

Olga Czerniawska

szkice z andragogiki
i gerontologii

Spis treści

	Wstęp	5
I.	Edukacja jako pomoc w rozwoju w andragogice i gerontologii	9
II.	Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją	27
III.	Andragogika a perspektywy badań biograficznych	39
IV.	Funkcja nauczyciela akademickiego – andragoga	45
V.	Od badań biograficznych do dydaktyki	51
VI.	Edukacyjna funkcja dydaktyki biograficznej na przykładzie seminariów licencjackich i magisterskich	63
VII.	Wokół projektu polsko-francuskich badań biograficznych. Wydarzenia osobiste, wydarzenia globalne	69

VIII.	Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych	77
IX.	Drogi edukacyjne osób starszych, ich początki	87
X.	Warsztaty biograficzne a rynek edukacyjny	99
XI.	Edukacyjna funkcja badań biograficznych. Wydarzenia globalne i wydarzenia osobiste trzech generacji	109
XII.	Edukacyjne dylematy pamięci	115
XIII.	Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych	125
XIV.	Podróż i jej andragogiczny wymiar	139
XV.	Podróż w pamięci ludzi starszych	155
XVI.	Instytucje drugiej szansy w badaniach biograficznych	167
XVII.	Nowe instytucje oświaty dorosłych we Włoszech	181
XVIII.	Oświata dorosłych wobec emigrantów we Włoszech	197
XIX.	Prasa dla seniorów na przykładzie francuskich miesięczników	203
XX.	Trzydziestolecie Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Założenia i tendencje rozwoju	213
XXI.	Nowe tendencje na UTW	223

Wstęp

Przygotowując wydanie *Szkiców z andragogiki i gerontologii*, kierowałam się następującymi przesłankami:

Pragnęłam zapoznać czytelników z tokiem moich rozważań i badań w ramach tych dwóch dyscyplin, które łączy przedmiot, czy raczej podmiot badań – człowiek – w fazie życia po dzieciństwie, adolescencji i młodości. Wydaje się, że nachodzenie na siebie poszczególnych faz wieku i zachowań zarezerwowanych dotychczas dla poszczególnych faz, jakimi były: zabawa, nauka i praca oraz czas wolny po pracy, rozchwiało się. Obserwowanemu ostatnio zjawisku – pragnienia wkroczenia dzieci w fazę czy raczej przywileje i zachowania młodzieży, tzw. *adulthood* można przeciwstawić zachowania dorosłych, którzy pragną zatrzymać jak najdłużej młodość, a osoby starzejące się i starsze chcą jak najdłużej zachować pełną sprawność i aktywność dorosłości.

Czas wolny rozszerza się przez zjawisko bezrobocia i wcześniejszej emerytury. Dlatego zrozumieć problemy andragogiki i gerontologii możemy, jak się wydaje, studiując i analizując biografie.

Czas życia jednostki i czas historii nachodzą na siebie. Zjawiska szybkich przemian społecznych, ekonomicznych, politycznych,

kulturalnych i cywilizacyjnych nacierają na ludzi i przyczyniają się do poczucia zagubienia, obcości, wyobcowania. Ludzie szukają swoich czasów. Tego, co znali i cenili, w czym się czuli dobrze. Szukają wartości, stylu życia, własnej niszy. Zjawiska te starałam się ukazać w poszczególnych szkicach.

Jest to moja druga książka tego typu. Pierwsza pt. *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii* (Wydawnictwo WSHE, 2000) zawiera podobne przesłania, ale opiera się o inne badania i lektury. Do podobnych badań należy szkic pt. *Pamięć dzieciństwa* (s. 90–100), który nie został powtórzony, ale mieści się w tej samej konwencji badań nad pamięcią społeczną, pamięcią serca, nad rolą przeszłości i wspomnień w życiu ludzkim.

Czytelnik prowadzony jest w tym opracowaniu przez rozdziały poświęcone edukacji i jej problematyce (rozd. I), problematyce dydaktyki andragogiki (rozd. II–VI), ale także przykładów projektów edukacyjnych (rozd. X, XVI, XVII). Kilka szkiców przedstawia projekty badawcze i ich opracowania (rozd. VII, IX, XIII, XV). Wreszcie, kilka szkiców dotyczy instytucji oświaty dorosłych we Włoszech (rozd. XVIII), we Francji (rozd. XIX) i Uniwersytetów Trzeciego Wieku (rozd. XX, XXI).

Jak czytać tę książkę? Można czytać wybiórczo lub po kolei. W mojej ocenie ważną rolę pełni szkic pt. *Edukacyjne dylematy pamięci* (rozd. XII) oraz *Podróż i jej andragogiczny wymiar* (rozd. XIV). Artykuł o pamięci ma rozwinięcie w badaniach nad dzieciństwem, takich jak „Pamięć szkoły”, „Podróż w pamięci ludzi starszych” oraz „Drogi edukacyjne ludzi starszych” (*Drogi i bezdroża...*). Na badaniu pamięci polegają badania nad wydarzeniami osobistymi i globalnymi. W szkicach część prac dotyczy bezpośrednio ludzi starszych (rozd. VIII, XV, XIX, XX oraz XVII, 4), w pozostałych starość ukazana jest jako problem rozwojowy, jako „ześlizgiwanie się” w starość.

Opracowania zebrane w tej książce powstawały sukcesywnie od 2000 roku. Są to głównie referaty wygłaszane na konferencjach andragogicznych i gerontologicznych w Polsce. Czytelnik może stwierdzić, że niektóre treści powtarzają się. Te powtórzenia stanowią pewien mankament, ale i siłę książki. Powracając do tych samych treści

czy stwierdzeń, chciałam je spopularyzować, wzmocnić. Jak stwierdzał prof. A. Kamiński, jeśli chce się być zapamiętanym, trzeba powtarzać stwierdzenia. Czasem może i do znudzenia. Przysłowie oparte na obserwacji głosi: „Kropla draży skałę”.

Moim zamysłem było wprowadzenie badań biograficznych i myśli biograficznej do andragogiki i gerontologii, dlatego od kilku lat wytrwale o tym mówię i piszę. Sama prowadzę seminaria w oparciu o tę metodę. Lansuję tematy w andragogice, które wydały mi się kluczowe. Należały do nich: dorosłość, role społeczne rodziców, starość, a ostatnio podróż jako projekt edukacyjny, pamięć serca, pamięć szkoły, rola przeszłości w życiu, środowisko niewidzialne oraz zegar społeczny. Niektóre tematy zostały zaakceptowane, należy do nich dorosłość i dojrzałość. Ostatnio także role rodzicielskie, coraz częściej akceptuje się starość oraz pamięć szkoły.

Co wybierze czytelnik student, czytelnik andragog badacz i wykładowca – nie wiem. O czym będę pisać w przyszłości, też nie wiem. W tej chwili (2006/2007) chcę pogłębić problem drogi edukacyjnej, którym się już zajmowałam w 2000 roku i obecnie (rozdz. IX). Interesuje mnie codzienność oraz wspomnienia z dzieciństwa. Są to problemy nie nowe i zawsze nowe przez bogactwo życia, przez badania biograficzne.

Łódź, wrzesień 2006 r.

Olga Czerniawska

I.

Edukacja jako pomoc w rozwoju w andragogice i gerontologii

1. Założenia wstępne

Paradygmat edukacji jako procesu całożyciowego, dokonującego się w trakcie życia i przez życie należy usytuować u podłoża założenia pomocy w rozwoju w dorosłości i starości. Pomoc ta dotyczy przemian tworzenia obrazu siebie jako osoby dorosłej w podstawowych rolach społecznych pracownika, rodzica, osoby spożytkowującej swój czas wolny, osoby starzejącej się, stojącej wobec zmiany stylu życia, odpowiadającej na podstawowe pytania o sens życia, cel życia i jego zakończenie. Andragogika i gerontologia są dyscyplinami nastawionymi na praktykę i poszukiwanie instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form świadczenia pomocy. Jednostka żyje w określonym środowisku społecznym, w wymiarze natury i kultury, które współtworzy. Powstaje wokół niej środowisko niewidzialne, na które składa się bieg życia, czas historyczny, wydarzenia osobiste i globalne, uznawane wartości, przeżycia, zapamiętane krajobrazy, przedmioty, zapachy, dźwięki. Tworzy je tzw. pamięć serca, to co ulotne, co było, cała przeszłość – ze spotkanymi osobami, z symbolami i przedmiotami, których już nie ma, obyczajami, obrzędami itp.

Pamięć biograficzna jednostki tworzy jej tożsamość, wpływa na wybory stylu życia. Przyczynia się do rozwoju lub stagnacji, do stosunku do ról społecznych i procesu starzenia się, który jest nieuniknionym następstwem życia, szczególnie długiego życia. Rozwój nie dokonuje się mechanicznie, samoczynnie, nie daje go upływający czas, wiek kalendarzowy, nie jest dany, jest zadany. Obejmuje całą jednostkę, jej działanie, wybory, decyzje, dążenia, doświadczenia życiowe. Wiedzę o sobie, świadomość uznawanych wartości, cel życia, aktywną postawę wobec siebie, środowiska społecznego, przeszłości, terażniejszości i przyszłości.

Dorosły przez doświadczenia życiowe i ich interpretację staje się współtwórcą procesu edukacyjnego. Analiza edukacyjnych doświadczeń poszczególnych osób ukazuje cały ich wachlarz. Mogą nimi być kontakty z rodzicami, z własnymi dziećmi, z rówieśnikami, z instytucjami, takimi jak szkoła, organizacje społeczne, teatr, biblioteka, klub, dom opieki, szpital, UTW, stowarzyszenie społeczne.

Wydaje się, że współczesna andragogika w swoich badaniach nie może pomijać głębokich konfliktów i zmagañ człowieka ze światem, który zmienia się i przekształca bardzo szybko. Musi koncentrować się na formach, które pomagają je przezwyciężyć. Jedną z nich jest dydaktyka biograficzna, pisanie czy opowiadanie własnej biografii. Analiza biografii spełnia funkcję edukacyjną i terapeutyczną. Założenia edukacji w trakcie życia i przez życie wyraża wielu andragogów. Należy do nich niemiecki andragog Hartmut Siebert (2007). Taki punkt widzenia wyraża paradygmat ekologiczny, który ukierunkowuje teorię i praktykę na środowisko życia jednostki, jej codzienne życie, na codzienność. Podobne tendencje w andragogice reprezentują amerykańscy andragodzy, szczególnie Jack Mezirow (1977), który uważa, że dorosły może odkrywać siebie w nowych zakresach dnia codziennego. Ważne miejsce w podręczniku zajmuje szwajcarski andragog Pierre Dominicé (1992), który swoją podstawową pracę zatytułował *Historia życia jako proces formacyjny*. Kolejnym andragogiem stosującym paradygmat biograficzny jest Duccio Demetrio (2003), profesor Uniwersytetu w Mediolanie, redaktor kwartalnika „Adulità” i organizator Uniwersytetu w Anghiari, który kształcił specjalistów w zakresie badań i dydaktyki biograficznej. Obaj ci uczeni ukazują zjawisko uwikłania

jednostki w życie i jego sytuacje, pracę, rodzicielstwo, bezrobocie, emigrację, poszukiwanie celu życia, swego powołania, stosunku do siebie, szczególnie w procesie starzenia się, stosunku do innych i świata. Poszukują form pomocy w rozwoju, bo rozwój i przemiany świata stanowią podstawę koncepcji edukacji przez życie i w trakcie życia. Jednostka przez wybory, działania i decyzje kształtuje swoją tożsamość. Demetrio uważa, że zmieniający się bardzo szybko współczesny świat wywiera niepokojącą presję na jednostkę. Człowiek – jeśli nie chce być wykluczony i zagubiony, nie chce znaleźć się na marginesie społeczności, w której żyje – musi nieustannie uczyć się, rozwijać swoje kompetencje, pozyskiwać nowe. Jego doświadczenia życiowe, a szczególnie doświadczenia życiowe starszego pokolenia okazują się niewystarczające dla życia we współczesnym świecie. Jednostka bardzo szybko staje się analfabetą funkcjonalnym. Nie rozumie przekazu informacji, nie umie posługiwać się współczesną technologią. Nie rozumie przemian w kulturze, języka swoich dzieci, traci z nimi kontakt.

Demetrio (2003) w najnowszym podręczniku włoskim z edukacji dorosłych, pisząc o położeniu człowieka we współczesnym świecie, postrzega go jako zagubionego wobec dorosłości podróżnika, włączęgę, wyobcowanego, poszukującego sensu życia w różnych religiach, w New Age, skoncentrowanego na problemach swojego ciała. Demetrio potwierdza tradycyjne funkcje edukacji dorosłych – kształcenie, w szczególności ogólne i zawodowe. Równocześnie wyodrębnia dotychczas nie włączaną do andragogiki edukację rodziców i wychowania do starości.

Przytoczone powyżej problemy, podstawowe według Demetrio dla andragogiki, występowały w moich pracach. Staralam się wyjść poza schemat nauczania dorosłego. Pisałam:

Wydaje się, że współczesna andragogika nie może pomijać głębokich konfliktów i zmagañ człowieka ze światem, a także dróg, które pomagają mu je przezwyciężyć (Czerniawska, 2000: 31).

Badając problemy kultury pedagogicznej w społeczeństwie, pisałam:

[...] kształcenie rodziców jest problemem andragogiki. Rodzice to osoby dorosłe. Różne formy i instytucje

podejmujące się ich edukacji, która powinna przekształcić się w samokształcenie, autoedukację powinno się postrzegać jako pomoc w rozwoju rodziców, pomoc w lepszym rozumieniu ich funkcji odpowiedzialności za dzieci i za siebie (Czerniawska, 1986: 128–129).

Problemy życia rodzinnego do andragogiki w roku 2000 włączył Józef Kargul (2001). Nie zajął się przygotowaniem do starości, choć także cielesność – ciało – było przedmiotem odrębnego rozdziału jego książki. Mnie udało się pośrednio włączyć do andragogiki zagadnienie starości. W obecnym rozdziale traktuję ją jako integralny problem związany z edukacją dorosłych.

Dynamiczny model rozwoju człowieka zakłada jego wychowalność, czyniąc ją przedmiotem zarówno wiedzy, jak i nadziei. Psychologia humanistyczna wspiera optymistyczne wizje człowieka. Ukazuje je teoria kryzysów Erika Eriksona. Szczególnie trzy ostatnie fazy życia: wczesna dorosłość, dorosłość i pełna dojrzałość sięgająca aż do schyłku życia (Erikson, za: Artaud, 1978). Sukces tych ostatnich etapów polega na szukaniu harmonii wewnętrznej, wynikającej z następujących postaw wobec życia i norm społecznych: dojrzałość emocjonalna, ufność (*intimacy*), solidarność, szeroko rozumiana produktywność, wewnętrzna integracja pozwalająca na stawienie czoła śmierci. Dorosły w świetle teorii psychologii humanistycznej jest *capable being* – zdolny do stawiania się bez określenia do czego, zdolny do samodzielnego myślenia, do odpowiedzialności, do wyboru (Artaud, 1978). Jego dorosłość nie wynika z tego, o czym myśli, co wybiera, czy podejmuje odpowiedzialność. Zdolny jest do podejmowania kształcenia, bycia tym kim jest, ale także zmiany i nie pozostawania takim, jakim jest. Potencjalność rozwoju jednostki zależy od oferty i bodźców występujących w sytuacji uczenia się. D. Clacsems (podają za: Griese, 1984: 111) nazywa to „zdaniem się jednostki na pomoc w rozwoju”. Pomoc ta ma dotyczyć podmiotu, który się już ukształtował, ale jeszcze może się kształtować (Artaud, 1978). Przynotuję jeszcze myśl Martina Bubera odnoszącą się do wychowalności:

Świat rodzi się w jednostkach na osobę. Świat, w którym jest całe otoczenie, natura oraz społeczeństwo „wychowuje” ludzką istotę, wydobywa jej siły i pozwala