

Wstęp

Tematyka książki koncentruje wokół problematyki aktywności edukacyjnej, a zwłaszcza samokształceniowej, osób dorosłych w kontekście ich całonocnego rozwoju. Każdy, kto podejmuje edukację, czyni to w jakimś określonym celu. Niejednokrotnie tych powodów jest wiele. Dorosły dąży do uzupełnienia przerwanej edukacji formalnej bądź podnosi kwalifikacje w określonej dziedzinie. Osoba dorosła może uczyć się dla samej siebie, dla poprawy jakości życia, z ciekawości, dla lepszego rozumienia otaczającej rzeczywistości lub z pobudek zawodowych (dla awansu zawodowego, utrzymania pracy lub z obawy przed jej utratą). Dlatego też, mówiąc o edukacji dorosłych, musimy uwzględnić jej wieloaspektowy, wielowymiarowy charakter.

Współczesność obfituje w wiele trudno przewidywalnych zmian, które zachodzą w sferze ekonomicznej, społecznej czy politycznej. Zmiany te pociągają za sobą dużo konsekwencji na poziomie makro- (funkcjonowanie całego społeczeństwa), mezo- (aktywność życiowa poszczególnych grup społecznych) i mikrostrukturalnym (perspektywa osobowa). Wydarzenia polityczne i historyczne, zjawiska społeczne oraz zmiany ekonomiczne wpływają znacząco na funkcjonowanie jednostki, zarówno w wymiarze osobowym, jak i społecznym. Zmiany te mogą dotyczyć kierunków podróżowania, planów inwestowania i orientacji edukacyjno-zawodowych na poziomie jednostkowym, jak również globalnym. Kolejne trendy geopolityczne i społeczne mogą motywować dorosłego do podjęcia nowych działań, modyfikować jego aspiracje i plany. Procesy grupowe ulegają przeobrażeniom i wpływają na modyfikację funkcjonowania grup społecznych. Percepcja zjawisk i wydarzeń na poziomie całych społeczeństw ulega nieustannym metamorfozom. W niniejszej pracy aktywność edukacyjna zostanie przeanalizowana we wszystkich wymienionych aspektach, aczkolwiek najbardziej zaakcentowana będzie perspektywa osobowa.

Analizując zjawisko aktywności życiowej osób dorosłych, warto skupić się na jej wymiarze aspiracyjno-dążeńiowym, samokształceniowym: dlaczego dorośli, którzy mają pracę, rodzinę, ustabilizowane życie, nieustannie wyznaczają nowe cele i zadania. A zawężając tę kwestię do wymiaru zawodowo-edukacyjnego: dlaczego dorośli, którzy zdobyli wykształcenie, dyplomy, uczą się nadal samodzielnie, poświęcając swój własny czas, pie-

niądze i inne zasoby? Co nimi kieruje? Często mamy do czynienia z sytuacją współwystępowania motywacji wewnętrznej (uczę się, bo chcę) i zewnętrznej (uczę się, bo muszę) w procesie edukacyjnym (por. Reykowski 1992; Maslow 2013; Łukaszewski 2015). Dorośli uczą się, kończąc kursy, studia, szkolenia (edukacja formalna), doksztalcając się samodzielnie (edukacja nieformalna) lub inwestując we własny rozwój osobisty (edukacja w głąb). Z punktu widzenia psychologicznego, rozwojowego najciekawsza wydaje się być analiza aktywności samokształceniowej osób dorosłych, wynikającej z pobudek wewnętrznych i dlatego też omawiane zjawisko stało się inspiracją do rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych nad uwarunkowaniami aktywności edukacyjnej podmiotowej, związanej z procesami samokształceniowymi (por. Kidd 1966; Faure 1975; Legrand 1995; Pólturzycki 2014).

Na potrzeby niniejszej pracy samokształcenie definiowane jest jako umiejętność osoby do samodzielnego planowania edukacji i realizacji tego planu w perspektywie całościowej. Taka osoba podejmuje aktywność edukacyjną z wewnętrznych pobudek, jest silnie zmotywowana do tego, by realizować własny plan edukacyjny; aktywność samokształceniowa przeplata zarówno życie zawodowe, jak i czas wolny, a sam proces jest wielowymiarowy, dotyczy z jednej strony indywidualnych zainteresowań osoby, z drugiej zaś zagadnień zawodowych. Aktywność samokształceniową dorosły może realizować samodzielnie lub wpleść we własną ścieżkę edukacyjną różnorodne oferty oświatowe (por. Kidd 1966; Matulka 1983; Legrand 1995; Jarmużek 2006, 2011, 2014a; Pólturzycki 2014).

Samokształcenie jest definiowane więc jako podmiotowy styl życia, wynikający z dążeń, motywacji i celów życiowych osoby, która aktywnie poszukuje działań rozwojowych i realizuje je (por. Siciński 2002; Fatyga 2009; Jarmużek 2011, 2014a). Andrzej Siciński definiuje taki styl życia jako świadomie obrany, charakterystyczny sposób bycia, indywidualny co do zakresu i formy, motywacji, wartości oraz celów zachowań (por. Siciński 2002, s. 22–23). Samokształcenie osoby dorosłej możemy więc scharakteryzować jako powiązanie wartości i dążeń z wyborami determinującymi to, jak jej samodzielne życie będzie wyglądać i przekucie tego na własny styl dający satysfakcję życiową, zarówno na poziomie emocjonalnym, jak i poznawczym. I ten wymiar stylu życia podkreśla Barbara Fatyga, pisząc o hierarchicznych układach i wzorcach wartości i zachowań konstytuujących określony styl życia, który jest wewnętrznie spójny i realizujący cele i zamierzenia osoby dorosłej (Fatyga 2009, s. 150–151).

Problematykę procesu samokształcenia można też rozpatrywać z punktu widzenia kompetencji i zasobów osoby, które warunkują jakość zaangażowania edukacyjnego dorosłego. W pracy będą analizowane wybrane uwarunkowania podmiotowe różnorodnych form edukacyjnych osób dorosłych. Każdy

dorośli indywidualnie określa własne cele życiowe, definiuje sukces życiowy, formułuje oczekiwania względem siebie i innych oraz aspiracje życiowe. Będzie więc również w specyficzny dla siebie sposób planować, precyzować i podejmować aktywność edukacyjną. Takie definiowanie siebie i własnej sytuacji życiowej przez osobę dorosłą zależy od wielu czynników na poziomie makro-, mezo- i mikrostrukturalnym. Stabilność sytuacji życiowej i zawodowej, niezależnie czy taka ocena jest obiektywna czy subiektywna, będzie determinować aktywność człowieka w różnorodnych obszarach życia. Dlatego też potrzeb i możliwości edukacyjnych osoby nie można postrzegać jedynie w kontekście metryki, osiągniętego poziomu edukacji formalnej, ale również z perspektywy indywidualnych potrzeb edukacyjnych, zawodowych i samo-realizacyjnych, rodzaju motywacji kształceniowej, celów życiowych wynikających z indywidualnej koncepcji udanego, wartościowego życia oraz zakresu i poziomu kompetencji oraz predyspozycji osoby dorosłej.

Samokształcenie człowieka dorosłego rozważane więc będzie w kontekście wewnętrznych kompetencji i dyspozycji osobowościowych jako samodzielnie zaprojektowany i realizowany proces edukacji przez całe życie. Dorosły w kontekście współczesnych koncepcji edukacyjnych i rozwojowych postrzegany jest jako *capable being*, czyli człowiek zdolny do stawania się, do zmiany, do urzeczywistnienia czegoś ważnego w swoim życiu (Delors 1998, s. 101; Czerniawska 2011b, s. 11–23). Jednak w praktyce nie każdy realizuje swoje plany, marzenia i rozwija swoje potencjały. To, na ile dorosłe życie staje się źródłem głębokiej satysfakcji, zależy zarówno od czynników zewnętrznych, jak i od wewnętrznych dyspozycji i kompetencji, które umożliwiają plastyczną, twórczą realizację indywidualnego sensu życia i efektywnego, kreatywnego radzenia sobie z przeciwnościami losu. W niniejszej pracy analizowane będą czynniki umożliwiające realizację własnych planów i potencjałów, umiejętnego kreowania swojego życia w kontekście aktywności edukacyjnej, zwłaszcza samokształceniowej.

Uwarunkowania indywidualnej drogi edukacyjnej dorosłych rozważane będą w kontekście salutogenezy. Twórcą podejścia salutogenetycznego był profesor socjologii Aaron Antonovsky (1923–1994). Urodził się na Brooklynie w Nowym Jorku. Początkowo studiował historię i ekonomię, następnie socjologię medycyny. Po uzyskaniu w 1955 roku doktoratu z socjologii, wyemigrował w latach 60. do Jerozolimy w Izraelu, gdzie pracował w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych oraz Wydziale Medycznym Socjologii na Uniwersytecie Hebrajskim. Współtworzył też Uniwersytet Ben Guriona, napisał i wydał 12 książek oraz ponad sto artykułów naukowych. W 1972 roku wycofał się z życia zawodowego i naukowego. Obecnie na świecie istnieje wiele instytutów badawczych, którym przyświeca myślenie salutogenetyczne, w wielu ośrodkach badawczych, klinikach i szpitalach stosuje się koncepcję SOC oraz narzędzie

do oceny poziomu poczucia koherencji i jego komponentów, po to, żeby przewidzieć, jak osoby poradzą sobie z terapią, rehabilitacją, żałobą czy rekonwalescencją. W dalszej części pracy odniosę się do współczesnych trendów i kierunków badań nad poczuciem koherencji w Polsce i na świecie. Kluczowym pojęciem dla koncepcji Antonovsky'ego jest poczucie koherencji (SOC), które jest stałą dyspozycją osobowościową w życiu dorosłego człowieka i determinuje sposób, w jaki myślimy, interpretujemy i podejmujemy decyzje i działania w naszym życiu. Poczucie koherencji ma charakter dymensjonalny (od słabego do silnego SOC) i jest definiowane jako globalna orientacja wyrażająca się w poczuciu pewności jednostki, że jego środowisko zewnętrzne i wewnętrzne jest zrozumiałe i sensowne, a życie warte wysiłku i zaangażowania (Antonovsky 2005, s. 34; Jarmużek 2014a, s. 245–247).

Założono, że jednym z istotnych determinantów efektywnego rozwoju osobistego i zawodowego oraz umiejętności realizacji własnych planów życiowych i osobistych marzeń jest wysoki poziom poczucia koherencji rozumianego jako przekonanie o tym, że dorosły potrafi uczynić świat dla siebie zrozumiałym (poczucie zrozumiałości), poradzi sobie ze zmianami (poczucie zaradności) i że są w życiu sprawy i osoby warte zaangażowania (poczucie sensowności). Założono również, że motywy samokształcenia, plany edukacyjne oraz intensywność aktywności edukacyjnej, zwłaszcza samokształceniowej, zależą zarówno od osiągniętego poziomu poczucia koherencji, jak i od dynamiki poszczególnych jego komponentów. Inaczej będzie postrzegać szansę edukacyjną osoba o wysokim poczuciu koherencji, a inaczej osoba na przeciwnym biegunie tej dyspozycji osobowościowej. W jednym przypadku priorytetem będzie edukacja długodystansowa, samokształcenie, mające na celu realizację własnych marzeń i planów życiowych, w drugim będzie to edukacja tylko i wyłącznie dla zdobycia dyplomu lub realizacji wyizolowanego celu krótkoterminowego polegającego na zdobyciu konkretnej umiejętności lub wiedzy. Powyższe rozważania stały się inspiracją do napisania niepublikowanej rozprawy doktorskiej *Poczucie koherencji a samokształcenie dorosłych* oraz przeprowadzenia badań wśród 427 osób dorosłych, aktywnych edukacyjnie – studiujących trybem niestacjonarnym¹. Celem autorki było zdiagnozowanie procesów samokształceniowych (motywacji samokształceniowej oraz aktywności samokształceniowej) w badanej grupie badawczej. Zasygnalizowane powyżej problemy badawcze nie wyczerpują całości i głębi zagadnień i konsekwencji płynących z koncepcji Aarona Antonovsky'ego. Celem prezentowanej pracy jest teoretyczna analiza założeń salutogenetycz-

¹ Rozprawa doktorska została napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Kazimierza Przyszczypkowskiego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Recenzentkami były prof. dr. hab. UW Grażyna Dolińska-Zygmunt oraz prof. dr. hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik.

nych oraz próba empirycznej weryfikacji wybranych zagadnień wynikających z przyjęcia tego modelu. Konsekwencją tak postawionego celu jest następująca struktura pracy.

Pierwszy rozdział *Poczucie koherencji w świetle teorii salutogenetycznej* przedstawia najistotniejsze zagadnienia teorii Aarona Antonovsky'ego. Przedstawiam w nim charakterystykę podejścia salutogenetycznego: jakie są najistotniejsze różnice w porównaniu z podejściem patogenetycznym. Dalej przedmiotem rozważań uczyniłam poczucie koherencji (SOC) oraz jego komponenty i zagadnienie wzorców doświadczeń życiowych kształtujących siłę SOC. Podjęłam też dyskusję nad stabilnością poczucia koherencji w ciągu całego życia człowieka. Następnie omówiłam bardzo istotne zagadnienie granic SOC oraz zjawiska elastyczności poczucia koherencji, które mają olbrzymi wpływ na możliwości adaptacyjne człowieka i radzenie sobie w sytuacjach stresowych (nagłych i przewlekłych).

W drugim rozdziale, zatytułowanym *Poczucie koherencji a funkcjonowanie człowieka*, przeanalizowałam i wyjaśniłam uwarunkowania rozwoju poczucia koherencji w poszczególnych etapach życia oraz wpływ na aktywność człowieka dorosłego w różnych sferach życia. Następnie przedstawiłam kluczową istotę zagadnienia uogólnionych zasobów odpornościowych, które mają nieunikniony wpływ na funkcjonowanie człowieka, zwłaszcza w sytuacjach nowych, trudnych i konfliktowych. Przedmiotem dalszej refleksji były typologie radzenia sobie ze stresem w kontekście podejścia salutogenetycznego oraz odwołanie się do licznych badań weryfikujących wpływ poczucia koherencji na różne aspekty życia człowieka.

W trzecim rozdziale *Współczesne transformacje edukacji dorosłych* charakteryzuję przeobrażenia sfery zawodowej człowieka pod wpływem przemian gospodarczych, technologicznych i cywilizacyjnych. Podjęłam się próby przedstawienia wybranych zagadnień modyfikujących rolę edukacji w życiu dorosłego człowieka. Odwołam się do koncepcji społeczeństwa opartego na wiedzy oraz organizacji uczącej się (Senge i in. 2008; Senge 2012), analizując najważniejsze ze współczesnych przeobrażeń sytuacji zawodowej człowieka. Przedstawiłam też rolę kapitału społecznego w budowaniu nowego typu społeczeństwa.

Rozdział czwarty zatytułowany *Wybrane aspekty rozwoju człowieka dorosłego w kontekście aktywności edukacyjnej* odnosi się już bezpośrednio do działań człowieka dorosłego. W rozdziale tym pokazuję z jednej strony specyfikę funkcjonowania ucznia dorosłego, z drugiej akcentuję aspekt rozwojowy: jakie zadania rozwojowe w świetle wybranych koncepcji determinują funkcjonowanie człowieka dorosłego. W drugiej części tego rozdziału zostały przedstawione wybrane wewnętrzne determinanty aktywności edukacyjnej. Omówiono też rolę motywacji w procesie uczenia się, a proces uczenia się

jako ważny mechanizm adaptacyjny. Edukacja osoby dorosłej w tej perspektywie postrzegana jest jako styl życia człowieka, który chce pozostać elastyczny, konkurencyjny i pragnie nadążać za zmianami w otaczającym go świecie – bardzo często jest to warunek konieczny, aby liczyć się na rynku pracy.

W piątym rozdziale, zatytułowanym *Nowy wymiar edukacji. Edukacja dla rozwoju*, charakteryzuję aktualne trendy i przeobrażenia edukacji dorosłych. Odwołuję się do wybranych dokumentów wyznaczających kierunki przeobrażeń współczesnej edukacji. Następnie przedstawiam koncepcję samokształcenia i wskazuję na determinanty procesu autoedukacji. Dążę do ukazania roli procesu wdrażania do procesów samokształcenia od najmłodszych lat oraz wpływu czynników podmiotowych na przebieg autoedukacji.

W szóstym rozdziale, *Samokształcenie osób dorosłych. Badania własne w perspektywie salutogenetycznej*, omawiam procedurę badawczą, formułuję problemy i hipotezy badawcze.

W ostatnim, siódmym rozdziale *Prezentacja wyników badań własnych* przedstawiam wyniki badań empirycznych oraz zależności między najważniejszymi zmiennymi dla tej pracy. Celem niniejszej publikacji jest przybliżenie szerokiemu ogółowi zainteresowanych zagadnień związanych z koncepcją poczucia koherencji i podejściem salutogenetycznym oraz z problematyką aktywności samokształceniowej osób dorosłych.