

Hanna Solarczyk-Szwec

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego”

On the condition of andragogical reflection in the light
of 20 volumes of “Andragogy Yearbook”

Streszczenie. Celem artykułu jest ocena kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego” obejmujących lata 1994–2014. Do analizy wykorzystano koncepcję zmiany rozwojowej, odnosząc się do trzech kryteriów: czynników zmiany, mechanizmu zmiany i efektu zmiany. Na tym tle dokonano oceny kondycji czasopisma, by sformułować wyzwania związane z jego przyszłością.

Słowa kluczowe: refleksja andragogiczna w Polsce, „Rocznik Andragogiczny”, czynniki, zmiany w teorii i praktyce edukacji dorosłych.

Summary. This article will examine the condition of andragogical reflection in the light of 20 volumes of “Andragogy Yearbook” [Rocznik Andragogiczny], covering the period from 1994 to 2014. For the purpose of the analysis, the concept of developmental change was used with reference to three criteria: factors of change, mechanism of change and effect of change. On this basis, the assessment of the magazine’s condition was conducted, in order to formulate challenges related to its future.

Keywords: andragogical reflection in Poland, “Andragogy Yearbook” [Rocznik Andragogiczny], changes in the theory and practice of adult education.

Współczesna andragogika obejmuje swoją refleksją procesy o wieloznacznym, niespójnym i rozproszonym charakterze, co powoduje, że sama staje się pojęciem niedomkniętym, spornym, a nawet zbędnym. Taka sytuacja sprawia, że refleksja nad jej dorobkiem oraz kierunkami i charakterem zmian zyskuje na znaczeniu, aby udzielić odpowiedzi na podstawowe dla

każdej nauki pytanie: co dalej? Temu może służyć analiza prac naukowych w ujęciu diachronicznym. Chciałabym to uczynić na przykładzie „Rocznika Andragogicznego” z racji 20-lecia jego istnienia (1994–2014), by jednocześnie ocenić rozwój i kondycję tego pisma i na tej podstawie sformułować nowe wyzwania związane z jego przyszłością. Ograniczając obszar analiz do prac publikowanych w „Roczniku Andragogicznym”, mam świadomość ograniczonego prawa do formułowania uogólnień i ocen na temat ujęty w tytule¹.

„Rocznik Andragogiczny” jest periodykiem wydawanym od 1994 roku przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, od 2014 roku wspólnie z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu na Akademickiej Platformie Czasopism UMK. Inicjatywa wydawania rocznika zrodziła się ze współpracy z Niemieckim Towarzystwem Uniwersytetów Powszechnych (DVV) Przedstawicielstwo w Polsce oraz ATA z Niemieckim Towarzystwem Akademickiej Edukacji Dorosłych i Kształcenia Zdalnego (DGWF, wcześniej AUE). W latach 1995–1998 „Rocznik” był drukowany w Wydawnictwie Adama Marszałka w Toruniu, następnie w Instytucie Technologii i Eksploatacji w Radomiu. Merytoryczne przygotowanie „Rocznika Andragogicznego” było od początku synergia sił i środków pracowników Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika przy udziale Niemieckiego Towarzystwa Uniwersytetów Powszechnych Przedstawicielstwo w Polsce w latach 1995–2006 i Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku w latach 2007–2012. Pomysłodawcą i przez 20 lat redaktorem naczelnym „Rocznika Andragogicznego” był Józef Pólturzycki.

„Rocznik Andragogiczny” jest czasopismem, które wspiera naukowy dyskurs i dokumentuje zmiany w obrębie teorii i praktyki edukacji dorosłych, respektując różnorodność stanowisk, orientacji badawczych, stawiając pytania wynikające z teoretycznych oraz empirycznych analiz tej dziedziny nauki i praktyki społecznej. Strukturę „Rocznika” tworzą trzy części: artykuły rozmieszczone w działach odpowiadających przyjętym w danym roku obszarom tematycznym, aktualia i recenzje.

W ciągu 20 lat na łamach „Rocznika Andragogicznego” głos zabrało ponad 400 autorów z kilkudziesięciu ośrodków naukowych i instytucji edukacji dorosłych, którzy przedstawiali swoje poglądy i wyniki badań w artykułach, prezentowali sylwetki zasłużonych w edukacji dorosłych i andragogice

¹ W analizie nie uwzględniono, poza nielicznymi wyjątkami, prac zwartych z obszaru andragogiki oraz dorobku innych czasopism o profilu andragogicznym, tj. „Edukacji Dorosłych”, „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”, „Dyskursów Młodych Andragogów” oraz czasopisma „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, w którym ukazują się istotne dla andragogiki publikacje.

postaci, przekazali relacje z wydarzeń naukowych oraz rekomendowali czytelnikom wartościowe publikacje; 20 tomów „Rocznika Andragogicznego” to ponad 6 tysięcy stron łącznej objętości. W ocenie parametrycznej przeprowadzonej w 2014 roku „Rocznik” otrzymał ponownie 8 punktów na 10-stopniowej skali oceny przez MNiSW, podwajając w ciągu 6 lat swoją wartość punktową.

Przystępując do analizy treści „Rocznika Andragogicznego”, by ocenić zmiany w obrębie teorii i praktyki edukacji dorosłych w latach 1994–2014, przyjęłam następujące kryteria analizy:

1. Czynników zmian: zewnętrzne, wewnętrzne, pośrednie;
2. Mechanizmu zmian: tempo, dynamika i charakter;
3. Efektów zmian: kierunek oraz cel (Solarczyk, 2009).

Biorąc pod uwagę wymienione kryteria, można na podstawie publikacji w „Roczniku Andragogicznym” wyróżnić trzy fazy rozwoju refleksji andragogicznej obejmującej lata: 1994–1999, 2000–2007, 2008 i nadal. Przedstawię je za pomocą dominujących w danym okresie grup tematycznych wraz z przykładami artykułów, które podaję każdorazowo w porządku chronologicznym. W podsumowaniu każdej fazy dokonam charakterystyki zmian, jakim podlegała refleksja andragogiczna przez pryzmat przyjętych wyżej kryteriów analitycznych.

Refleksja andragogiczna w latach 1994–1999

Problematykę publikacji zamieszczonych w latach 1994–1999² w „Roczniku Andragogicznym” zdominowały trzy grupy zagadnień. Na pierwszy plan pod względem ilościowym wysuwają się teksty dotyczące stanu, przemian i potrzeb praktyki edukacji dorosłych. Reprezentatywnymi dla grupy tematycznej są następujące artykuły:

Józef Pólturzycki, *Tendencje przemian edukacji dorosłych w Polsce* (RA, 1994, s. 31–37)³;

Józef Kargul, *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji dorosłych* (RA, 1995/96, s. 62–68);

Bogusław Śliwerski, *Postmodernistyczna perspektywa oświaty dorosłych* (RA, 1995/96, s. 25–34);

² Cezurę końcową wyznacza tom, w którym po raz ostatni znalazły się przedruki z czasopisma „Edukacja Dorosłych”.

³ Z uwagi na dużą liczbę cytowanych źródeł rezygnuję z ich wyczenia w bibliografii.

- Alina Matlakiewicz, *Przemiany, stan i tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w różnych regionach świata* (RA, 1995/96, s. 80–90);
- Tadeusz Aleksander, *Preferencje w kształceniu dorosłych w Polsce na tle integracji z Europą* (RA, 1997/98, s. 33–39);
- Krystyna Pleskot-Makulska, *Szkolnictwo ogólnokształcące i zawodowe dla dorosłych w Polsce w latach dziewięćdziesiątych* (RA, 1999, s. 95–100);
- Krzysztof Pierścieniak, *Funkcjonowanie systemu pozaszkolnej edukacji dorosłych w Polsce* (RA, 1999, s. 111–119);
- Ewa Skibińska, *Organizacje kobiece w Polsce* (RA, 1999, s. 75–94).

Na tle refleksji na temat praktyki edukacji dorosłych wyróżnia się kolejna grupa tematyczna obejmująca prezentację ośrodków edukacji dorosłych i ich działalności: akademickich (RA 1994, 1997/98) i nieakademickich (np. uniwersytety ludowe i powszechne, organizacje kobiece, szkolnictwo ogólnokształcące i zawodowe dorosłych, edukacja pozaszkolna dorosłych, towarzystwa – RA 1994–1999).

Na łamach „Rocznika Andragogicznego” dyskutuje się w analizowanym okresie na temat stanu, przemian i potrzeb andragogiki. I chociaż pod względem ilościowym ustępują one miejsca refleksji nad praktyką edukacji dorosłych, to dzięki nim dokonuje się szybciej niż w innych subdyscyplinach pedagogiki zwrot metodologiczny w badaniach nad edukacją dorosłych. Reprezentatywnymi dla tej grupy zagadnień są następujące artykuły:

- Eugenia Anna Wesołowska, *Stan badań oświaty dorosłych w Polsce* (RA, 1994, s. 107–117);
- Mieczysław Malewski, *Badania nad oświatą dorosłych w obliczu metodologicznego przełomu* (RA, 1994, s. 97–106);
- Mieczysław Malewski, *Andragogika – dyscyplina bez przedmiotu badań* (RA 1995/96, s. 142–153);
- Olga Czerniawska, *Dylematy andragogiki* (RA, 1995/96, s. 57–61).

Poza diagnozą stanu i przemianami wskazywano nowe kierunki badań. W „Roczniku Andragogicznym” 1997/1998 wyłania się paradygmat badań andragogicznych oparty na teoriach nurtu humanistycznego, który reprezentują następujące teksty:

- Mieczysław Malewski, *Teorie nurtu humanistycznego w andragogice. Aspekty metodologiczne* (s. 111–118);
- Olga Czerniawska, *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu biograficznym* (s. 119–123);

Elżbieta Dubas, *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska* (s. 124–137);

Aneta Pałka, *Wykorzystanie wywiadu narracyjnego i metody biograficznej w diagnozie potrzeb rozwojowych człowieka starszego* (s. 95–102).

Zmiany refleksji andragogicznej w analizowanym okresie są przede wszystkim skutkiem nowej sytuacji politycznej, gospodarczej i społecznej. Na pierwszy plan wysuwa się możliwość nieskrępowanego ideologią wyrażania myśli i poglądów. W ślad za tym idzie otwarcie się na dorobek krajów zachodnich w zakresie teorii i doświadczeń praktycznych. Przemiany gospodarcze i społeczne wpłynęły na większe zainteresowanie się edukacją dorosłych w praktyce, która coraz częściej była koniecznością na trudnym rynku pracy i w obliczu bezrobocia. Ta sytuacja spowodowała większe zainteresowanie teorią edukacji dorosłych, co skutkowało powstawaniem nowych ośrodków akademickich specjalizujących się w tej dziedzinie oraz przyrostem młodszej kadry naukowej. Wyraźnie widać też próby budowania łączności między teoretykami i praktykami przez podejmowanie wspólnych lub otwartych przedsięwzięć, np. konferencji, publikacji adresowanych do praktyków, kształcenia podyplomowego. Duże znaczenie czynników zewnętrznych przyniosło wzmocnienie funkcji diagnostycznej i projektującej w teorii edukacji dorosłych. Widać też wyraźnie budzenie się wewnętrznej siły andragogiki jako nauki interpretatywnej.

Mechanizm zmian refleksji andragogicznej cechuje z jednej strony oczywiste w kontekście uwarunkowań zewnętrznych przyśpieszenie i nadrabianie zaległości, ale także uproszczone naśladownictwo, z drugiej strony – obserwujemy w tym okresie udane próby rekonstrukcji, np. idei uniwersytetów ludowych (RA, 1999), czy konstruowania na bazie polskiej tradycji myśli biograficznej.

Efekty zmian mają głównie charakter ilościowy – wzrosła liczba ośrodków i kadry akademickiej edukacji dorosłych, instytucji edukacji dorosłych, nastąpił przyrost liczby publikacji andragogicznych, nastąpił rozwój życia naukowego (ATA, Szkoła Młodych Andragogów, konferencje). Zmianom o charakterze ilościowym, podyktowanym nadrabianiem zaległości, przyśpieszeniem tempa obiegu informacji, nie zawsze towarzyszyła dbałość o jakość, co skutkowało nadmiarem ateoretycznych badań naukowych oraz opisowym charakterem publikacji.

Refleksja andragogiczna w latach 2000–2007

Kolejną fazę refleksji otwiera „Rocznik Andragogiczny” 2000, nie tylko z uwagi na przełom stuleci, ale także ze względu na to, że jest to pierwszy tom, w którym znalazły się materiały specjalnie przygotowane dla tego pisma. W analizowanej fazie obserwujemy różnicowanie się, poszerzanie przedmiotu badań, wyodrębnianie się licznych, wąskich, specyficznych, wyinkowanych problemów badawczych. Reprezentują ten kierunek zmian następujące artykuły:

- Grażyna Orzechowska, *Człowiek starszy ofiarą przemocy w rodzinie* (RA, 2000, s. 100–107);
- Dariusz Jach, *Potrzeby edukacyjne mieszkańców wsi* (RA, 2001, s. 214–220);
- Krzysztof Wereszczyński, *Kształcenie obywatelskie w polskich szkołach dla dorosłych w latach 1945–2000* (RA, 2002, s. 44–54);
- Bolesława Jaworska, *Szkoły wyższe a kształcenie podyplomowe* (RA, 2002, s. 25–30);
- Krzysztof Klimek, *Pedagogika wojskowa czy andragogika wojskowa?* (RA, 2002, s. 31–43);
- Beata Cyboran, *Nauczyciele akademicy jako popularyzatorzy wiedzy w świetle pozauczelnianej działalności pracowników szkół wyższych* (RA, 2003, s. 76–83);
- Krystyna Pleskot-Makulska, *E-learning – nowa postać edukacji* (RA, 2004, s. 83–94);
- Ewa Skibińska, *Trening jako forma kształcenia dorosłych. Nierozpoznany przez andragogikę obszar* (RA, 2004, s. 95–110);
- Piotr Błajet, *O potrzebie edukacji cielesnej dorosłych* (RA, 2006, s. 28–47);
- Anna Frąckowiak, *Internet jako medium ustawicznego uczenia się języków obcych* (RA, 2006, s. 80–85);
- Emilia Mazurek, *Kariera zawodowa i aktywność edukacyjna jako szansa samorealizacji współczesnej kobiety* (RA, 2007, s. 152–162);
- Julia Kluzowicz, *Teatr zaangażowany społecznie jako sposób odnowienia dialogu z polskim widzem* (RA, 2007, s. 134–145).

Ważnym wątkiem, który pojawił się już w poprzedniej fazie, ale zyskał na znaczeniu w latach 2000–2007 jest refleksja nad edukacją dorosłych za granicą. Na ten temat publikują przede wszystkim młodszy wówczas pracownicy nauki (m.in. Artur Fabiś, Anna Frąckowiak, Tomasz Maliszewski, Roksana Neczaj, Alina Matlakiewicz, Ewa Przybylska, Renata Runiewicz, Hanna Solarczyk), którzy w ramach awansu zawodowego podjęli badania edukacji dorosłych w innych krajach, publikując doniesienia na temat: Austrii, Australii, Litwy, Niemiec, Szwecji, Szwajcarii, Turcji, USA, Wielkiej Brytanii i in. Wśród licznych publikacji dotyczących edukacji dorosłych za granicą znalazły się opisy systemów oświaty dorosłych, prezentacje wybranych teorii, tłu-

maczenia tekstów zagranicznych autorów. Publikacje w tym obszarze miały w tym okresie częściowo charakter odtwórczy i opisowy, szukano w nich części recept, podziwiano, stawiano na wzór, rzadziej wykorzystywano do teoretycznego uzasadnienia i interpretacji analizowanych problemów.

W analizowanym okresie można zaobserwować coraz większe znaczenie czynników wewnętrznych w rozwoju myśli andragogicznej – refleksji nad przedmiotem badań, która skutkuje z jednej strony poszerzeniem, z drugiej – wycinkowym charakterem problemów badawczych. Tę tendencję wzmacnia prowadzenie indywidualnych projektów badawczych, co wynika m.in. z awansowego charakteru tych przedsięwzięć. Pozytywnym zjawiskiem jest stopniowy rozwój świadomości i poprawności metodologicznej, słabszą stroną ugruntowanie badań w teorii czy generowanie nowych teorii. W porównaniu z poprzednim okresem następuje osłabienie relacji z otoczeniem zewnętrznym.

Mechanizm zmian refleksji andragogicznej w tym okresie ma charakter addytywny, ale jest on coraz bardziej złożony, a przede wszystkim wielokierunkowy, co skutkuje rozmyciem przedmiotu badań.

Efektom opisywanych zmian jest zajmowanie przez andragogów coraz większych i odleglejszych pól badawczych, ale przy niskim wskaźniku relacji „problem–badacz”, tj. niewielkiej liczby naukowców zajmujących się danym problemem badawczym. I chociaż intensywność kontaktów środowiska andragogów, m.in. ze względu na jego niewielką liczebność, jest stosunkowo duża, to andragogikę zaliczyć należy do nauk o „wiejskim” charakterze relacji społecznych (charakterystycznych dla nauk społecznych stosowanych) w odróżnieniu od nauk o „miejskim” charakterze, w których dominuje ograniczona liczba konkretnych problemów głównych, zajmujących większość badaczy tej dyscypliny (Nizińska, 2012, s. 118).

Duże znaczenie dla oceny kondycji refleksji andragogicznej w świetle tekstów publikowanych w „Roczniku Andragogicznym” ma pojawienie się w 1998 roku nowego czasopisma „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” pod redakcją Mieczysława Malewskiego, co uszczupliło grono doświadczonych autorów, wpłynęło na ograniczenie andragogicznej metarefleksji, przyniosło skutek w postaci niedostatku refleksyjnego podejścia wobec badań i refleksji.

Refleksja andragogiczna po 2007 roku

Upływ czasu przyniósł większą dojrzałość autorów, którzy w poprzedniej dekadzie pracowali na pierwszy stopień naukowy. Niektórzy z nich osiągnęli samodzielność naukową lub byli na drodze wiodącej do tego celu. „Rocznik Andragogiczny” systematycznie uzyskiwał też coraz wyższą wartość punktową, co pozwoliło otworzyć się na nowych autorów. Następuje stopniowy wzrost nasycenia teoretycznego, znaczenia konceptualizacji pojęć i krytycznego podejścia do badanej problematyki, co ilustruję poniżej wybranymi przykładami.

Wzrost nasycenia teoretycznego i świadomości metodologicznej

Małgorzata Olejarz, *Na drodze do autonomicznego uczenia się w okresie dojrzałej dorosłości* (RA, 2008, s. 57–66).

Hanna Kostyło, *Rekonstrukcjonizm społeczny. Możliwość świadomych zmian społecznych i osobistych* (RA, 2009, s. 99–109).

Magdalena Cuprjak, *Refleksyjny andragog a badania w działaniu* (RA, 2010, s. 127–140).

Sylwia Słowińska, *Uczenie się dorosłych w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej* (RA, 2011, s. 173–184).

Roksana Neczaj-Świdarska, *Teoretyczne konteksty projektowania dydaktycznego kursów e-learningowych* (RA, 2011, s. 94–106).

Ludmiła Zająć-Lamparska, *Psychologiczne koncepcje pomyślnego starzenia się człowieka* (RA, 2012, s. 89–105).

Agata Wołowska, *Satysfakcja z pracy i jej wyznaczniki a poczucie jakości życia urzędników* (RA, 2013, s. 119–134).

Wzrost znaczenia konceptualizacji pojęć

Elżbieta Dubas, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji* (RA, 2009, s. 133–149).

Krzysztof Pierścieniak, *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń* (RA, 2009, s. 79–98).

Alina Matlakiewicz, *Ambiwalencja w uczeniu się dorosłych* (RA, 2011, s. 64–70).

Elżbieta Woźnicka, *Tożsamość człowieka dorosłego a zadania andragogiki* (RA, 2011, s. 53–63).

Wzrost krytycznego podejścia do badanej problematyki

Alicja Jurgiel, *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne* (RA, 2011, s. 71–81).

Małgorzata Malec Rawiński, *Znaczenie krytycznej gerontologii edukacyjnej dla badań i praktyki* (RA, 2013, s. 173–184).

Analizując treść artykułów publikowanych po 2007 roku, zauważyć można zwrot od opisu instytucji i systemów do analizy uczenia się jednostek i społeczności. Od 2011 roku z większą częstotliwością publikowane są w „Roczniku Andragogicznym” raporty z zespołowych projektów edukacyjno-badawczych finansowanych ze środków Unii Europejskiej, które są realizowane w odpowiedzi na zapotrzebowanie praktyki edukacji dorosłych. Można je traktować jako zaczyn badań w działaniu (interweniujących). Poniżej podaję kilka przykładów.

Katarzyna Jurzysta, Monika Staszewicz, *Europejski projekt profesjonalizacji edukatorów dorosłych* (RA, 2011, s. 246–255).

Joanna Wawrzyniak, *Uczenie się dorosłych bezrobotnych na przykładzie uczestników kursu „Opieka domowa” w ramach projektu „Profesjonalna opieka”* (RA, 2011, s. 261–272).

Beata Cyboran, *Miejsce edukacji dorosłych w strategiach oświatowych na poziomie lokalnym* (RA, 2012, s. 336–346).

Małgorzata Malec, Tomasz Siemień, *Wykorzystanie potencjału seniorów w funkcjonowaniu placówki edukacyjnej na przykładzie Szkoły Podstawowej im. Św. Wojciecha we Włodowicach* (RA, 2012, s. 359–371).

Dominika Hofman, Łukasz Tomczyk, *Działalność Latarników Polski Cyfrowej Równych Szans jako innowacyjna forma przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu* (RA, 2012, s. 372–382).

Refleksję andragogiczną po 2008 roku charakteryzuje coraz większy wpływ wewnętrznych czynników rozwoju, co służy refleksyjności teoretycznej i metodologicznej badaczy. Jednocześnie zauważalny jest niedostatek badań empirycznych o teoriiotwórczej mocy. Nadal dominują badania dotyczące wąskich zakresów problematyki andragogicznej, na niereprezentatywnych populacjach w ujęciu ilościowym i jakościowym. Brakuje w nich dyskusji z teoriami i wynikami badań w Polsce i za granicą. Widoczny jest na łamach „Rocznika Andragogicznego” brak szerszej refleksji nad powinnościami andragogiki i potrzebami badań andragogicznych (por. Kargulowa, 2013, s. 85–105), co skutkuje rozproszeniem i niedostatkiem kompleksowych badań, czy też brakiem tendencji do konfrontowania nowych osiągnięć z wcześniejszymi. Mechanizm zmian refleksji andragogicznej ma charakter addytywny – złożony, ale z coraz wyraźniejszą tendencją do porządkowania i integracji (np. E. Dubas, *Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością*, RA, 2013, s. 135–152). W analizowanym okresie obserwujemy też narastanie masy krytycznej wobec podejmowanej problematyki, metodologii badań oraz dorobku andragogiki.

Efektem zmian refleksji andragogicznej obserwowanych na łamach „Rocznika” jest wyższa jakość naukowa publikacji, stopniowe uwalnianie się od obciążeń pozytywistycznego paradygmatu badań i przybliżanie się do społeczno-kulturowego nurtu badań andragogicznych, uwzględniających kontekst i dynamikę otoczenia zewnętrznego. „Rocznik Andragogiczny” nadrabia zaległości, czego dowodem jest w moim przekonaniu zawartość jego 21 tomu (RA, 2014).

Podsumowując rozważania na temat rozwoju myśli andragogicznej w latach 1994–2014 widzianej przez pryzmat jednego z andragogicznych czasopism, można pokusić się o wskazanie kierunków zmian, jakie zaszły w jej obrębie:

- od diagnozy przez interpretację edukacji dorosłych do refleksji nad działaniem;
- od nauki normatywnej do refleksyjnej i zaangażowanej;
- od koncentracji na instytucjach do koncentracji na podmiocie;
- od koncentracji na kształcenia dorosłych do koncentracji na uczeniu się dorosłych;
- od kumulacji wiedzy (zmiany ilościowe) do transformacji wiedzy (zmiany jakościowe).

I chociaż zmiany te nie są jeszcze powszechne, to satysfakcjonują, ponieważ są zaczątkiem dalszych wartościowych zmian.

O kondycji „Rocznika Andragogicznego”

Na tle rozważań dotyczących refleksji andragogicznych w latach 1994–2014 chciałabym dokonać oceny kondycji „Rocznika Andragogicznego”, by na tej podstawie sformułować wyzwania wobec jego przyszłości.

Publikacje w tym czasopiśmiennictwie są ważnym (pośrednim) czynnikiem rozwoju nauki (Solarczyk, 2009). Do ich specyficznych funkcji należy:

- monitorowanie związków między edukacją dorosłych a jej społecznym otoczeniem (państwem, polityką, ekonomią);
- definiowanie zmieniającej się historycznie tożsamości andragogiki i edukacji dorosłych;
- stwarzanie możliwości komunikowania się teoretyków i praktyków;
- podnoszenie w opinii społecznej prestiżu teorii i praktyki edukacji dorosłych przez upowszechnianie wiedzy, informacji, wyników badań na ten temat;
- inspirowanie do innowacji, przemian, zwrotów;
- profesjonalizacja andragogów (Solarczyk, 2009, s. 168).

Tym samym pełnią czasopisma ważną rolę w legitymizowaniu i umacnianiu pozycji reprezentowanej dyscypliny w świecie nauki i praktyki.

„Rocznik Andragogiczny” był drugim po „Edukacji Dorosłych” czasopismem dedykowanym omawianej dziedzinie po przełomie 1989 roku. Nawiązywał do przedwojennej tradycji „Rocznika Oświaty Dorosłych”. We wprowadzeniu do pierwszego tomu „Rocznika Andragogicznego” redakcja tak sformułowała jego misję: „Będzie to pismo o ważnych zadaniach i oczekiwaniach oświatowych. Jak każdy rocznik obejmie zarówno materiały teoretyczne, sprawozdania z doświadczeń praktyki, bogaty zakres informacji z bieżącego życia środowisk i instytucji andragogicznych oraz recenzje, a także sprawozdania z najważniejszych i najbardziej interesujących publikacji andragogicznych” (RA, 1994, s. 9) W tej zapowiedzi akcentuje się dokumentacyjną i kronikarską funkcję pisma. W realizację tej funkcji wpisuje się odnotowywanie jubileuszy współczesnych andragogów oraz troska o zachowanie w pamięci tych, którzy odeszli, pod postacią pośmiertnych not i opracowań naukowych ich dorobku, np.:

- Jerzy Semków, *Doktor Wincenty Ostrowski* (RA, 1995/96, s. 230–236);
 Anna Antosz, *Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa* (RA, 2006, s. 109–124);
 Tomasz Maliszewski, *Jindra Kulich (1929–2009) – andragog porównawczy, bibliograf i historyk edukacji dorosłych* (RA, 2009, s. 415–428);
 Eleonora Sapia-Drewniak, *Doktor Stefania Mazurek – organizatorka liceum repolonizacyjnego w Opolu* (RA, 2011, s. 147–157);
 Agnieszka Stopińska-Pająk, *Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki* (RA, 2012, s. 63–78);
 Artur Łacina-Łanowski, *Idea oświaty dorosłych wg Franciszka Urbańczyka. Zarys problemu* (RA, 2012, s. 232–244);
 Tadeusz Aleksander, *Maria Borowiecka – niedokończony biogram* (RA, 2013, s. 279–288);
 Józef Półturzycki, *W 90. rocznicę urodzin – Profesor Halina Szwarc – twórczyni uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce* (RA, 2013, s. 267–278).

O sile kronikarskiej funkcji świadczą też relacje z 310 wydarzeń, recenzje 313 publikacji, noty o 6 profesurach zwyczajnych (Olga Czerniawska, Eugenia Anna Wesołowska, Elżbieta Zawacka, Mieczysław Malewski, Eleonora Sapia-Drewniak), 10 habilitacjach (Agnieszka Stopińska-Pająk, Ewa Przybylska, Elżbieta Dubas, Ewa Skibińska, Elżbieta Jeruszka, Ewa Kurantowicz, Hanna Solarczyk, Zofia Szarota, Anna Frąckowiak, Alicja Jurgiel-Aleksander) oraz o 56 doktoratach. Istotnym uzupełnieniem funkcji kronikarskiej

„Rocznika” są coroczne felietony Józefa Półturzyckiego dotyczące setnych, pięćdziesiątych oraz innych rocznic przypadających na dany rok kalendarzowy.

Do 1999 roku „Rocznik Andragogiczny” powielał treści z „Edukacji Dorosłych” – przede wszystkim artykuły, ale też systematycznie i niezależnie rozbudowywał dział aktualności oraz recenzji. Dziś można powiedzieć, że w „Roczniku” znaleźć można nie tylko najważniejsze, ale prawie wszystkie istotne dla środowiska andragogów wydarzenia oraz rodzime andragogiczne publikacje. Pełnienie funkcji dokumentacyjno-kronikarskiej oraz przywiązanie do tradycyjnego i deskryptywnego ujmowania analizowanej problematyki nie sprzyjało ewolucji od kumulacji prezentowanej wiedzy (zmiany ilościowe) do transformacji tej wiedzy (zmiany jakościowe) i pełnienia przez czasopismo funkcji krytyczno-heurystycznej. Ostatnie lata dają z jednej strony nadzieję na dalsze zmiany, z drugiej, z powodu parametryzacji jednostek naukowych przenoszonej na pracowników, potęgują „produkowanie” tekstów ze względu na punkty, a nie wagę ich treści.

Obserwowane w „Roczniku Andragogicznym” zmiany dają powody do patrzenia w przyszłość z optymizmem.

Wnioski dla andragogiki

Andragogika jest młodą dziedziną nauki, a jej rola w naukowym dyskursie wzrosła dopiero w latach 90. XX wieku – w okresie, kiedy namysł nad tożsamością dyscypliny naukowej stracił na znaczeniu, co było skutkiem zwrotu od obiektywistycznego do subiektywistycznego modelu uprawiania nauki, gdzie „[...] wiedza nie egzystuje w ponadludzkiem, mitycznym *Świecie Trzecim*. Przeciwnie, ma ona charakter personalny” (Malewski, 2009, s. 202). Równolegle nastąpił gwałtowny proces poszerzania terytorium refleksji andragogicznej w kontekście imperatywu uczenia się przez całe życie, co nadało edukacji otwarty charakter, znoszący granice między edukacją instytucjonalną i nieinstytucjonalną. Jej koniecznym warunkiem jest wysoki stopień refleksyjności uczących się i osób badających edukacyjne fenomeny ludzkiej egzystencji. Dorosły uczeń stracił bezwarunkowe wsparcie instytucji oświatowej i nauczyciela, a badacz – swojej subdyscypliny, która już nie dostarcza szczegółowych wytycznych dotyczących tego, co badać i jak badać. Następuje alokacja tożsamości naukowej – z zewnętrznej, legitymizowanej przez dyscyplinę nauki, w kierunku wewnętrznej – legitymizowanej przez badacza. Jej niezbędnym warunkiem jest refleksyjność badacza zbudowana na krytycznej postawie wobec siebie, innych, nauki, świata oraz samodzielnie

utworzonym aksjologicznym układzie odniesienia. Pojęcie refleksyjności przenoszone jest współcześnie także na instytucje (np. ucząca się organizacja), a także na badania i naukę. W tym sensie refleksja nad andragogiką nie traci na znaczeniu, ale nabiera nowej wartości – krytycznego stosunku do tego co, jak i dlaczego badamy.

Bibliografia

- Kargulowa A. (2013), *O potrzebie badań poradniczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradnicze”, s. 85–105.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Nizińska A. (2012), *Uspołecznianie studentów – uspołecznianie uniwersytetów. Szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4, s. 115–126.
- Sapia-Drewniak E. (2014), *„Oświata Dorosłych” (1957–1990) jako źródło do dziejów edukacji dorosłych*, Opole.
- Solarczyk H. (2008), *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Solarczyk H. (2005), *10 lat „Rocznika Andragogicznego”*, w: „Rocznik Andragogiczny” 2004, Warszawa–Toruń, s. 33–35.
- Solarczyk-Szwec H. (2015), *Profesor Olgi Czerniawskiej publikacje w „Edukacji Dorosłych” i „Roczniku Andragogicznym”. Przyczynek do analizy dorobku naukowego*, w: E. Woźnicka (red.), *Oświata dorosłych – wyzwania i inspiracje*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej, Łódź.

