozwoju¹.

Postęp cywilizacyjny bowiem przyczynia się do degradacji naczelných wartości ogólnoludzkich: humanizmu i wychowania, które zostało niejako wyparte przez kształcenie. „Obecna cywilizacja doprowadziła do dekompozycji i jawnego rozdzwienku między kształceniem a wychowaniem. Duch cywilizacji XXI wieku nadał preferencje procesom kształcenia nad wychowaniem. [...] Mówi się powszechnie, że świat potrzebuje fachowców. Ale nikt nie mówi i nikt nie pisze, że świat potrzebuje ludzi należycie wychowanych”². W powszechnej opinii panuje przekonanie, że należytemu wykształceniu towarzyszy należyte

¹ Por. M. Świeca, *Autoedukacja w ponowoczesnym świecie*. [W:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych*, red. A. Fabiś, Myslowice-Zakopane 2005, s. 127.

² J. Czerny, *Imperatywy współczesnej edukacji dorosłych wobec wyzwań cywilizacji*. [W:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, red. A. Fabiś, Myslowice-Zakopane 2004, s. 92.

wychowanie, co jest zgoła poglądem fałszywym, czego dowodem jest dostrzeżenie przez andragogów potrzeby wychowywania ludzi dorosłych.

Tymczasem człowiekowi dorosłemu trudno żyć w gorączkowym pędzie, który charakteryzuje społeczeństwa doby globalizacji; coraz trudniej jest mu dokonywać racjonalnych ocen i wyborów w czasach permanentnej pauperyzacji wzorców kulturowych. W związku z tym „Każdy dorosły winien mieć świadomość, że uczenie się przez całe życie jest warunkiem pełnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym”³. Do tego potrzeba jednakże „globalnej solidarności”, by wyzwolić się od lęku przed fatalistycznym pesymizmem i uwierzyć, że to, co piękne, może również okazać się realne. Przyszłość współczesnego człowieka, a także świata zależy w dużej mierze od tych wartości i wzorców kulturowych, w stronę których skierujemy naszą refleksyjną uwagę i nasze wybory moralne⁴.

Charakterystyka dorosłego w kontekście procesu kształcenia

Człowiek zaczyna się starzeć od momentu, w którym przestaje uczyć się czegokolwiek.

A. Graf

Rozpatrując zagadnienie ucznia dorosłego z punktu widzenia założeń edukacji permanentnej, należy – przynajmniej w zarysie – określić płaszczyzny zdobywania przez niego wiedzy. Otóż w pierwszym rzędzie należałoby zwrócić uwagę na aspekty rozwojowe dorosłych, które określają specyfikę sposobów i środków oddziaływania, tak na płaszczyźnie dydaktycznej, jak i wychowawczej w stosunku do tej grupy edukacyjnej. Człowiek dorosły przechodzi przez różne fazy rozwoju, wynikające z uwarunkowań biopsychospołecznych⁵, które stanowią podstawę dla podejmowanych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych. Przemiany struktury życia stanowią przedmiot rozwoju i podstawę periodyzacji życia człowieka dorosłego, któremu wyznaczają one do spełnienia pewne adekwatne do danej fazy życia zadania.

I tak R. J. Havighurst ujmuje je następująco: I faza to wczesna dorosłość – m.in. czas wyboru partnera życiowego, założenie rodziny, inicjacja życia zawodowego. II faza to wiek średni – przyjęcie odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej; osiągnięcie i utrzymywanie określonego standardu życia; pomoc dorastającym dzieciom czy też przystosowywanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego. III faza to późna dorosłość – przystosowywanie się do faktu, że zdrowie i siły słabną; przyzwyczajenie się do życia na emeryturze oraz do skromniejszych dochodów; organizowane zadowalających warunków życia. Owe fazy rozwojowe w sposób istotny determinują treści kształcenia, które winny wychodzić naprzeciw oczekiwaniom dorosłych, znajdujących się

³ E. I. Laska, *Samokształcenie dorosłych czynnością podmiotową*. [W:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika...*, dz. cyt., s. 175.

⁴ Por. J. Życiński, *Potrzeba nam ekologii ducha*, „Newsweek Polska” 2001, nr 16–17, s. 24.

⁵ Por. L. Turoś, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999, s. 28.

w konkretnej fazie, uwzględniając przy tym problemy, trudności i wyzwania, jakie może on spotkać w danym okresie życia.

W procesie kształcenia dorosłych należy zwrócić szczególną uwagę na pre-dyspozycje człowieka dorosłego, które stwarzają szerokie możliwości dla organizowania optymalnych procesów oświaty dorosłych. Dorośli bowiem rozsądniej podchodzą do wielu zagadnień, postępują rozumniej, są cierpliwi i wytrwalsi, dlatego wykorzystanie tych atutów i skuteczność nauczania, zależy w poważnym stopniu od tych, którzy realizują program nauczania⁶. Człowiek dorosły w swej aktywności koncentruje się zazwyczaj na zadaniach praktycznych, wymagających odpowiedzialności. Są one związane z pracą zawodową, karierą czy też rodziną; rzadko uwaga dorosłego skupia się na własnym, osobowym rozwoju⁷. Niemniej jednak posiada on pewien zespół możliwości, które mogą się aktualizować w procesie kształcenia i wychowania, a przede wszystkim – samowychowania. „Każdy człowiek w każdym momencie swojego życia jest tylko potencją samego siebie, a więc w każdym etapie rozwoju może być bardziej dorosłym, aniżeli jest. Człowiek nie jest dorosłym, lecz nieustannie »staje się nim«”⁸.

Wziąwszy zatem pod uwagę zwiększony poziom możliwości rozwojowych ludzi dorosłych należy poszukiwać optymalnych rozwiązań w obszarze wspierania wszelkich działań człowieka dorosłego na polu wykorzystywania owych potencjałów w kontekście samokształcenia, samowychowania i edukacji permanentnej. Człowieka dorosłego cechuje bowiem – w pierwszym rzędzie – odpowiedzialność za swoje postępowanie, a nawet za cały świat, ale często nie posiada on dostatecznej wiedzy o tym, w jaki sposób można kreatywnie wykorzystywać tkwiące w nim samopotencjały. Należy przy tym mieć na uwadze, że „Oddziaływanie człowieka dorosłego na własny rozwój zazwyczaj dokonuje się głównie poprzez formowanie drogi życiowej, podporządkowanej takim celom, jak szczęście własne i rodziny, kariera zawodowa, twórczość itp.”⁹.

Uczeń dorosły to przede wszystkim osoba, której rozwój umysłowy i fizyczny jest bardziej zaawansowany, posiada większe od młodzieży doświadczenie życiowe i – przynajmniej potencjalnie – cechuje go poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności i większa odporność na trudności życiowe¹⁰. Stąd edukacja dorosłych powinna być procesem partnerskim, w którym wartościami nadrzędnymi są: autonomia i podmiotowość, które zdecydowanie określają sposoby, środki i metody prowadzenia zajęć.

Dlatego też jedną z istotnych intencji andragogiki jako nauki jest pomoc w kształtowaniu racjonalnego poglądu na świat człowieka dorosłego tak, aby mógł on korzystać z wielu ofert edukacyjnych przygotowanych specjalnie dla niego w różnego rodzaju instytucjach. Ekspansywny rozwój andragogiki –

⁶ Por. W. Szewczuk, *Dorosłość. Człowiek dorosły i jego możliwości*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 128.

⁷ Por. L. Turos, *Andragogika...*, dz. cyt., 21.

⁸ U. Urbański, *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 7, s. 34.

⁹ Z. Pietrański, *Dorośli. Problemy rozwoju*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 130.

¹⁰ Por. L. Turos, *Andragogika...*, dz. cyt., s. 20.

obok wymienionych zagadnień – determinowany jest także założeniami koncepcji edukacji przyszłości, które zostały opracowane przez międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku, a podane do publicznej wiadomości w raporcie Jacques’a Delorsa: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Zasadniczym przesłaniem raportu jest niewątpliwie kwestia konieczności doskonalenia edukacji i wychowania, które są „kluczem do bram XXI wieku”. W przekonaniu autorów raportu edukacja – jako służba społeczna – toruje drogę do dialogu z innymi kulturami, do szacunku i solidarności oraz do pokojowego współistnienia wszystkich narodów. Przyczynić się ma do tego edukacja wsparta na „czterech filarach”: **uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi; uczyć się, aby być**¹¹. Znaczącą rolę w urzeczywistnianiu tak rozumianej edukacji odgrywa właśnie edukacja dorosłych, pojmowana jako proces ciągły i zorientowany na przejęcie kierownictwa nad własną edukacją i wychowaniem, z wykorzystaniem wszelkich możliwych i dostępnych środków.

Również w *Scenariuszach dla Europy do 2010 roku*, dokumencie opracowanym podczas spotkania w Brukseli teoretyków i badaczy zajmujących się edukacją, znajdują się ważne dla dydaktyki fakty. Wśród nich m.in.: przesunięcie zadań dydaktycznych na dorosłe pokolenie – jako wynik starzenia się ludności Europy oraz podkreślenie roli edukacji permanentnej; podkreślenie potrzeby kształcenia dla wielokulturowości – jako wynik niżu demograficznego i migracji ludności w poszukiwaniu pracy; konieczność znajomości języków obcych, wykorzystania technologii komputerowej w celu porozumiewania się ludzi – z uwzględnieniem wielokulturowości, obyczajów, systemów wartości. Zaś treści kształcenia powinny koncentrować się wokół problemów globalnych, problematyki kontynentów, kraju, regionu, przygotowania do kilku zawodów oraz pluralizmu edukacyjnego, wielokulturowości, samokształcenia własnej osobowości oraz wolności w wyborze dróg edukacyjnych. Są to istotne wskazania dla edukacji dorosłych, które duży nacisk kładą na samodzielność, odpowiedzialność i motywację człowieka dorosłego oraz jego aktywny udział w całościowych procesach edukacji¹². Istota oświaty dorosłych została określona w raporcie końcowym konferencji w Tokio oraz w Rekomendacji UNESCO z Nairobi i zakłada aktywność w procesach formalnych i innych dla rozwijania wartości duchowych człowieka, dla umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, dla rozwinięcia współpracy i wyeliminowania dominacji. Zadaniem oświaty dorosłych jest więc – przede wszystkim – ukierunkowanie i wdrażanie uczestników do samokształcenia, rozwijania postaw i wzbogacania poziomu moralnego¹³.

¹¹ Por. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, red. J. Delors, Radom 1998. Podkreśl. D. L.

¹² Por. E. I. Laska, *Samokształcenie dorosłych...*, dz. cyt., s. 176.

¹³ Por. *Final Report Third International Conference on Adult Education, Tokio UNESCO 26 July–7 August 1972*, cyt. za: J. Półturzycki, *Pedagogika dorosłych*. [W:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*. Andragogika..., dz. cyt., s. 24.

Również w odniesieniu do wychowania ludzi dorosłych należy przyjąć pewne aksjomaty wynikające z szeroko rozumianego procesu wychowania, jak również uwzględniające specyfikę – wręcz odmienną – rozwojową i sytuacyjną – życia i funkcjonowania człowieka dorosłego. W przypadku bowiem wychowania człowieka dorosłego należy sięgnąć do adekwatnych uzasadnień podejmowanych działań, aby w niczym nie naruszyć podstawowego prawa człowieka do samostanowienia i autokreacji. Ujmując wychowanie jako dynamiczny proces dotyczący każdego człowieka, żyjącego w konkretnym czasie i środowisku, konieczne jest zdefiniowanie wychowania w odniesieniu do ludzi dorosłych. A zatem można stwierdzić, iż wychowanie dorosłych jest swego rodzaju wspomaganie jednostki w całościowym przebiegu starania się, aby bardziej „być”; aby umieć odnaleźć swoje miejsce „tu i teraz”, w tej konkretnej sytuacji, w której człowiek aktualnie się znajduje. „Wychowanie służy poznaniu owej sytuacji i poszukiwaniu rozwiązań, jeśli jest ona niekorzystna. Człowiek uświadamiając sobie, jaka jest jego sytuacja życiowa, zaczyna postrzegać ją jako rzeczywistość, którą może zmienić. Wyzwała go to od fatalistycznej wizji świata”¹⁴ i pobudza do działania na rzecz zmiany tego, co niekorzystnie wpływa na poziom jego „być”.

Personalistyczny wymiar człowieka jako osoby

Świat rodzi w jednostce osobę.
Świat, którym jest całe otoczenie, natura oraz społeczeństwo
wychowuje ludzką istotę, wydobywa jej siły
i pozwala uchwycić oraz przeniknąć to, z czym ona się styka.
To, co nazywamy wychowaniem świadomym oraz dobrowolnym
oznacza wybór działającego świata dokonany przez człowieka¹⁵.

Zasadniczo, kiedy rozpatrywane jest zagadnienie człowieka dorosłego w kontekście procesu edukacji i wychowania, zwraca się uwagę – przede wszystkim – na jego możliwości intelektualne, dyspozycje poznawcze i rozwojowe. Rzadko za punkt wyjścia przyjmuje się jego strukturę ontyczną, której implikacją są szczególne atrybuty determinujące sposoby odniesień na płaszczyźnie relacji nauczyciel – uczeń. W związku z tym, zanim przejdę do kluczowego dla niniejszego opracowania zagadnienia podnoszącego kwestię roli i znaczenia andragoga, przedstawię krótki zarys personalistycznej koncepcji człowieka jako osoby. Wydaje się to bowiem podstawowym elementem wiedzy o człowieku jako podmiocie edukacji i wychowania, szczególnie w obliczu tendencji kontekstujących jego metafizyczną strukturę bytową.

Personalizm jest refleksją w myśleniu o człowieku jako bycie obdarzonym wyjątkową godnością, „wartością ponad inne wartości”¹⁶ i podmiotem sprawczym, jak i przeżywającym swoje czyny. Dlatego też uważam, iż pedagogika

¹⁴ Por. O. Czerniawska, *Swoistość wychowania dorosłych*. [W:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa 1992, s. 124.

¹⁵ M. Buber, *Wychowanie*, „Znak” 1968, nr 166, s. 451.

¹⁶ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 2000, s. 113.

personalistyczna jest podstawą każdego odpowiedzialnego wychowania, gdyż traktuje wychowanka jako osobę – „Osoba to ktoś. Człowiek jest osobą z natury [...] i z natury też przysługuje mu podmiotowość właściwa sobie”¹⁷. W świetle personalizmu człowiek stanowi wartość najwyższą, „szczytową formę bytu”¹⁸, a jego podstawowym zadaniem jest dążenie do doskonałości, które realizuje w oparciu o poszanowanie godności drugiego człowieka. W ten sposób człowiek urzeczywistnia siebie jako osobę, dokonując wartościowania rzeczy, zjawisk i przeżyć¹⁹, dzięki przyjęciu i zaakceptowaniu norm i zasad moralnych pozostających w służbie aksjologicznej egzystencji każdego człowieka.

Stąd też niepodobna w wychowaniu pominąć całościowego doświadczenia człowieka, które jest wynikiem analizy antropologicznej. Stanowi ona wręcz podstawę wszelkich oddziaływań wychowawczych z uwagi na te przesłanki, które nakazują określać wychowanie jako wzbudzanie osoby w wychowanku²⁰. Tylko bowiem osoba – jako byt niepowtarzalny, rozumny, wolny w swym działaniu – jest podatna na zewnętrzne wpływy stanowiące asumpt dla przyjmowania postaw i zachowań, dla podejmowania działań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi. Postępowanie ludzkie nie może być bowiem mierzone aktualną przyjemnością, ale ma być związane ze światem wartości i norm, jego główną treścią ma być realizacja tych wartości²¹. Podstawową zaś wartością jest osoba ludzka, która konstytuuje oparty na niej świat gatunkowo określonych wartości oraz odpowiadających im norm moralnych, albowiem dynamizm czynów ludzkich stanowi podłoże dla dynamizmu moralności, co z kolei implikuje ścisły związek wartości moralnych z wartością człowieka²².

Z punktu widzenia powyższych dywagacji istotnego znaczenia nabiera zatem antropologiczna i aksjologiczna płaszczyzna egzystencji człowieka generująca swoiste determinanty dla rozumienia zarówno jego podmiotowości, jak i wynikających z niej płaszczyzn aktywności człowieka. Do pełnego zrozumienia człowieka, jako jedynej i niepowtarzalnej osoby – jako podmiotu, przeżywającego swoje czyny, swoje doznania i swoją podmiotowość konieczne jest sięgnięcie w głąb ludzkich przeżyć, odkrywanie osoby²³. „Na gruncie całościowego doświadczenia człowieka jawi nam się przez czyn osoba właśnie dlatego, że w doświadczeniu tym człowiek jest dany nie tylko od zewnątrz, ale także od wewnątrz”²⁴. Dostrzeżenie w człowieku jego wartości jako osoby każe także zwrócić uwagę na przynależne tejże osobowej wartości atrybuty: godność, rozumność, wolność etc., leżące u podstaw relacji wychowawcy i wychowanka.

¹⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*. [W:] *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Galkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 2000, s. 123.

¹⁸ A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Fundacja Jana Pawła II, Rzym–Warszawa 1990, s. 223.

¹⁹ Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 393.

²⁰ Por. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*. [W:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2006, s. 246.

²¹ Por. B. Suchołowski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1974, s. 239.

²² Por. K. Wojtyła, *Ewangeliczna zasada naśladowania. Nauka źródeł objawienia a system filozoficzny Maxa Schellera*. [W:] *Zagadnienie podmiotu moralności*, red. T. Styczeń, J. W. Galkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 1991, s. 38.

²³ Por. K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków 2000, s. 30.

²⁴ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 67.

Relacje te, obok partnerstwa, winny obejmować współdziałanie, dialog i akceptację wychowanka takim, jakim on jest – jego indywidualności będącej wykładnią niepowtarzalności każdej osoby ludzkiej.

Człowiek będący jednością psycho-fizyczno-duchową egzystuje w świecie różnorodnych wartości, które są niezbędne dla jego funkcjonowania i rozwoju jako osoby. Problem stanowi owo fundamentalne prawo człowieka do wyboru wartości, wynikające z przynależnej mu wolności, która ukierunkowuje te wybory w stronę prawdy, dobra i piękna. Stąd też wolność będąca „kluczem, który wartości otwiera drogę w głąb człowieka”²⁵ stanowi tę wartość, która jawi się jako niezbędna, aby człowiek mógł siebie tworzyć jako osobę moralną; tylko to bowiem, co płynie z wolności przysługuje człowiekowi naprawdę. Zasadne jest zatem mówienie o wychowaniu do wolności, jako że jest ona nie tylko dana, ale i zadana człowiekowi; „Wolność stale trzeba zdobywać, nie można jej tylko posiadać”²⁶. Dlatego też trzeba ukazywać przestrzeń swobody, pola wolności, gdyż jest to pierwszy krok w realizacji celu wychowania – wychowania do wolności. Przy czym należy zauważyć, iż jest to tylko wprowadzenie do pełnego doświadczenia wolności, gdyż ta musi się objawić jako umiejętność wybierania²⁷. Dopiero w momencie wyboru człowiek tak naprawdę doświadcza wolności jako wartości; czasem pozytywnej, czasem negatywnej, w stosunku do której musi zająć jakąś postawę²⁸. Jak napisał Erich Fromm: Ucieczka od wolności nie jest możliwa, ponieważ „odejście od wyboru, rezygnacja z wolności, ucieczka od wolności – jest zawsze ucieczką człowieka od siebie”²⁹.

Z wolnością nieodłącznie związana jest odpowiedzialność, czyli gotowość przyjęcia konsekwencji własnych wyborów. Przede wszystkim człowiek jest odpowiedzialny za siebie, „Jest odpowiedzialny za to, że jest dobry lub zły jako człowiek; odpowiedzialność najbardziej podstawowa, odpowiedzialność moralna”³⁰, czyli odpowiedzialność za własną wartość moralną³¹. Odpowiedzialność najbardziej przejawia się w aspekcie moralnym, człowiek jest bowiem bytem otwartym na wartości, za które odpowiada, a ponieważ sam też jest wartością, odpowiada więc za własną wartość³². Odpowiedzialność można uznać za taką właściwość człowieka, dzięki której może on rozróżniać dobro i zło zawarte w treści spełnionego działania i ma świadomość, że ponosi konsekwencje za owo działanie, jako że stanowi ono część jego osobowości³³. Jak widać, odpowiedzialność – podobnie jak wolność – wymaga zaangażowania rozwiniętej świadomości człowieka i współgra z osobową dojrzałością³⁴. Rodzi się ona z gruntownego poczucia wartości osoby i jest wyrazem troski o zacho-

²⁵ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992, s. 65.

²⁶ K. Wojtyła, *Poezje i dramaty*, Kraków 1999, s. 88.

²⁷ Por. K. Wrońska, *Osoba i wychowanie...*, dz. cyt., s. 90–91.

²⁸ Por. J. Tischner, *Świat...*, dz. cyt., s. 149.

²⁹ Tamże, s. 66.

³⁰ K. Wojtyła, *Ewangeliczna zasada...*, dz. cyt., s. 52.

³¹ Por. tenże, *Osoba i czyn*, dz. cyt., s. 196.

³² Por. tamże, s. 431.

³³ Por. W. Wołoszyn, *Istota odpowiedzialności*. [W:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998, s. 14.

³⁴ Por. K. Wrońska, *Osoba i wychowanie...*, dz. cyt., s. 94.

wanie jej godności. W jej zakres wchodzi znajomość praw i obowiązków osobowego indywidualizmu i wspólnoty.

Kolejną podstawową wartością dla realizacji pełni człowieczeństwa jest miłość. Człowiek, by w pełni ukonstytuować siebie jako osobę na płaszczyźnie aksjologicznej, musi doświadczyć miłości, przeżyć ją w kontekście afirmacji siebie i drugiego człowieka. Norma personalistyczna mówi, że „Osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość”³⁵, stanowi ona ogniwo w relacji osoba – wartość i ściśle wiąże się z odpowiedzialnością. To właśnie miłość „Jest jedyną siłą zdolną do tego, by nas skłonić do dzielenia się po bratersku tym wszystkim, co posiadamy, czym jesteśmy. Ona jest potężnym bodźcem do dialogu, w którym słuchamy siebie i poznajemy siebie nawzajem. Miłość otwiera na drugiego człowieka, stając się tym samym podstawą ludzkich relacji. Uzdala do przekraczania bariery własnych słabości i uprzedzeń, oczyszcza pamięć, uczy nowych dróg, otwiera perspektywę prawdziwego pojednania...”³⁶. Miłość jest postawą otwartości na wartości i uwrażliwieniem na nie³⁷. Jest zwrócona na prawdziwe dobro osoby i troskę o nie. „Jest ona pierwsza, zarówno w porządku moralnym i hierarchii cnót, jak i w hierarchii pragnień i tęsknot człowieka”³⁸. Miłość ukierunkowuje wolność człowieka i pozwala zaistnieć odpowiedzialności. Dlatego też jest ona pierwsza w hierarchii cnót i wartości – także tych, które są nieodłącznie związane z procesem wychowania.

Urzeczywistnianie przez człowieka powyższych wartości podstawowych dokonuje się jedynie w odniesieniu do prawdy; wyłącznie w jej obliczu mogą one zaistnieć. Prawda jest fundamentem realizacji wolnych i odpowiedzialnych czynów człowieka ukierunkowanych przez postawę życzliwości i akceptacji drugiej osoby. Prawda nie stanowi jednej z wartości przedmiotowych, ona stoi nad nimi wszystkimi: „Wszystkie naczelné wartości: wolność, dobro, miłość, żyją w przestrzeni prawdy, w jej świetle”³⁹. Człowiek staje się coraz bardziej sobą, gdy otwierając się na dobro, prawdę i piękno, uczestniczy w wartościach i je urzeczywistnia, dokonując przy tym preferencji zgodnej z ich hierarchicznym układem: od wartości najniższych – materialnych, poprzez wartości duchowe ku wartościom absolutnym.

W świetle powyższych refleksji człowiek jawi nam się wprost jako istota niezwykła, istota o wyjątkowej randze w widzialnym, cielesnym świecie, stąd też o jego miejscu w tym świecie decyduje nie tyle *topos*, ile *ethos*. Człowiek ze swej natury jest istotą etyczną, „Żyje pośrodku wartości, ku którym kierują się jego dążenia, myśli i czyny. Dąży do tego, by mówić prawdę i słyszeć prawdę, by postępować sprawiedliwie i innych do sprawiedliwości zachęcać, by dotrzymywać słowa, by być uczciwym, by być wspaniałomyślnym”⁴⁰. Jednym

³⁵ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Londyn 1965, s. 30.

³⁶ Jan Paweł II, *Niech miłość buduje mosty*, „Gość Niedzielny” 1999, nr 25, s. 34.

³⁷ Por. K. Wrońska, *Osoba i wychowanie...*, dz. cyt., s. 49.

³⁸ Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 116–120.

³⁹ J. Galarowicz, *Człowieczeństwo a moralność w filozofii Karola Wojtyły*, „Logos i Ethos” 1991, nr 1, s. 70.

⁴⁰ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*. [W:] *Wobec wartości*, red. D. Hildebrand, Poznań 1984, s. 57.

słowem *ethos* człowieka jest jego miejscem wśród ludzi, jest miarą jego człowieczeństwa w kontaktach z innymi. Żaden człowiek nie żyje w aksjologicznej pustce. Partycypując w świecie wartości, buduje samego siebie, swój *ethos* i świat wokół siebie, tym samym będąc nieustannie w ruchu, działając, poszukuje swego *etosu*, wcielając w życie te wartości, które bezpośrednio decydują o kształcie ludzkiego *ja* w wymiarze moralnym. „Cały ten proces odczytywania człowieka i świata, proces spełniania się nie jest odizolowany i samotniczy – nikt nie jest samotną wyspą. Moje widzenie siebie i budowanie siebie dokonuje się wśród ludzi [...]. Nie odkrywam więc mojego *ja* tylko jako wartości dla mnie, ale na równi z tym jako wartość dla innych”⁴¹. Wynika stąd, że byt doskonali się jedynie w relacji do innych bytów, urzeczywistniając tkwiące w nim dobro, dzieli się różnorodnym dobrem, które sam posiada i przez to działanie dokonuje się proces jego doskonalenia.

Każde działanie człowieka ma zatem twórczy wymiar, z którym wiąże się specyficzny rodzaj sprawczości duchowej, obejmującej sferę aktów moralnych. Bytowa zdolność człowieka do podejmowania świadomych i wolnych czynów skierowana jest na świat wartości. Bytując w świecie wartości, człowiek dokonuje nieustannych wyborów, które często stają w sprzeczności z jego subiektywnym odczuciem dobra. Dlatego pełne rozumienie człowieka jako osoby jawi się jako determinant wszelkich oddziaływań andragoga – nauczyciela i wychowawcy w odniesieniu do człowieka dorosłego. Możliwości w tym zakresie są ogromne, a skutki mogą się znacznie przyczynić do zyskania przez człowieka dorosłego świadomości, że uczy się dla siebie samego, że to od niego uzależnione jest nie tylko jego „tu i teraz”, ale poniekąd także jego „jutro”.

Aksjologiczny kontekst wychowania człowieka dorosłego

Kluczem do etyki jest doświadczenie wartości.

W etyce wartością jest drugi człowiek, wartością jestem ja sam i wartościami są rozmaite płaszczyzny obcowania człowieka z człowiekiem⁴².

Każdy dorosły ma prawo do edukacji, ma także prawo do wychowania, będącego urzeczywistnianiem tkwiącego w nim człowieczeństwa, osobowej dojrzałości⁴³, a współczesne czasy pozwalają na realizację tych zmierzeń i rozwijanie własnych zainteresowań w stopniu maksymalnym. Dzięki temu człowiek dorosły zyskuje świadomość własnej wartości i przydatności społecznej, a także wzmacnia swoje zaangażowanie na rzecz pełnienia określonej roli w życiu, co może zrodzić pasję działania. Człowiek, aby trwać, musi się stale rozwijać i ustawicznie przekraczać siebie, musi wciąż tworzyć i przetwarzać ludzki świat, ale powinien to robić umiejętnie, z tym zaś wiąże się samodoskonalenie na polu edukacji i wychowania. Dlatego też nowożytna cywilizacja stawia przed andragogiką postulat intensyfikacji swych działań w obszarze pełniejszego

⁴¹ K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983, s. 11–12.

⁴² J. Tischner, *Etyka...*, dz. cyt., s. 55.

⁴³ Por. J. Homplewicz, *Etyka...*, dz. cyt., s. 148.

go rozumienia człowieka, aby mu uświadamiać jego własne potrzeby i uwrażliwiać na potrzeby innych ludzi. To zaś wiąże się nieuchronnie z aksjologicznym wymiarem bytu ludzkiego.

W dzisiejszym świecie, w którym obserwuje się kryzys współczesnego człowieka, ukazywanie przestrzeni wartości staje się – także w edukacji dorosłych – swoistym determinantem, gdyż to one właśnie konstytuują człowieka na płaszczyźnie aksjologicznej. Dlatego obecność wartości w edukacji i wychowaniu dorosłych nabiera szczególnego znaczenia, gdyż akt wyboru wartości jest zjawiskiem może najbardziej charakterystycznym dla człowieka dorosłego. Jako problem dla andragogiki wymaga odwołania się do aksjologicznej struktury człowieka i uwzględnienia jej złożoności⁴⁴. Wychowanie powinno więc opierać się na systemie wartości ogólnoludzkich, takich jak: prawda, dobro, życie, sprawiedliwość, pokój, rodzina; jest to wychowanie człowieka do miłości, rozumianej jako dar z samego siebie. Właściwe urzeczywistnianie tych wartości to pojawienie się określonych motywacji, to intensywne prace nad sobą, to budowanie *Regnum homini* – człowieczego królestwa na dobrach kultury i wartościach ogólnoludzkich⁴⁵. Ukazuje to bezsprzecznie konieczność respektowania wartości człowieka w problematyce wychowawczej, również w odniesieniu do wychowania ludzi dorosłych, którzy pomimo swej dojrzałości i życiowego doświadczenia, często także czują się zagubieni w świecie mirażu konsumeryzmu i materializmu.

W związku z powyższym przed edukacją dorosłych odsłaniają się nowe – nieznane wcześniej – perspektywy i wynikające z nich funkcje. Coraz częściej podkreśla się bowiem nie tyle kompensacyjną, co raczej stymulującą rozwój osobowości człowieka funkcję oświaty dorosłych, będącej swego rodzaju przejawem inwestycji w człowieka, nie tylko w obszarze kształcenia, ale także w obszarze wychowania⁴⁶. Stąd nie sposób pominąć aksjologicznego wymiaru rozwoju człowieka, który wpisuje się w kontekst wychowania jako imperatyw naszych czasów. Należy również uświadomić sobie, iż wychowanie – zwłaszcza w rodzinie – od wielu lat przeżywa kryzys, będący wynikiem ogólnego kryzysu małżeństwa, rodziny, wartości pozostających w służbie tychże instytucji.

Także uczestnictwo ludzi dorosłych w kulturze, sposoby spędzania czasu wolnego wzbudzają niepokój nie tylko pedagogów i andragogów, ale wszystkich tych, którzy służą „sprawie człowieka”. Żyjemy w dobie mediatyzacji społeczeństwa, które większość swojego czasu poświęca telewizji, komputerom – natomiast coraz mniej troszczy się o swój rozwój fizyczny, estetyczny czy duchowy. Owe niepokojące zjawiska stanowią zagrożenie nie tylko dla samego człowieka, dla jego zdrowia, kontaktów interpersonalnych z innymi, ale także dla wielu rodzin, w których stopniowo zanika więź wspólnotowa. Czas wolny ma sprzyjać rozwojowi – jest to „Czas poza obowiązkami i koniecznościami żywymi, którym jednostka dysponuje względnie dobrowolnie i wy-

⁴⁴ Por. J. Kostkiewicz, *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin 2004, s. 31.

⁴⁵ Por. tamże, s. 106.

⁴⁶ Por. T. Lewowicki, *Edukacja dorosłych i andragogika wobec wyzwań współczesności*. [W:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1996, s. 105.

pełnia odpoczynkiem, rozrywką, pracą nad sobą, w sposób służący zarazem rozwojowi biosocjokulturalnemu⁴⁷. Jeśli w rodzinie czas spędzony razem jest wspólną celebracją radości i rozwijania zainteresowań, jeśli jest czasem twórczości rekreacyjno-towarzyskiej i kulturalno-ekspresyjnej, wówczas będzie on przyczyniał się do rozwoju wszystkich członków wspólnoty rodzinnej.

Wychowanie człowieka dorosłego posiada nieco inną orientację teleologiczną aniżeli wychowanie dzieci i młodzieży; zakłada bowiem pewną dojrzałość osobową dorosłych, jak również ich gotowość do przejęcia kierownictwa nad własnym rozwojem oraz zupełnie odmienne uwarunkowania przebiegu procesu wychowania. Przez wychowanie ludzi dorosłych rozumieć należy pewien „Proces kształtowania u nich tych cech intelektu i charakteru, zdolności i inteligencji, które umożliwiają im lepsze, społecznie bardziej wartościowe wykonywanie zawodowych, społecznych i rodzinnych obowiązków i zadań, ułatwiają im indywidualny awans”⁴⁸.

Wychowaniu dorosłych winna towarzyszyć świadomość dynamicznego rozwoju człowieka, który zakłada jego wychowalność, czyniąc ją przedmiotem wiedzy i nadziei, sprzyjającej poszukiwaniu harmonii wewnętrznej wynikającej z adekwatnych postaw człowieka dorosłego wobec życia i norm społecznych. Są nimi: dojrzałość emocjonalna, solidarność, szeroko rozumiana produktywność, wewnętrzna integracja pozwalająca na stawianie czoła śmierci⁴⁹. Owo dojrzewanie do dorosłości będące celem wychowania człowieka dorosłego jest czynnikiem determinującym wybory metod i środków działań andragoga, ale jest także czynnikiem wartościującym, chociażby z uwagi na fakt, iż samo wychowanie jest wartością.

Podsumowanie

Świat, w którym bytuje człowiek, jest zmienny,
ale on sam, będąc wartością suwerenną,
trwa jako wartość i tego faktu nikt i nic nie zmieni.

Obecna sytuacja aksjologiczna w świecie wzbudza uzasadniony niepokój nie tylko pedagogów; przemieszanie utopii i racjonalizmu, zręczne manipulowanie człowiekiem to tylko nieliczne elementy prowadzące do postępującej anomii moralnej i degradacji człowieka. W tym „materialistycznym tyglu” człowiek dorosły czuje się zagubiony, zdezorientowany, często wręcz oszukany, że wizje i miraż osiągnięcia finansowego dobrobytu nie przyniosły spodziewanego szczęścia i poczucia dobrostanu duchowego. Wydaje się, że jest to najistotniejsze z wyzwań dla współczesnej teorii i praktyki andragogiki – walka o odzyskanie człowieka – jego podmiotowości, godności i niezbywalnej wartości. Człowiek o wysokim poczuciu własnej wartości podejmuje przemyślane decyzje i sensownie zachowuje się w sytuacjach konfliktowych, gdyż to, w jaki

⁴⁷ A. Za wadzka, *Dziecko a zmienność nauki szkolnej*, Wrocław 1991, s. 22.

⁴⁸ Por. L. Turoś, *Andragogika...*, dz. cyt., s. 29.

⁴⁹ Por. O. Czerniawska, *Swoistość wychowania...*, dz. cyt., s. 40.

sposób postrzegamy siebie samych, ma doniosły wpływ na sposób, w jaki postrzegamy i traktujemy innych ludzi⁵⁰.

W wychowaniu i edukacji człowieka dorosłego winna dominować zasada współistnienia, dyskursu ukierunkowanego na poszukiwania racjonalnych i satysfakcjonujących rozwiązań, wśród których jednym z priorytetów jest uświadomienie dorosłym konieczności urzeczywistniania wartości w sobie i wokół siebie. Wartości etyczne posiada się bowiem nie tylko w ten sposób, że się o nich wie i w intelektualnym wymiarze je poznaje czy nawet uznaje, ale ponadto, że się nimi żyje, że się je ożywia w sobie i czyni wytyczną własnego postępowania, jak i uzasadnieniami życia. Żyjąc w ludziach, będąc treścią ich przekonań i postaw, wartości etyczne zaczynają w ten sposób same istnieć realnie. Nie stworzył ich bowiem człowiek – one zostały nam dane, objawione i niezależnie od światopoglądu konkretnego człowieka należą do jego istoty. Wartości są esencją człowieka – człowiek jest ich nosicielem – są uniwersalne, powszechne i obiektywne⁵¹.

W procesie wychowania człowiek zdobywa podmiotową umiejętność samowychowania⁵², bowiem w swoim projekcie samorealizacji, skierowanym ku własnemu wewnętrznemu „ja” osobowemu, ma on stawać się jednocześnie jak najbardziej na zewnątrz siebie, tzn. otwierać się na obecność drugiego, być z innymi i uczyć się być dla innych⁵³. Dlatego też w wychowaniu należy odwoływać się do tych ideałów, które tkwią w personalistycznej koncepcji człowieka – jako osoby zdolnej transcendować otaczającą rzeczywistość. Przeżywanie wartości, które nadają koloryt życiu moralnemu człowieka, jest zarazem sensem tegoż życia⁵⁴. Wartości służą wyzwaniu się w człowieku twórczej aktywności na polu budowania siebie i świata wokół siebie.

Bibliografia

- Buber M., *Wychowanie*, „Znak” 1968, nr 166.
- Czerniawska O., *Swoistość wychowania dorosłych*. [W:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa 1992.
- Czerny J., *Imperatywy współczesnej edukacji dorosłych wobec wyzwań cywilizacji*. [W:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, red. A. Fabiś, Mysłowice–Zakopane 2004.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, red. J. Delors, Radom 1998.
- Final Report Third International Conference on Adult Education, Tokio UNESCO 26 July–7 August 1972*, cyt. za: J. Pólturzycki, *Pedagogika doro-*

⁵⁰ Por. M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987, s. 352.

⁵¹ Por. J. Homplewicz, *Etyka...*, dz. cyt., s. 10–11.

⁵² Por. M. Wójcik, *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939*, Katowice 1998, s. 51.

⁵³ Por. K. Wrońska, *Osoba i...*, dz. cyt., s. 63.

⁵⁴ Por. K. Wojtyła, *Elementarz...*, dz. cyt., s. 73.

- stych*. [W:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, red. A. Fabiś, Mysłowice–Zakopane 2004.
- Galarowicz J., *Człowieczeństwo a moralność w filozofii Karola Wojtyły*, „Logos i Ethos” 1991, nr 1.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 2000.
- Jan Paweł II, *Niech miłość buduje mosty*, „Gość Niedzielny” 1999, nr 25.
- Kostkiewicz J., *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin 2004.
- Krapiec A., *Człowiek w kulturze*, Fundacja Jana Pawła II, Rzym–Warszawa 1990.
- Laska E. I., *Samokształcenie dorosłych czynnością podmiotową*. [W:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, red. A. Fabiś, Mysłowice–Zakopane 2004.
- Lewowicki T., *Edukacja dorosłych i andragogika wobec wyzwań współczesności*. [W:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1996.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*. [W:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2006.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000.
- Pietrasieński Z., *Dorośli. Problemy rozwoju*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1974.
- Szewczuk W., *Dorosłość. Człowiek dorosły i jego możliwości*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997.
- Świeca M., *Autoedukacja w ponowoczesnym świecie*. [W:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych*, red. A. Fabiś, Mysłowice–Zakopane 2005.
- Urbański U., *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 7.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*. [W:] *Wobec wartości*, red. D. Hildebrand, Poznań 1984.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992.
- Turoś L., *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999.
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.
- Wojtyła K., *Ewangeliczna zasada naśladowania. Nauka źródeł objawienia a system filozoficzny Maxa Schellera*. [W:] *Zagadnienie podmiotu moralności*, red. T. Styczeń, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 1991.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Londyn 1965.
- Wojtyła K., *O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej. W oparciu o koncepcję św. Tomasza z Akwinu oraz Maxa Schellera*, RTK 1959, 6, z. 1/2.
- Wojtyła K., *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schellera*. [W:] *Zagadnienie podmiotu moralności*, red. T. Styczeń, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 1991.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*. [W:] *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek, Lublin 2000.
- Wojtyła K., *Poezje i dramaty*, Kraków 1999.

- Wójcik M., *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939*, Katowice 1998.
- Wołoszyn W., *Istota odpowiedzialności*. [W:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.
- Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków 2000.
- Zawadzka A., *Dziecko a zmienowość nauki szkolnej*, Wrocław 1991.
- Życiński J., *Potrzeba nam ekologii ducha*, „Newsweek Polska” 2001, nr 16–17.

Summary

Adult as subject of education and upbringing

Educational reality age of XXI, which is successively changing, come into prominence education of adult people oriented on their preparation to functioning into modern world, full of contradiction and various, unknown until now situations. Growing problems of everyday life connected with civilization progress require immediate operations directed on creating adaptability to these changes whole crowd of adult people. It does not concern only matter of educations having on purpose reorientation on professional life or understanding changes connected with scientific – technological progress, but also education of adult people – simply preparing them to functioning on all surfaces of existence.

Basically, when is consider an issue of adult person in context of process of education and upbringing we pay attention – first of all – on intellectual possibilities, cognitive and developmental dispositions. Therefore in hereby elaboration I present short outline of personalistic concept of human as person. Because it seems to be basic element of knowledge about human as subject of education and upbringing, particularly in the face of contesting tendency his metaphysical structure of being.