

Ewa Kurantowicz, Adrianna Nizińska,
Trajektorie uczenia się
w instytucjach kształcenia ustawicznego,
Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej,
Wrocław 2012, ss. 119

Edukacja dorosłych jako proces uczenia się przez całe życie pełni kluczową społecznie rolę wobec permanentnych zmian, jakich jesteśmy świadkami. Niestety tylko część dorosłych ma świadomość tej konieczności, wielu nie potrafi się uczyć, inni nie mają tego rodzaju potrzeb. Przy tym, trzeba dodać, nie chodzi tylko o kompetencje adaptacyjne, ale przede wszystkim o kompetencje emancypacyjne i krytyczne, które pozwalają ludziom być autonomicznym, oryginalnym i twórczym. E. Kurantowicz i A. Nizińska, autorki książki *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, dotarły poprzez badania empiryczne do głębszych pokładów uczestnictwa edukacyjnego dorosłych w instytucjach kształcenia formalnego.

Instytucje formalnej edukacji dorosłych nie były czołowym tematem badań andragogicznych po 1989 roku. Recenzowana praca jest od tej reguły wyjątkiem.

Jest to bardzo wartościowa pozycja oparta na nowoczesnym modelu badań andragogicznych, charakteryzująca się oryginalnym, autorskim podejściem do przedmiotu eksploracji.

Treści książki zostały pomieszczone w trzech rozdziałach. Założenia metodologiczne badań i historyczne konteksty podjętych analiz zostały klarownie przedstawione we wstępie, natomiast w zakończeniu znajdujemy wskazówki dla praktyki wyprowadzone z empirycznych i teoretycznych analiz procesów uczenia się organizowanych w szkolnych formach edukacji dorosłych. Struktura książki jest przemyślana, układ przejrzysty, tytuły rozdziałów i podrozdziałów – trafne. Mam natomiast wątpliwości dotyczące samego tytułu książki. Sytuując jej zawartość w kontekście aktualnej dyskusji na temat uczenia się przez całe życie, w tytule należałoby użyć określenia „instytucje edukacji dorosłych” lub „szkoły dla dorosłych”.

Przedmiotem podjętych analiz są tytułowe trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego, tj. społeczno-kulturowe wzory przebiegu procesów uczenia się w kontekście praktyk kształcenia ustawicznego oraz zmieniającej się roli kształcenia ustawicznego. Podjęcie tej problematyki w czasie radykalnych reform tego sektora oświaty nadaje książce dodatkowy walor – czyni ją ważnym głosem w polityczno-oświatowej debacie nad funkcjami kształcenia dorosłych i jego funkcją w konstruowaniu społeczeństwa obywatelskiego.

Tyle tytułem wprowadzenia na temat całości książki. Dalej przejdę do omówienia zawartości jej poszczególnych rozdziałów.

W pierwszym rozdziale Autorki zaprezentowały teoretyczne ramy kluczowego dla swojej książki pojęcia „trajektorii uczenia się”. Przedstawiły przekonujące przesłanki wyboru tej kategorii pojęciowej jako kluczowego narzędzia konstruowania refleksji teoretycznej. Na dalszych stronach uzasadniły ten wybór, odwołując się do społeczno-kulturowego podejścia w uczeniu się dorosłych, idei uczenia się przez całe życie oraz koncepcji biograficznego uczenia się. W omawianym rozdziale, a szczególnie w ostatnim podpunkcie zabrakło mi odwołania do koncepcji trajektorii w ujęciu Schützego, choćby na zasadzie pokazania różnicy. Poza tym każdy z podpunktów tego rozdziału jest świetną syntezą refleksji nad podjętymi zagadnieniami. Mogą one tym samym pełnić funkcję niezależnych od książki tekstów do wykorzystania na zajęciach w uczelniach wyższych, czy w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

W drugim rozdziale intrygują i do lektury zapraszają już tytuły podrozdziałów, które przyjęły postać pytań wraz z dopełnieniami w trybie oznajmującym:

1. Dorośli czy dojrzały? Kapitał tożsamościowy uczących się w szkołach dla dorosłych.
2. Podzielane czy rozproszone? Uprzednie doświadczenia edukacyjne dorosłych uczniów.
3. Druga czy ostatnia szansa edukacyjna? Kultury uczenia się w instytucjach.

Wyniki badań empirycznych zostały wykorzystane do opisu trzech komponentów trajektorii: kapitału tożsamościowego jednostki, jej uprzednich doświadczeń edukacyjnych oraz kultury uczenia się instytucji. Chociaż nie budzą one wątpliwości, to brakuje moim zdaniem uzasadnienia dla ich wyróżnienia i doboru, co powinno wynikać z poprzedniego rozdziału. W kolejnych podpunktach przedstawiono właściwe im dane empiryczne. Kapitał tożsamościowy badanych słuchaczy został scharakteryzowany ze względu na następujące zmienne niezależne: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie matki i ojca, sytuację życiową (zatrudnienie, stan zdrowia, krytyczne dla edukacji zwroty) oraz następujące zmienne zależne: postawa wobec uczenia się oraz motyw uczestnictwa edukacyjnego. Otrzymujemy w efekcie ugruntowaną w empirii oraz w teoriach andragogicznych charakterystykę dorosłego ucznia, jakiej nie znajdziemy w innym źródle. Treścią kolejnego podpunktu rozdziału są doświadczenia edukacyjne dorosłych uczniów, najpierw z punktu widzenia teorii, później w świetle prze-

prowadzonych badań. Autorki uwzględniły w badaniach dwa wymiary doświadczeń edukacyjnych: zewnętrzny – absencje, brak promocji, szukanie pomocy, przerwy w nauce oraz jednostkowy, związany z przeświadczeniem badanych o własnej skuteczności, zdolności i umiejętnościach dotyczących skutecznego uczenia się, co okazało się trafnym zabiegiem, gdyż pokazało sprzeczność między wysoką samooceną uczniów na temat własnej skuteczności w uczeniu się i samorealizacji a tym, że 1/3 uczniów sygnalizuje kłopoty z nauką, a 17% z nich nie szuka pomocy w tym względzie.

W świetle innych danych empirycznych słuchacze instytucji kształcenia ustawicznego jawią się jako ulegli uczestnicy edukacji, przestrzegający regulamin i niebuntujący się przeciwko szkole jako organizacji. W trzecim podpunkcie rozdziału zostały przedstawione kultury uczenia się w instytucjach. Podobnie jak w poprzednich podrozdziałach Autorki wychodzą od scharakteryzowania kluczowych dla rozważań wykorzystywanych w tym podrozdziale pojęć i cech kultur uczenia się, przypisując im sprawczą rolę w transformacji tożsamości instytucji. Dalej charakteryzują za pomocą danych empirycznych następujące elementy kultur uczenia się w szkołach dla dorosłych: interesy i cele słuchaczy, profesjonalizm kadry nauczającej, sztuka nauczania oraz style uczenia się jako społeczno-kulturowa perspektywa uczenia się. Autorki wyprowadzają z danych empirycznych ciekawe wnioski, stawiają śmiało hipotezy, co nie pozostawia czytelnika obojętnym i skłania do dyskusji, co jest celem każdej dobrej książki.

Z rozważań zawartych w II rozdziale wyłoniły się kolektywne trajektorie uczenia się jako dominujące wzory przebiegu procesów uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego. Są one przedmiotem analiz w trzecim rozdziale. W tym celu Autorki wykorzystały mapę trajektorii, która (...) *pozwała na uchwycenie przestrzeni i wielości praktyk edukacyjnych oraz odsłonięcie ideologii, polityk edukacyjnych realizowanych w instytucjach kształcenia dla dorosłych uczniów*. Ten zabieg teoretyczno-metodologiczny zasługuje na szczególne uznanie, ponieważ pozwala przejść od diagnostycznej funkcji badań do budowania teorii na temat uczenia się dorosłych w instytucjach edukacji formalnej. Autorki wybrały konturowy model tworzenia mapy trajektorii uczenia się. Na końcach przecinających się osi umieściły następujące pary pojęć: zależność – autonomia jako podstawowe wymiary dorosłości i dojrzałości jednostki (w poziomie) oraz kształcenie – socjoterapia jako cele instytucji oświaty dorosłych (w pionie). Pomiędzy ćwiartkami pojawiły się pojęcia uczulające: upęłnomocnienie, uznanie, gettoizacja, konformizm, a zależności między sąsiadującym pojęciami zostały czytelnie przedstawione w legendzie do wykresu (s. 89). Na dalszych stronach książki Autorki opisują trajektorie konformizmu i gettoizacji oraz niestwierdzone w badaniach trajektorie uczenia się określone jako „uznanie” i „upęłnomocnienie”. Osobiście w uzasadnieniu obecnych i nieobecnych trajektorii zabrakło mi przywołania szerszej gamy uwarunkowań wynikających z polskiego kontekstu praktyki i polityki oświatowej. Wy-

daje się, że podkreślenie w zakończeniu tego rozdziału poczucia „zawieszenia” nie wyjaśnia dostatecznie dominujących w edukacji dorosłych praktyk składających się na kolektywne trajektorie uczenia się dorosłych.

Pozwolę sobie w tym miejscu na zwrócenie uwagi potencjalnym czytelnikom na niektóre wnioski z badań – szczególnie ważne z punktu widzenia aktualnej dyskusji na temat kompetencji społecznych jako efektów kształcenia. Badania prezentowane w recenzowanej książce potwierdzają niski poziom autonomii (zarówno w uczeniu się, jak i jednostkowej) badanych i ich silną zależność od instytucji, powtarzalnych praktyk uczenia się i wyuczonych wzorów tożsamości. Badani wskazywali na potrzebę zewnętrznej organizacji kształcenia, formułowali liczne oczekiwania co do ułatwień organizacyjnych, pomocy finansowej, a także ścisłej kontroli samego nauczania. Postawę dorosłych uczniów określić można jako zaangażowaną, ale nieautonomiczną, czyli są gotowi podejmować działania związane z uczeniem się, ale nie chcą lub nie są w stanie wziąć odpowiedzialności za jakość i przebieg tego procesu (s. 90–91). Na taką postawę ma wpływ uboższy kapitał edukacyjny, kulturowy i społeczny środowisk, z których słuchacze pochodzą, a na usztywnienie tych postaw wpływ mają również kultury uczenia się w instytucjach edukacji dorosłych, które idą w kierunku „terapięzowania” słuchaczy, a realizując zadania edukacyjne, sięgają do klasycznego repertuaru dydaktyki szkolnej, liberalizując przy tym relacje ze słuchaczami. Spotyka się to z pozytywną oceną uczniów, którzy za-

mykają się w swoim getcie edukacji, milcząco akceptują działania i praktyki w ramach wytyczonych i danych przez instytucję i nie wykonują żadnych kroków, by je przededefiniować, poddać krytyce czy renegocjować. Instytucje też ich do tego nie zachęcają, nie lokując być może w edukacji potencjału do zmiany społecznej, a co najwyżej do lepszej adaptacji (s. 92). Podobnie w świetle pisemnych wypowiedzi studentów (badania własne) wygląda sytuacja na studiach niestacjonarnych, które traktowane są przede wszystkim w kategoriach dopasowania do rynku pracy, a nie okazji do pracy nad własną tożsamością. Nie pełni zatem formalna edukacja dorosłych ani funkcji emancypacyjnej, ani krytycznej, co powoduje, że większość dorosłych pozostaje bierna wobec zmian społecznych.

W ostatniej części książki znalazły się wskazówki dla praktyki wyprowadzone z badań własnych oraz studiów literaturowych dotyczące:

- obszarów (samo)doskonalenia instytucji kształcenia ustawicznego;
- samostereownego uczenia się i samokształcenia;
- uczenia się sztuki uczenia;
- uczenia się z doświadczenia.

Wskazówki czytelnie wyróżnione w ramach mogą być ważną inspiracją dla nowego myślenia o formalnej edukacji dorosłych.

W bibliografii Autorki zgromadziły bogaty zestaw polskiej i anglojęzycznej literatury przedmiotu. Jest to bardzo aktualny zestaw literatury, którą można wykorzystać do dalszych studiów nad zagadnieniami zmiany podejścia do ana-

lizowania procesu kształcenia dorosłych. Autorki nie zdecydowały się na załączenie narzędzia badawczego, które mogłoby być także wykorzystywane w praktyce zgodnie z zaleceniem włączania nauczycieli do procesów badania swojego środowiska pracy. Można tylko powiedzieć – szkoda! Piszac o tym, myślę także o badaniach porównawczych w różnych regionach Polski.

Przechodząc do końcowej oceny książki E. Kurantowicz i A. Nizińskiej, chciałbym przede wszystkim pogratulować Autorkom pomysłu na badania empiryczne pomijanego, ale dominującego w prakty-

ce obszaru formalnej edukacji dorosłych oraz ich teoretycznego ugruntowania. Środowisko teoretyków i praktyków edukacji dorosłych otrzyma bardzo wartościową pozycję, która realizuje funkcje diagnostyczne, teoretyczne oraz projektujące na bardzo wysokim poziomie. Na koniec wyrażę nadzieję, że książka dzięki dobrej promocji dotrze do szerokiego grona odbiorców w centrach kształcenia ustawicznego i praktycznego, w szkołach dla dorosłych i w uczelniach wyższych oraz do rąk polityków oświatowych.

Hanna Solarczyk-Szwec