

Edukacja na odległość i kształcenie dorosłych

Coraz bardziej rozpowszechniana dziś edukacja na odległość, oparta o zasadę indywidualnego uczenia się poza terenem szkoły i bez stałego bezpośredniego oddziaływania nauczyciela, skłania do odwołania się do historii, by wniknąć w tę formę kształcenia, aby poznać lepiej jej funkcje i miejsce w całokształcie edukacji dorosłych oraz zastanowić się nad jej potrzebą.

Początków edukacji na odległość można dopatrywać się w kształceniu na dystans w formie korespondencyjnej. Istotne zatem staje się pytanie o genezę i specyfikę kształcenia korespondencyjnego oraz o dziedziny, w których odbywało się kształcenie „drogą pocztową”. W niniejszym artykule zostanie przedstawiony rys historyczny kształcenia korespondencyjnego i jego dynamika (punkt 1) oraz stałe elementy tej metody ukazujące jej specyfikę (punkt 2), która jednocześnie wskazuje na adresata kształcenia korespondencyjnego, jakim jest dorosły uczeń (punkt 3).

Historia kształcenia na dystans

Kształcenie korespondencyjne pojawiło się jako alternatywa wobec tradycyjnego systemu studiów akademickich oraz wobec szkół średnich i zawodowych. Kształcenie w tej formie odbywało się poprzez korespondencyjny kontakt ucznia z nauczycielem i szkołą. Ma ono swoją bogatą historię i jest obecne na wszystkich kontynentach. Rozwój kształcenia korespondencyjnego wpisuje się ściśle w ogólny rozwój oświaty dorosłych realizowanej w ramach polityki oświatowej poszczególnych krajów. Wiąże się również z rewolucją techniczno-gospodarczą i społeczno-polityczną XVIII i XIX wieku. Zmiany te wymusiły troskę o doksztalcenie zawodowe kadry już pracujących oraz konieczność zaspokajania budzących się potrzeb oświatowych i awansu społecznego obywateli. Rodziło to konieczność poszukiwania nowych dróg pracy oświatowej, a ponieważ jest to okres wprowadzenia w Anglii jednolitych znaczków pocztowych, wykorzystano zatem drogę pocztową także w procesie kształcenia¹.

¹ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, Wyd. PWN, Warszawa 1967, s. 9-10.

Za pierwsze organizowane w ten sposób kształcenie uważa się organizowane w Anglii przez Isaaca Pitmana w roku 1837 r., kursy z zakresu stenografii, z których rozwinął się bogaty system kolegiów korespondencyjnych², a dwadzieścia lat później powstała w Berlinie znana i powszechnie szanowana korespondencyjna uczelnia języków obcych Toussaint-Langenscheidta. Od 1868 roku metodą tą zainteresowały się brytyjskie uniwersytety (Oxford 1885; Edynburg, Cambridge 1887)³. Zaś najbardziej podatnym gruntem europejskim na rozwój kształcenia drogą korespondencyjną okazały się kraje skandynawskie. Poza Europą kształcenie korespondencyjne upowszechniło się również w Japonii, Chinach, Australii i Nowej Zelandii⁴, ale prawdziwy rozkwit tej formy kształcenia miał miejsce na kontynencie amerykańskim, gdzie wykorzystano europejskie doświadczenia z tego zakresu do działań w ruchu oświatowym związanym z uniwersytetami, w oświacie zawodowej oraz w szkołach średnich. Zapotrzebowanie na kształcenie korespondencyjne w Stanach Zjednoczonych kształtowały głównie trzy czynniki: ekspansja na zachód, rewolucja przemysłowa i aspiracje edukacyjne kobiet⁵.

Prekursorem tej formy kształcenia była Anna E. Ticknor, która w założonym przez siebie towarzystwie Propagowania Nauki Domowej (1873) dawała ofertę programową obejmującą: historię, nauki ścisłe, sztuki piękne, literaturę, język francuski i niemiecki. Pierwszą oficjalnie uznaną instytucją kształcenia korespondencyjnego, która uzyskała prawo nadawania stopni naukowych był Koledź Sztuk Wyzwolonych działający w ramach Chautauqa⁶. Przybierało ono charakter zarówno uniwersytecki (np. Uniwersytet w Chicago–1892, Uniwersytet Baylora w Waco–1897, Uniwersytet Wisconsin–1906), jak i komercyjny (np. kurs dla górników, by poprawić bezpieczeństwo ich pracy i dać możliwość zdawania egzaminów stanowych – Pensylwania 1880). Tą formą kształcenia były zainteresowane

² I. Pitman uczył stenografii według opracowanego przez siebie systemu, który polegał na poprawianiu przesyłanych przez studentów na pocztówkach stenografowanych wersów Biblii. Zob. E. Zawacka, dz. cyt., s. 10; K. Pleskot-Makulska, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, w: *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, Biblioteka Edukacji Dorosłych t. 34, pr. zb. pod red. J. Półturzyckiego, Warszawa-Płock 2005, 25.

³ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne* dz. cyt., s. 10-14. J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, w: *Kształcenie ustawiczne-idee i doświadczenia*, pr. zb. pod red. Z. P. Kruszeńskiego, J. Półturzyckiego, E. A. Wesołowskiej, Wyd. Wyższej Szkoły im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2003, s. 240;

⁴ J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, w: *Kształcenie ustawiczne-idee i doświadczenia*, dz. cyt. s. 240.

⁵ K. Pleskot-Makulska, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, art. cyt., 25.

⁶ Był to ośrodek edukacyjny dla nauczycieli szkół niedzielnych założony przez przemysłowca L. Miller'a i metodystycznego duchownego J. H. Vincenta, który rozpoczynał swoją działalność jako obóz letni, a następnie stał się zarodkiem masowego ruchu oświatowego. Zob. K. Pleskot-Makulska, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, art. cyt., 25.

również władze niektórych stanów (jako pierwszy program takiego kształcenia przygotowany został w stanie Massachusetts – 1915r.) i instytuty biblijne. To właśnie nauka języka hebrajskiego zaproponowana drogą korespondencyjną przez Williama R. Harpera rozpoczęła intensywny rozwój tej formy zdobywania wiedzy⁷. Zakres rozwoju tej edukacji doskonale ilustrują liczby: w roku 1919 prowadziły ją 73 kolegia i uniwersytety, a dziesięć lat później liczba ta wzrosła już dwukrotnie⁸.

Do roku 1910 dominowało kształcenie za pośrednictwem poczty, a następnie w latach dwudziestych XX wieku zaczęto uzupełniać je poprzez audycje radiowe, które początkowo jednak nie spotkały się z większym zainteresowaniem. Na szerszą skalę z radia w kształceniu na odległość zaczęto korzystać od roku 1940, a z programów telewizyjnych dziesięć lat później. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w USA termin „kształcenie korespondencyjne” stał się mniej popularny, z tej racji, że w jego miejsce zaczęto stosować terminy „edukacja zdalna”, „edukacja na odległość”, a z czasem „eLearning”⁹.

Na ziemiach polskich pierwsze formy tego systemu pojawiły się pod koniec XIX wieku. Początków należy dopatrywać się w ogłoszonych, przez Jana Władysława Dawida na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” (1890), wykładach dla wychowawczyń przedszkoli. Również studenci Uniwersytetu Latającego oraz inne zainteresowane osoby miały możliwość pracy nad tekstami do samodzielnego opanowania publikowanymi w „Poradniku dla samouków”. W 1916 roku Macierz Polska zorganizowała Kursy Uzupełniające dla Nauczycieli Szkół Powszechnych, które przerodziły się w pierwszą polską zorganizowaną uczelnię korespondencyjną – Uniwersytet Korespondencyjny Polskiej Macierzy Szkolnej. Prowadził on kursy o charakterze ogólnokształcącym: „Polak-Obywatel” i kurs zawodowy: „Handlowiec”. Polska Macierz Szkolna prowadziła również wzorowane na korespondencyjnych szkołach amerykańskich kursy języka polskiego dla rodaków w Argentynie (1922r.)¹⁰.

Do innych najbardziej znanych polskich placówek kształcenia korespondencyjnego należały: Korespondencyjne Kursy Rolnicze im. Stanisława Staszica i Powszechny

⁷ K. Pleskot-Makulska, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, art. cyt., s. 26.

⁸ J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, art. cyt., s. 239.

⁹ K. Pleskot-Makulska, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, art. cyt., s. 26-27.

¹⁰ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, dz. cyt., s. 54.

Uniwersytet Korespondencyjny (PUK)¹¹, który prowadził szeroką i różnorodną działalność, która obejmowała działalność wydawniczą („Wiedza i Życie”, „Oświata”), organizacyjno-dydaktyczną (prowadzenie kursów, organizowanie odczytów oświatowych), Biuro Porad Korespondencyjnych, wypożyczalni, składnicy książek i pomocy naukowych. Oprócz kursów na poziomach szkoły powszechnej, gimnazjalnej, nauczycielskich i zawodowych prowadzone były również kursy pozaszkolne z rozmaitych dziedzin wiedzy. W ramach prac podejmowanych przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny zapoczątkowano badania naukowe w zakresie kształcenia korespondencyjnego¹². Obie instytucje stosowały zindywidualizowane kształcenie korespondencyjne uzupełniane charakterystycznymi dla siebie formami. Dla kursów rolniczych były to zjazdy czerwcowe uczestników realizujących kursy wyższe, a Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny organizował kształcenie zespołowe, zjazdy uczestników kursów gimnazjalnych, wyjazdy instruktorów na konferencje grup uczestników kursów nauczycielskich lub uzupełniające kursy bezpośrednie. W planach były również audycje radiowe¹³.

W okresie międzywojennym organizatorem kształcenia korespondencyjnego były w Polsce siły społeczne. Obejmowało ono poziomy szkoły powszechnej, średniej, a czasami także szkoły półwyższej. Nie prowadzono kształcenia korespondencyjnego na poziomie szkoły wyższej, chociaż istniała uczelnia typu wszechnicowego. Podejmowane formy pracy z dorosłymi poprzez kształcenie korespondencyjne nie tylko pozwoliły osiągnąć wykształcenie coraz większej liczbie osób, ale także dały początek próbom teoretycznego opracowania podstaw procesu uczenia się. Proponowane formy pozostawiały całkowitą samodzielność uczącemu się, co w okresie PRL zostało ocenione jako brak należytej organizacji procesu uczenia się i ograniczenie uczenia się do memoryzacji bez należytego rozumienia treści¹⁴.

W pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 17 maja 1950 roku zostały utworzone państwowe ogólnokształcące szkoły korespondencyjne stopnia licealnego. Miały one realizować program nauczania państwowego liceum ogólnokształcącego dla pracujących ze zmianami wynikającymi z dostosowania tego programu do zasad i organizacji nauki na drodze korespondencyjnej w czterech następujących

¹¹ J. Pólturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, art. cyt., s. 240.

¹² E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, dz. cyt., s. 57.

¹³ Tamże, s. 56-58.

¹⁴ R. Nawroczyński, *Oświata dorosłych w Polsce Ludowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964 nr 1, s. 83.

po sobie klasach¹⁵. Realizacja tego założenia umożliwiła wielu osobom uzupełnienie braków edukacyjnych i włączenie się w rozwój życia społeczno-gospodarczego kraju. Przyjęta strategia wpisywała się w politykę oświatową, w której również kształcenie korespondencyjne realizowane było według koncepcji specyficznej dla Związku Radzieckiego i innych krajów obozu socjalistycznego, w których było ono organizowane z wielkim rozmachem, ale głównie z braku możliwości zaspokojenia „normalnego” nauczania szkolnego i pozaszkolnego ze względu na niewystarczającą ilość zakładów naukowych, personelu nauczycielskiego, czy budynków szkolnych oraz potrzeby dostarczenia odpowiedniej ilości „rąk do pracy” bez odrywania kształcących się od ich warsztatów pracy zawodowej i codziennego życia. W Związku Radzieckim do wymienionych racji należy dołączyć jeszcze olbrzymie terytorium państwa¹⁶.

Zgodnie z polityką oświatową organizatorem kształcenia korespondencyjnego w krajach obozu socjalistycznego były przede wszystkim państwowe władze oświatowe. Oznaczało to, że było ono bezpłatne, ściśle związane z systemem szkolnym i w jego ramach realizowano te same programy co w szkolnictwie stacjonarnym tylko w nieco dłuższym czasie. Dla podniesienia jego sprawności w dużej mierze łączone było z nauczaniem bezpośrednim poprzez aktywną ingerencję nauczycieli wyrażoną w kierowaniu i kontrolowaniu pracy kształceniowej¹⁷.

Organizowaniu kształcenia korespondencyjnego przyświecał głównie cel udostępniania wykształcenia na poziomie szkoły średniej. Uczniowie przerabiali materiał samodzielnie korzystając z dostarczonych im materiałów nauczania w postaci skryptów lub podręczników szkół stacjonarnych uzupełnianych wskazówkami dotyczącymi metod uczenia się i rozkładania materiału programowego. Nauczyciele recenzowali przesyłane prace i udzielali dodatkowych porad zgłaszającym się uczniom. Brak dydaktyki kształcenia korespondencyjnego sprawiał, że przygotowywane materiały były przeważnie na niewystarczającym poziomie. Tworzono terenowe ośrodki dydaktyczne, które organizowały comiesięczne konferencje dla swoich uczestników i recenzowały prace kontrolne. Działalnością tych ośrodków kierował Centralny Ośrodek Dydaktyczny w Łodzi¹⁸.

W Polsce po II wojnie światowej rozwinęło się głównie nauczanie korespondencyjne połączone z bezpośrednim nauczaniem w formach zbiorowych i indywidualnych, które

¹⁵ Tamże.

¹⁶ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, dz. cyt., s. 14-15.

¹⁷ Tamże, s. 15.

¹⁸ Tamże, s. 67-69.

pozwalają realizować trudniejsze zagadnienia w czasie zajęć na sesjach lub specjalnie organizowanych konferencjach i konsultacjach oraz kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem przez radio i telewizję, często wspierane zajęciami bezpośrednimi. Przyjęło ono nazwę kształcenia zaocznego¹⁹ i stosowano je w szkołach średnich zawodowych ogólnokształcących, na studiach dla pracujących i w szkołach policealnych²⁰.

Kształcenie korespondencyjne w strukturze systemu oświatowego w Polsce przechodziło różne koleje losu. Nawet w okresach przejmowania zadań kształcenia korespondencyjnego przez inne formy edukacji (np. kształcenie zaoczne) istniało ono w instytucjach edukacyjnych funkcjonujących poza oficjalnym systemem oświatowym (np. ESKK – Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego z siedzibą w Poznaniu) oraz w ramach edukacji stwarzającej możliwości realizowania obowiązku szkolnego przez dzieci pracowników polskich placówek dyplomatycznych²¹.

O zainteresowaniu tą formą kształcenia świadczy afiliowanie w roku 1970 przez UNESCO Międzynarodowej Rady Kształcenia Korespondencyjnego (International Council of Correspondence Education – ICCE), której celem było rozpowszechnianie tego kształcenia i przyczynianie się do jego doskonalenia²². Z czasem element korespondencyjny zastępowany był przekazem radiowym, telewizyjnym, telefonicznym i komputerowym. Znalazło to swój wyraz także w zmianie nazwy tej rady, która od roku 1982 nosi nazwę Międzynarodowej Rady Edukacji na Dystans lub Kształcenia Zdalnego²³.

Kształcenie korespondencyjne bywa również nazywane: zaocznym, pocztowym, listowym, dalszym, studium domowym, czy studium na odległość. Termin kształcenie korespondencyjne uważany jest za starsze określenie edukacji niestacjonarnej, która współcześnie posługuje się nie tylko listami, ale szerokim zakresem mediów. Niezależnie od tego jaką nazwę nadaje się kształceniu korespondencyjnemu posiada ono stałe elementy, które pozwalają określić jego specyfikę.

¹⁹ J. Gniatkowski wyjaśnia, że istniejące w Polsce od 1916 roku kształcenie korespondencyjne prowadzone przez organizacje społeczne, zostało w roku 1950 w całości przejęte przez państwo i po zorganizowaniu jego miejsce zajęło kształcenie zaoczne. Zob. W. Gniatkowski, *Zdalne kształcenie dorosłych – osiągnięcia i perspektywy*, w: *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 82.

²⁰ J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, art. cyt., s. 240-242.

²¹ A. Kusztelak, *Kształcenie na odległość w Polskiej praktyce edukacyjnej*, w: *Kształcenie ustawiczne i jego praktyczny wymiar*, pr. zb. pod red. W. Horynia, Wrocław 2003, s. 65-68.

²² E. Zawacka, *Międzynarodowa Rada Kształcenia Korespondencyjnego*, „Oświata Dorosłych” 1971 nr 7, s. 432.

²³ E. Woźnicka, *Kształcenie korespondencyjne jako forma edukacji na dystans*, w: *Drogowskazy pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000, s. 179.

Specyfika kształcenia korespondencyjnego

Próba scharakteryzowania kształcenia korespondencyjnego kieruje uwagę w stronę działań podejmowanych w tym procesie: „Pierwsze kroki kształcenia korespondencyjnego były proste: uczeń otrzymywał partię wiadomości i zadanie do wykonania w postaci listów, które wysyłał mu nauczyciel; uczeń przyswajał przekazany mu materiał programowy, rozwiązywał wyznaczone zadania i odsyłał je do szkoły, gdzie je poprawiano i następnie zwracano z oceną i ewentualnymi wskazówkami. Tego rodzaju listy otrzymywał uczeń w ustalonych terminach, co tydzień lub dwa. Ten właśnie układ i wzajemne obowiązki stanowiły podstawę klasycznego kształcenia korespondencyjnego i dalszego jego rozwoju oraz poszerzania, np. o spotkania, konsultacje, a współcześnie o wykorzystanie środków audiowizualnych, komputerów”²⁴.

Zaprezentowanie w ten sposób cechy kształcenia korespondencyjnego skłaniają do przekonania, że podanie jednej definicji tej formy kształcenia wydaje się być zadaniem wręcz niemożliwym i chyba niekoniecznym, ale jednocześnie mobilizującym do próby opisanego tego procesu. Wojciech Gniatkowski uważa, że kształcenie korespondencyjne jest pierwszą, najwcześniejszą formą kształcenia na odległość²⁵.

Jako pierwszy próby opisanego kształcenia korespondencyjnego podjął się W. S. Bittner w roku 1948, przyjmując, że kształcenie korespondencyjne jest to zmienny typ zindywidualizowanego nauczania w ramach ciągłego procesu wymiany pomiędzy studentem i instruktorem. Opiera się on nie tylko na podstawowym zestawie lektur realizujących konkretną lekcję, ale także na dodatkowych materiałach, które obejmują teksty, referaty, ćwiczenia, rady i sugestie, dodatkowe książki i inne materiały dostarczone uczącemu się zgodnie z jego potrzebami. Uznaje nauczanie korespondencyjne raczej za metodę uzupełniającą aniżeli za zamknięty i pełny system szkolny²⁶.

Z kolei Borjir Holmberg (1960 r.) podkreśla, że w kształceniu korespondencyjnym chodzi o nauczanie drogą pisemną i prowadzenie korespondencji między nauczycielem i uczniem, by uczący się mógł opanować przewidziany programem kurs: „Nauczanie korespondencyjne należy rozumieć jako nauczanie drogą pisemną, w trakcie którego uczeń

²⁴ E. Woźnicka, *Kształcenie korespondencyjne jako forma edukacji na dystans*, w: *Drogowskazy pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000, s. 182-183.

²⁵ W. Gniatkowski, *Zdalne kształcenie dorosłych – osiągnięcia i perspektywy*, w: *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 81.

²⁶ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, dz. cyt., s. 39.

i nauczyciel regularnie piszą jeden do drugiego. Ta korespondencja ma za podstawę specjalnie przygotowany kurs, umożliwiający jednemu instruktorowi uczenie pewnej liczby uczniów²⁷.

Natomiast H. Sommer uważa nauczanie korespondencyjne za „planową i systematyczną działalność obejmującą dobieranie, przygotowanie i prezentację materiału nauczania w sposób umożliwiający nadzorowane opanowanie przekazywanej wiedzy, przy czym nauczyciel w zasadzie jest oddalony przestrzennie od swojego ucznia i pozostaje z nim w kontakcie za pomocą dość samodzielnie funkcjonujących środków przekazu”²⁸.

Zarówno spojrzenie W. S. Bittner’a, B. Holmberg’a jak i H. Sommer’a uczynione zostało z punktu widzenia organizatorów takiego nauczania, nie uwzględniając aktywnego uczenia się, w którym materiały metodyczne i bezpośrednie porady nauczycieli powinny pełnić jedynie funkcje inicjowania i wspierania tego procesu.

Brakujące w tych opisach elementy próbuje uzupełnić Elżbieta Zawacka podkreślając samodzielność uczestnika – korespondenta i jego własne tempo pracy. Zwraca również uwagę, na specyfikę materiałów (podręczników) przeznaczonych do tej formy nauki, które określa jako „kolejne listy”. Mimo zwrotu w stronę uczestnika jednocześnie Autorka wyraźnie wskazuje na rolę placówki proponującej tę formę kształcenia, która przejawia się w ścisłym związku ucznia z uczelnią. Wyraża się on w realizacji programu określonego przez uczelnię i utrzymywaniu periodycznego, korespondencyjnego z nią kontaktu, który ma charakter dwustronny. Z pozycji uczestnika jest to przesyłanie zadań kontrolnych, raportów, czy zapytań; a ze strony uczelni odsyłanie zrecenzowanych prac i ewentualnych dodatkowych materiałów w zależności od potrzeb uczestnika. Korespondencyjny kontakt z uczelnią może być uzupełniany kontaktem bezpośrednim lub pośrednim przez radio i telewizję²⁹.

W opisie E. Zawackiej wyraźnie widać zwrot w stronę potrzeb i możliwości uczestnika, ale jednocześnie mocno akcentowana jest rola uczelni i jej nadzorujący charakter. Uwidacznia się to również podziale tej formy kształcenia, w którym za kryterium E. Zawacka przyjęła rodzaje kontaktów między pracownikami oświatowymi a uczestnikiem. W ten sposób Wyróżniła w ten sposób: odmianę klasyczną, czyli zindywidualizowane kształcenie korespondencyjne, które posługuje się wyłącznie kontaktem korespondencyjnym; nadzorowane kształcenie korespondencyjne, w którym kontakty korespondencyjne są uzupełniane kontaktami bezpośrednimi, kontrolującymi systematyczność uczestników;

²⁷ Cyt. za: E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, dz. cyt., s. 39.

²⁸ Cyt. za: E. Zawacka, *Kształcenie zdalne*, Wyd. UMK, Toruń 1995, s.13.

²⁹ E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, dz. cyt., s. 40.

połączenie kształcenia korespondencyjnego z nauczaniem bezpośrednim, które zakłada, że indywidualne i zbiorowe kontakty korespondencyjne są uzupełniane indywidualnymi i zbiorowymi kontaktami bezpośrednimi oraz połączenie kształcenia korespondencyjnego z nauczaniem przez radio i telewizję, co oznacza, że indywidualne i zbiorowe kontakty korespondencyjne są uzupełniane zbiorowym nauczaniem przez radio i (lub) telewizję, a czasem i nauczaniem bezpośrednim³⁰.

Opisy uczenia się z wykorzystaniem drogi pocztowej nie wskazują jednoznacznie, czy należy kształcenie korespondencyjne uznać za metodę, formę, czy system pracy dydaktycznej. Pojawiający się we wszystkich opisach schemat zewnętrznej, organizacyjnej strony tej działalności skłania do myślenia o nim jako o formie. Natomiast Franciszek Urbańczyk przyjmuje wręcz, że kształcenie korespondencyjne jest jednym z systemów dydaktycznych o charakterze pośrednim, którego wyniki kontrolowane są przez egzaminy promocyjne, a Józef Skrzypczak przedstawia je jako strategię kształcenia dorosłych³¹.

W specjalistycznym glosarium UNESCO porządkującym terminologię edukacji dorosłych, kształcenie korespondencyjne definiowane jest jako edukacja prowadzona za pośrednictwem poczty, bez bezpośrednich kontaktów między nauczycielem i uczniem. Realizowane ono jest przez pisane lub nagrywane materiały przesyłane do ucznia, a postępy w nauce ustalane są na podstawie pisemnych lub nagrywanych ćwiczeń przekazywanych nauczycielom do korekty, a następnie odsyłanych uczniom z uwagami i oceną³².

Różnorodność opisów kształcenia korespondencyjnego świadczy o możliwości akcentowania różnych aspektów tego procesu. Jednocześnie istnieją w nim wspólne elementy, które pozwalają odróżnić kształcenie korespondencyjne od innych sposobów uczenia się. Zasadniczo autorzy są zgodni co do tego, że system kształcenia korespondencyjnego bazuje na samodzielnej pracy uczącego się, który podejmuje różne formy porozumienia z nauczycielem i placówką edukacyjną dla lepszej organizacji nauki.

Cechą charakterystyczną strategii kształcenia korespondencyjnego jest samodzielne przerabianie przez uczącego się w tempie dla niego możliwym i odpowiadającym, z dala od siedziby placówki organizującej to kształcenie, ustalonego programu nauczania czy studiów. Konkretna szkoła lub placówka pełni swoją funkcję przez dostarczanie uczącym

³⁰ E. Zawacka, *Kształcenie zdalne*, dz. cyt., s. 21.

³¹ J. Skrzypczak, *Współczesne strategie kształcenia dorosłych*, w: *Wprowadzenie do andragogiki*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996, s. 310-316.

³² Cyt. za: J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, art. cyt., s. 241.

się podręczników i wszelkich innych materiałów pomocniczych do nauki własnej drogą korespondencyjną - pocztową. Uczeń-korespondent następnie odsyła do uczelni wykonane prace kontrolne, zadania i ćwiczenia oraz sprawozdania i ewentualne zapytania. Podstawowymi zatem formami pracy szkoły korespondencyjnej w klasycznej jej postaci są:

- okresowe przesyłanie materiałów do nauki w postaci „listów uczebnych” stanowiących części swoistego podręcznika,
- wyznaczanie tematów prac kontrolnych i przesyłanie prac poprawionych i ocenionych (zrecenzowanych)
- konsultacje - porady indywidualne i zbiorowe, ustne lub pisemne, telefoniczne, telefaksowe, nagrane na taśmie magnetofonowej lub magnetowidowej, a także przekazywanie materiałów dodatkowych,
- kolokwia i egzaminy zarówno pisemne, jak i ustne, stanowiące podstawę promowania ucznia – korespondenta z klasy do klasy oraz ukończeniu danego kursu³³.

Wzbogacanie tej formy edukacji o nowe formy i środki dydaktyczne doprowadziły do ukształtowania się nowych odmian tego kształcenia, zwanych edukacją na odległość lub na dystans, czy też kształceniem zdalnym³⁴.

Charakterystyka uczenia się na odległość pozwala wskazać na jej walory i niedostatki. Analizując specyfikę kształcenia korespondencyjnego Emil Oesch wskazuje, że brak wyznaczonego miejsca i czasu do nauki jest zaletą tej formy edukacji³⁵: „Kształcący się tą drogą może opracowywać materiał nauczania we własnych czterech ścianach, przy własnym stole, w wypadku choroby nawet w swoim łóżku, a mimo to równocześnie utrzymywać stały kontakt z nauczycielem. Kształcący się nie jest krępowany czasem, może wykorzystać każdą wolną chwilę dnia i wieczoru. Tempo posuwania się naprzód określa on sam, nie wyznacza mu tego tempa ani przeciętny uczeń klasy, ani rozkład materiału obowiązujący nauczyciela. Kształcący się może do woli szukać odpowiedzi na nurtujące go

³³ F. Urbańczyk, *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa 1973, s.353; D. Jankowski, K. Przyszczypkowski. J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1999, W. Gniatkowski, *Zdalne kształcenie dorosłych - osiągnięcia i perspektywy*, art. cyt., s. 81.

³⁴ J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, art. cyt., s. 241.

³⁵ Nasuwa to odniesienie do ukrytego programu budynków szkolnych i rozkładu zajęć, które wg R. Meighana już przy pierwszym kontakcie z tradycyjną szkołą wskazują, że wewnętrzny układ klas szkolnych oparty jest na przymusie, a nie uczestnictwie oraz na narzuconych decyzjach, a nie dokonanych wyborach, a narzucony plan lekcji kryje w sobie dogmatyczną teorię porządkowania wiedzy w pewnej kolejności. Zob. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993, s. 85-107.

pytania, a części materiału nie w pełni opanowane, na razie odkładać, zależnie od nastroju, od własnego sposobu pracy”³⁶.

Za szczególny walor kształcenia korespondencyjnego uważa się to, że mogą z niego korzystać osoby zatrudnione w zmianowym systemie pracy, mające szczególne obowiązki rodzinne, mieszkający w małych miasteczkach czy wioskach, z dala od siedziby szkoły dla dorosłych. Mogą z tej formy korzystać także ci wszyscy, których nie stać na regularne dojazdy do danej szkoły lub placówki kształcenia dorosłych. Ważną przesłanką wartościującą kształcenie korespondencyjne jest to, iż uczeń ma swobodę wyboru pory dnia, w której pragnie się uczyć i ilości czasu przeznaczzonego na naukę w danym dniu.

Znaczącą zaletą kształcenia korespondencyjnego jest także szeroka i stale aktualizowana oferta najróżniejszych przedmiotów nauczania, kursów specjalistycznych, kursów językowych itp. Można więc w ten sposób uzyskać lub zmienić kwalifikacje zawodowe, zdobyć umiejętności do realizacji osobistych potrzeb, czy zdobyć potrzebną wiedzę do rozwiązania bieżących problemów życiowych.

Funkcjonalność tej formy edukacji nie może jednak przysłonić jej braków. Za zasadniczy niektórzy autorzy uważają fakt, że wielu uczestników rezygnuje z kształcenia nie mogąc sprostać wymaganiom dydaktycznym i merytorycznym lub nie umiając pogodzić obowiązków rodzinno-zawodowych z nauką, przez co wielu uczniów, nie osiąga wytyczonego celu, co można uznać za niską jego efektywność³⁷. Należy jednak zaznaczyć, że w takiej sytuacji można raczej mówić o niskiej efektywności systemu kształcenia, a niekoniecznie o braku skutków odnoszonych przez uczestników.

Do innych czynników wpływających na niski efekt kształcenia korespondencyjnego zalicza się także kompetencje nauczycieli opracowujących podręczniki dla samouków oraz wartości merytoryczne i metodologiczne samego podręcznika³⁸. Ma to miejsce zwłaszcza wówczas, gdy jako materiały dydaktyczne wykorzystywane są podręczniki dla szkół lub kursów stacjonarnych. Podobna zasada odnosi się do nauczycieli kształcenia korespondencyjnego, którzy nie zawsze respektują jego specyfikę, a jedynie modyfikują zasady kształcenia bezpośredniego.

Wielość odmian kształcenia korespondencyjnego powstała głównie poprzez wzbogacanie o nowe formy i środki dydaktyczne. Coraz powszechniejsze ich stosowanie oraz nowe możliwości komunikacji sprawia, że kształcenie w formie korespondencyjnej ulega

³⁶ E. Woźnicka, *Kształcenie korespondencyjne jako forma edukacji na dystans*, art. cyt., s. 180.

³⁷ A. Kusztełak, *Kształcenie na odległość w Polskiej praktyce edukacyjnej*, art. cyt., s. 65-68.

³⁸ J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, art. cyt., s. 242.

deformacji. Idea tej formy kształcenia wyrażająca się w przygotowaniu uczących się do samodzielnej realizacji procesu kształcenia na podstawie przygotowanych materiałów wspieranych poradnikami do samodzielnej pracy z testami i pytaniami do samokontroli, często przeradza się w formę bezpośrednich zajęć z nauczycielem, tyle że w skróconej formie³⁹. Podobnie zjawisko można zaobserwować w formie bezpośrednich kontaktów ucznia ze szkołą, które w formie korespondencyjnej miały wprowadzać do programu, orientować o jego zakresie, wyznaczać zadania do samodzielnego opracowania a stały się okazją do bezpośredniego nauczania.

Kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem przez radio i telewizję, wspierane zajęciami bezpośrednimi zostało także wzbogacone konsultacjami telefonicznymi oraz systemami komputerowymi i z tej racji nazwa kształcenie korespondencyjne przestała odpowiadać stanowi faktycznemu. Zrodziły się stąd nowe określenia: kształcenie na odległość lub kształcenie zdalne. Wiąże się to z faktem, że korespondencja albo zatracą swoją rolę, albo przybiera marginesowy charakter, a jej miejsce zastępują systemy multimedialne i Internet, co sprawia, że charakterystyczne cechy kształcenia na odległość można uzupełnić o cechy wynikające bezpośrednio ze specyfiki tej formy przekazu. Zalicza się do nich:

- Kontakt nauczyciela i studenta w trybie synchronicznym lub asynchronicznym;
- Indywidualizowany sposób kształcenia i kontroli;
- Możliwość dostosowywania form i metod kształcenia;
- Dowolność narzędzi;
- Wymuszona aktywność każdego uczestnika;
- Dominacja elektronicznego przekazu⁴⁰.

Kształcenie na odległość ulega zmianom i udoskonaleniom, ale głównie w obrębie narzędzi i technologii. Pozostaje niezmienny cel jej zastosowania. Coraz nowsze technologie pozwalają na bardziej optymalne organizowanie i prowadzenie procesu

³⁹J. Półturzycki podaje, że większość szkół, choć określała siebie jako korespondencyjne pracowała w wymiarze 50% lekcji odpowiedniej szkoły wieczorowej, co w rezultacie stwarzało system bezpośredniego nauczania w skróconym czasie i zmniejszonej liczbie zajęć. Zob. J. Półturzycki, *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, art. cyt., s. 242.

⁴⁰J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wyd. PWN, Warszawa 2008, s. 83.

kształcenia dla szerokich grup społecznych, w tym także osób o specyficznych potrzebach edukacyjnych i uwarunkowaniach społecznych lub osobistych⁴¹.

Dorośli jako uczestnik uczenia się na odległość

Specyfika kształcenia korespondencyjnego, rozszerzonego współcześnie poza drogę pocztową, wyraźnie wskazuje, że adresatem uczenia się na odległość jest człowiek dorosły. Zainteresowanie dorosłym jako uczestnikiem edukacji domaga się odwołania do N. F. Grundtviga, który w swoich poglądach pedagogicznych zwraca uwagę na potrzebę ułatwienia rodakom prawdziwego zrozumienia życia i takiego w nim uczestnictwa, które pozwoli im być twórcami kultury narodowej. Pogląd ten wychodzi poza zadanie rozwoju osobowości jako najwyższego celu wychowania. Przyjmując ideę oświaty dla życia Grundtvig rozwija myśl o wychowaniu w sensie globalnym. Nie chodzi tu tylko o upowszechnienie wiedzy lecz o rozbudzenie intelektualne i emocjonalne człowieka.

Praktyczna realizacja tej idei znalazła swoje urzeczywistnienie w programach uniwersytetów ludowych, które miały służyć nie tylko pogłębieniu obywatelskiej wiedzy i społecznej emancypacji, ale też wykształceniu obywatelskiej świadomości. Do uniwersytetu mieli przychodzić ludzie z różnych środowisk, żyjący w różnych warunkach społecznych, ale zawsze z jakimiś pasjami i doświadczeniami⁴².

Odkryta współcześnie na nowo idea Nikolai Frederika Severina Grundtviga skłania do poszukiwania, kategorii dorosłych, do których skierowana jest forma edukacji na odległość. Andrzej Kusztełak wymienia pięć grup dorosłych typując ich jako potencjalnych odbiorców tej wersji kształcenia. Są nimi: ci, którym warunki życia nie pozwalają na kształcenie stacjonarne; osoby obciążone szczególnymi obowiązkami rodzinnymi; mieszkający z dala od siedziby szkoły, przebywający tymczasowo poza granicami kraju; wszyscy ci, którzy chcą w krótkim czasie zdobyć nowe wiadomości, umiejętności albo chcą je uzupełnić, rozszerzyć, uaktualnić lub zdobyć nowe kwalifikacje⁴³.

Przyjmując jednak, że największym atutem uczenia się na odległość jest możliwość indywidualnego planowania uczenia się, w tym wyboru czasu, miejsca i stylów należy

⁴¹ A. Koludo, *Kształcenie na odległość wyzwaniem dla edukacji*, w: *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje, tom II*, pr. zb. pod red. B. Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007, s. 134.

⁴² A. Baron-Wojciechowska, *Grundtvig*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1996, s. 80-81.

⁴³ A. Kusztełak, *Kształcenie ustawiczne i jego praktyczny wymiar*, art. cyt., s. 61.

przyjąć, że adresatem tej formy kształcenia jest każdy dorosły, który chce zaspokoić potrzebę rozwoju i dostrzega, że edukacja daje mu taką możliwość. Dorosły coraz częściej boryka się z wieloma problemami codzienności stając również przed dylematem: uczyć się czy nie uczyć. Rzeczywistość coraz częściej weryfikuje to pytanie na korzyść uczenia się i jest ono wynikiem zarówno osobistej potrzeby człowieka, jak i sytuacji (choćby zawodowej), że dorosły podejmuje edukację.

Poszerzanie wiedzy, modyfikowanie dotychczasowych umiejętności i nabywanie nowych, staje się wręcz koniecznością życiową. Skłania to jednocześnie do coraz szerszej refleksji nad dorosłym jako tym, który się uczy i potocznie okreśłany jest jako uczeń. Staje się on uczestnikiem różnych form edukacji, ale też uczestniczy w uczeniu się pozainstytucjonalnym, gdy uczy się z życia i poprzez życie, często w sposób nieintencjonalny.

Oznacza to, że życie może być potraktowane jako zadanie, czyli wszystkie jego doświadczenia mogą mieć charakter edukacyjny. Od dorosłego będzie jednak zależeć, czy zechce i czy potrafi on uznać życie za obszar, w którym może się uczyć. Wymaga to jednocześnie stałego rozbudzania potrzeby uczenia się i tę funkcję może pełnić edukacja zorganizowana. Stanie się to jednak możliwe tylko wówczas, gdy w projektowaniu i realizacji wszelkich form edukacji dorosłych weźmie się pod uwagę, że adresat owej oferty edukacyjnej różni się od ucznia w szkole młodzieżowej nie tylko wiekiem.

Dlatego istotne staje się poszukiwanie warunków skutecznego uczenia się dorosłych⁴⁴ i zasad, jakimi należy się w nich kierować⁴⁵ oraz zmian i zadań rozwojowych. U podstaw tych działań leży jednak przede wszystkim wizja człowieka, jaką mają zarówno oddziałujący jak i formowani. Status egzystencjalny człowieka kierunki filozoficzne konstruują według różnych kryteriów poznawczych i założeń ontologicznych, ale wszyscy są zgodni przyjąć, że istnieją pewne cechy konstytutywne osoby ludzkiej. Za najważniejszą właściwość człowieka uznaje się rozumność. To ona daje możliwość intelektualnego poznawania całej rzeczywistości i samego siebie. Obok niej plasuje się wolność, dzięki której człowiek zdolny jest do podejmowania autonomicznych decyzji dotyczących siebie i wyboru wartości.

Jednocześnie człowiek dzięki swej istotnej właściwości jaką jest potencjalność podlega rozwojowi we wszystkich sferach życia. Zmiany i towarzyszący im rozwój

⁴⁴ Z. Matulka, *Uczenie się dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 1994, s. 80-82.

⁴⁵ P. Wiliński, A. Brzezińska, *Edukacja człowieka dorosłego*, „Rocznik Andragogiczny” 1995/96, s. 131.

zachodzące w dorosłości z zarówno z fizycznego, psychologicznego jak i duchowego punktu widzenia postrzegane są inaczej niż w okresie dzieciństwa i adolescencji. Zmiany te mogą mieć charakter uniwersalny wpisując się w koncepcje zegara biologicznego, czy społecznego; mogą charakteryzować osoby należące do danej grupy lub wspólnoty (zmiany wspólne) oraz indywidualne, wynikające z losów i przeżyć jednostki⁴⁶.

W procesach rozwojowych dorosłego istotne miejsce przypisuje się kryzysom. Erik Homburger Erikson⁴⁷ wyjaśnia, że do kryzysu dochodzi wówczas, gdy pojawiają się zadania rozwojowe, które rodzą konieczność wypracowania nowego sposobu funkcjonowania, gdyż dotychczasowy już nie wystarcza⁴⁸. Oznacza to, że konflikty zarówno o charakterze wewnętrznym jak i zewnętrznym, są czymś co zdrowa osoba jest w stanie nie tylko przetrwać, ale na ich bazie osiągać wzrastające poczucie wewnętrznej jedności, dobrej oceny oraz zdolności realizacji standardów, które są dla niej istotne. Zachodzące w człowieku zmiany uzależnione są zarówno od czynników związanych ze wzrostem organizmu w sensie biologicznym, jak i wzrostem zdolności jednostki do organizowania własnych doświadczeń w spójną całość. W tak rozumianym rozwoju istotne miejsce przyznaje się odpowiednio zorganizowanemu społeczeństwu, które powinno stawiać określone wymagania wobec jednostki w poszczególnych okresach rozwoju, ale także stanowić wsparcie dla jej rozwoju. E. H. Erikson w swojej koncepcji daje dorosłemu szansę odnalezienia się wraz z niepowtarzalnymi jego doświadczeniami, ale przede wszystkim uświadamia, że zmiany rozwojowe pojawiają się w życiu człowieka od narodzin do śmierci i wywodzą się z „matrycy biologicznej, psychologicznej, społecznej i historycznej”⁴⁹. Dynamika rozwoju wiąże się z przekonaniem, że człowiek jest w stanie przewyżczać swoje ograniczenia, gdyż to on sam tworzy swoje życie i nadaje mu niepowtarzalny sens. Pokazanie szlaków, jakimi może toczyć się jednostkowa egzystencja ujawnia miejsce na doświadczenia transcendentne, dotykające pytań o sens ludzkiego istnienia⁵⁰.

Spojrzenie na dorosłego z w perspektywie rozwojowej związanej z pozytywnym rozwiązywaniem kryzysów rodzi przekonanie, że rozwój, jaki się w człowieku dokonuje jest wielowymiarowy. Perspektywa ta jest wyraźnie widoczna w koncepcji pór życia

⁴⁶ A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wyd. Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń 2005, s. 10.

⁴⁷ E. H. Erikson, *The life cycle completed*, wyd. WW Norton&Company, New York-London 1998.

⁴⁸ P. K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, Wyd. KUL, Lublin 2000, s. 49.

⁴⁹ M. Sękowska, *Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*, art. cyt., s. 140.

⁵⁰ Tamże.

zapropionowanej przez Daniela Levinsona. Ich charakterystyka pokazuje, że rozwój jest nie tylko kategorią psychologiczną, ale także socjologiczną i historyczną. Zmiany biologiczne, role społeczne, kwestie zawodowe, czy rozwój osobowości stanowią poszczególne aspekty cyklu życia, w których wewnętrzne przemiany splatają się z zewnętrznymi⁵¹. Autor zwraca uwagę, że chociaż życie każdego człowieka jest unikalne, to przechodzi w nim te same etapy podejmując wyzwania i rozwiązując problemy. Realizując zadania życiowe jednostka tworzy swą niepowtarzalną indywidualność⁵².

D. Levinson dzieli na okresy, wśród których istotną rolę przypisuje trwającym długo (około 5 lat) fazom przejściowym. To one dzielą życie dorosłego na trzy wielkie ery i każdej z nich przypisuje specyficzne zadania⁵³. D. Levinson w swojej koncepcji pokazuje, że życie przyjmuje różne oblicza w zależności od pracy, życia rodzinnego, relacji z samym sobą i innymi. Harmonijne połączenie poszczególnych pór życia jest rezultatem pozytywnych wyborów, sposobu podchodzenia do wyzwań i stylu przyjmowania zadań w różnych okresach życia.

Sposób realizacji tych zadań uwidacznia się w postawach, które Chère C. Coggins klasyfikuje w cztery grupy, analizując proces dorosłości na skali „wzrost-regres”⁵⁴. Z kolei Malcolm Knowles widzi dorosłość jako finalny rezultat ciągu zmian i przekształceń, jakim podlegają struktury psychiczne człowieka⁵⁵. Z nich wyprowadza konsekwencje dydaktyczne dotyczące uczenia się dorosłych wskazując na różnice struktur psychicznych dotyczące między dorosłym i dzieckiem, które dotyczą samowiedzy, zasobu doświadczenia, gotowości poznawczej, orientacji temporalnej i postawy wobec kształcenia⁵⁶.

W obszarze samowiedzy zasadnicza różnica związana jest z postrzeganiem relacji z innymi. Dziecko i realizacja jego potrzeb uzależnione od dorosłych – stąd dziecko postrzega siebie poprzez stosunki dominacji w relacji z dorosłymi. Akceptacja siebie dokonuje się

⁵¹ P. K. Oleś, *Psychologia przełomu połowy życia*, art. cyt., s. 71-72.

⁵² Tamże, s. 72.

⁵³ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Rozwój duchowy człowieka*, pr. zb. pod red. P. Sochy, dz. cyt., s. 50-51.

⁵⁴ Cztery zespoły postaw to: postawa wobec siebie, która obejmuje: samoświadomość, samoocenę, samorozwój; postawa wobec innych to rozumienie innych ludzi, szacunek wobec innych, koncentracja na ludziach i poczucie współzależności z innymi; postawę wobec życia budującą: zaangażowanie w sprawy codzienności; orientacja prospektywna, przygotowanie na ryzyko niepowodzeń; postawa wobec wiedzy i procesów jej zdobywania, która obejmuje: wiedzę o problemach i umiejętności ich rozwiązywania. Zob. M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Prace Pedagogiczne LXXXVI, Wrocław 1990, s. 27.

⁵⁵ Procesy zachodzących zmian M. Knowles analizuje w piętnastu wymiarach rozwojowych. Zob. tamże, s. 29-35.

⁵⁶ M. K. Smith, *Malcolm Knowles, Informal adult education, self-direction and andragogy. The encyclopedia of informal education 2002*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm, wydruk z dn. 22.05.08.

poprzez poczucie zależności. Natomiast dorosły posiada zdolność do samodzielnego życia, podejmuje niezależne decyzje, ma silnie rozwinięte poczucie osobowościowej autonomii. Co przejawia się w tym, że unika sytuacji podporządkowania i dominacji ze strony innych oraz domaga się poszanowania własnej podmiotowości.

Zasób doświadczeń życiowych dziecka i dorosłego różni się nie tylko ilością, ale przede wszystkim jakością i stosunkiem do zgromadzonych doświadczeń. Dla dziecka zasób doświadczeń to suma informacji o zdarzeniach zewnętrznych wobec „ja”. Są one układane w system i wpływają na stosunki regulacji z otoczeniem, ale nie budują one tożsamości dziecka. Dorosły swoją tożsamość buduje z informacji o relacjach „ja – świat”, definiuje siebie poprzez zdarzenia, w których uczestniczył, a szczególnie wartości, które te zdarzenia konstytuują.

Podjęcie uczenia się przez dziecko wynika z powodu oczekiwań otoczenia, w którym szczególną rolę w odniesieniu do gotowości uczenia się odgrywają osoby znaczące, których presja wzmacniana jest przez system nagród i kar. Natomiast dorosły decyduje się na uczenie się z własnej woli. Imperatywem jest świadomość trudności w wywiązaniu się z zadań rozwojowych związanych z pełnionymi rolami społecznymi, zawodowymi, osobistymi. Podjęcie nowego kształcenia ma przynieść korzystne efekty i pomóc w osiągnięciu sukcesu.

Z perspektywy czasowej, w której postrzegane są wyniki kształcenia, kształcenie dla dzieci jest procesem kumulacji wiedzy i umiejętności, które będą użyteczne „później”. Dla dorosłego kształcenie to instrument usprawniania zdolności do radzenia sobie z aktualnymi dla nich problemami życiowymi. Odroczone u dzieci zastosowanie wiedzy i umiejętności powoduje, że koncentrują się one na przekazywanych treściach i przejawiają motywację czysto poznawczą. Dorośli natomiast chcą użyć wiedzy do rozwiązywania własnych problemów, dlatego ich stosunek do wiedzy ma charakter utylitarny a postawy wobec procesu oświatowego mają charakter instrumentalny.

Wskazane przez M. Knowlesa różnice związane z uczeniem się u dzieci i dorosłych pociągają za sobą określone konsekwencje dydaktyczne. W uczeniu się dorosłych istotne miejsce zajmuje samo diagnoza potrzeb edukacyjnych. Dorosły doświadczając dysonansu poznawczego dąży do zmniejszenia go i jednocześnie jest świadomy, że niemożliwe jest całkowite uniknięcie go. Pragnienie ograniczenia dysonansu zależy od wagi czynników, które

go wywołują, nagród, które mogą się wiązać z dysonansem i od stopnia wpływu, jaki ma człowiek na te czynniki⁵⁷.

Dlatego ważne jest by programy kształcenia tworzone były na bazie zbiorowo wyartykułowanych i uzgodnionych potrzeb. Dorosły, jeżeli uważa, że dysonans jest wynikiem czegoś nad czym ma kontrolę chętniej decyduje się na działania związane ze zmianą postawy. Wykorzystuje w tym celu doświadczenia, których dorosły nie tylko ma więcej niż dziecko, ale przede wszystkim potrafi traktować je jako źródło informacji i wiedzy. Doświadczenia animowane poprzez metody aktywizujące tworzą przestrzeń dyskusji nad strategiami rozwiązywania problemów życiowych z wykorzystaniem nowej wiedzy. Oznacza to, że dorosły nie tylko podejmuje współpracę w procesie uczenia się, ale przede wszystkim czuje się za ten proces odpowiedzialny. To wyznacza nową strategię dla nauczyciela, który przyjmuje rolę partnera, czy swego rodzaju tłumacza.

Uczenie się dorosłych związane jest także z zadaniami rozwojowymi charakterystycznymi dla poszczególnych etapów dorosłości. Każdy z wymienionych przez M. Kowlesa elementów inaczej różnicuje się u młodego dorosłego, a inaczej u osoby zbliżającej się do emerytury. Inaczej ustosunkowuje się do uczenia się osoba, która debiutuje w świecie dorosłych (17 – 33) dopiero co po zakończeniu nauki i podjęciu pracy, gdy jej zadania rozwojowe wiążą się z intymnością, poszukiwaniem partnera, założeniem rodziny, tworzeniem własnej filozofii życia i wizji przyszłości; inaczej dorosły w wieku średnim(34 – 60), czy w późnej dorosłości (po 60 roku życia)⁵⁸.

Wiąże się to z rozwojem refleksyjnej postawy także wobec pracy zawodowej. Pozwala ona pracownikowi traktować informacje sprzeczne z dotychczasowym doświadczeniem jak problemy, które należy rozwiązywać, a nie jak przeszkody, wobec których trzeba uruchamiać mechanizmy obronne. Skłania to do ciągłej modyfikacji swoich działań i ich udoskonalania⁵⁹. Dostrzeżenie specyfiki rozwojowej dorosłego prowadzi do poszukiwań możliwości uczenia się. Choć zmianom rozwojowym dorosłego nie przypisuje się tak istotnej roli w procesach uczenia się jak w przypadku dzieci czy młodzieży to nie można ich pomijać, gdyż dzięki analizie poszczególnych właściwości i procesów psychologicznych patrzenie na procesy uczenia się dorosłych staje się bardziej optymistyczne.

⁵⁷ S. P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Wyd. PWE, Warszawa 1998, s. 64.

⁵⁸ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, art. cyt., s. 52-57.

⁵⁹ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2001, s. 109.

Chociaż nie ulega wątpliwości, że wraz z wiekiem pojawiają się zmiany o charakterze regresywnym to nie można im nadawać większego znaczenia niż jest w istocie. Dorosły doświadcza gorszych rezultatów w dziedzinach, gdzie dominują czynniki biologiczne (inteligencja płynna, pamięć krótkotrwała), ale osiąga wyższe rezultaty w innych obszarach dzięki pojawieniu się nowych pozaformalnych sposobów myślenia⁶⁰. W uczeniu się dorosłych istotne miejsce przypisuje się motywacji⁶¹, co w praktyce oznacza nie tyle motywowanie dorosłych uczących się, lecz bardziej uaktywnianie wewnętrznej motywacji uczestników⁶².

Rozwój dorosłego dokonuje się także w jego wymiarze religijnym i jest związany z dynamiką wiary. Niezależnie, czy opis tego procesu zostanie oparty o proces chrześcijańskiego nawrócenia, czy wykorzystane zostaną badania stosowane w naukach społecznych, pokazuje on charakterystyczne zmiany, jakie zachodzą w człowieku na jego drodze wiary. Odkrywanie ich jest ściśle wpisane w procesy uczenia się dorosłego⁶³. To, co doświadczają dorośli w przeżywaniu przez nich wiary staje się również obszarem uczenia się. Dojrzały wierzący potrzebuje punktów odniesienia, które pozwolą podjąć refleksję nad tym, czy to, co się przydarza dorosłym na drodze ich wędrówki drogą wiary jest naturalne, czy niepojęte.

Dorosły w poszczególnych okresach życia realizuje typowe dla swojego okresu zadania, ale realizuje je w swój własny, specyficzny sposób. Składa się na to bogactwo i złożoność otaczającej rzeczywistości i sposobów refleksowania nad nią każdego dorosłego. Jest to okres, w którym osiągnięta stabilność i nieustanna zmienność stają w stałej konfrontacji względem siebie. Poszukiwanie sposobów wspomagania dorosłego w rozwiązywaniu zadań rozwojowych kieruje uwagę w stronę edukacji, dzięki której dorosły nabywa nowych umiejętności radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi.

Podsumowanie

⁶⁰ K. Pleskot – Maskulska, *Możliwości uczenia się ludzi dorosłych*, Rocznik Andragogiczny 1997/1998, s. 107-108.

⁶¹ Z. Matulka, *Uczenie się dorosłych*, art. cyt., s. 80-82; P. Wiliński, A. Brzezińska, *Edukacja człowieka dorosłego*, art. cyt., s. 124-125; A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*, dz. cyt., s. 37.

⁶² K. W. Vopel, *Warsztaty-skuteczna forma nauki*, Wyd. JEDNOŚĆ, Kielce 2004, s. 145-146.

⁶³ P. Giguere, *Dorosły człowiek-dojrzała wiara*, Wyd. M, Kraków 1997, s. 72.

Edukacja na odległość, rozumiana dziś głównie jako e-learning, jest spadkobiercą kształcenia korespondencyjnego, w którym wyraźnie uwidaczniają się wskazane przez Knuda Illerisa poznawcze, emocjonalne i społeczne wymiary uczenia się⁶⁴. W wymiarze poznawczym w kształceniu zdalnym szczególną rolę odgrywają mechanizmy rządzące procesami percepcji i uwagi, przy czym uwaga uczestnika tej formy kształcenia skupiona jest na określonym bodźcu (tekst drukowany, bodźce przekazywane przez ekran komputera itd.). Szczególne użyteczne jest nieświadome korzystanie z zasobów własnych, gdyż uczestnik jest oddzielony od bezpośredniej pomocy i nadzoru nauczyciela. Specyficzna forma łączności z nauczycielem domaga się świadomego i celowego uruchamiania sfery emocjonalnej. Istotnym czynnikiem jest tutaj stan istniejącej przedwiedzy, gdyż uczestnik kształcenia na odległość samodzielnie zmagają się z koniecznością równoważenia stanu własnej niewiedzy. Dlatego tak istotną rolę w tej formie edukacji odgrywa motywacja. Dlatego nie może w niej zabraknąć interakcji, które będą motywację uczestników podtrzymywały i wyzwalały. Nadaje to procesowi uczenia się na odległość wymiaru społecznego. Uczestnicy tej formy edukacji są gotowi podjąć kontakt z innymi uczestnikami i organizatorami. Emocje i motywacja edukacyjna określają interakcje społeczne także wychodzące poza obszar bezpośrednich uczestników konkretnej formy kształcenia⁶⁵.

dr Anna Walulik, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” w Krakowie

Bibliografia:

- Baron-Wojciechowska A., *Grundtvig*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1996.
Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wyd. PWN, Warszawa 2008.
Erikson E. H., *The life cycle completed*, Wyd. WW Norton&Company, New York-London 1998.
Giguere P., *Dorosły człowiek-dojrzała wiara*, Wyd. M, Kraków 1997.
Gniatkowski W., *Zdalne kształcenie dorosłych - osiągnięcia i perspektywy*, w: *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, pr. zb. pod red. J. Skrzypczaka, Poznań 1995, s. 80-91.
Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2006.
Jankowski D., Przychylicki K., Skrzypczak J., *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1999.

⁶⁴ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 26-27.

⁶⁵ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość*, dz. cyt., s. 36-57.

- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2001.
- Koludo A., *Kształcenie na odległość wyzwaniem dla edukacji*, w: *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje, tom II*, pr. zb. pod red. B. Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007, s. 133-139.
- Kusztelak A., *Kształcenie na odległość w Polskiej praktyce edukacyjnej*, w: *Kształcenie ustawiczne i jego praktyczny wymiar*, pr. zb. pod red. W. Horynia, Wrocław 2003, s. 58-76.
- Malewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Prace Pedagogiczne LXXXVI, Wrocław 1990.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wyd. Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń 2005.
- Matulka Z., *Uczenie się dorosłych*, Rocznik Andragogiczny 1994, s. 80-82.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993.
- Miś L., *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, pr. zb. pod red. P. Sochy, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 45-60.
- Nawroczyński R., *Oświata dorosłych w Polsce Ludowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964 nr 1, s. 81-88.
- Oleś P. K., *Psychologia przełomu połowy życia*, Wyd. KUL, Lublin 2000.
- Pleskot – Maskulska K., *Możliwości uczenia się ludzi dorosłych*, Rocznik Andragogiczny 1997/1998, s. 107-108.
- Pleskot-Makulska K., *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, w: *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 34, pr. zb. pod red. J. Półturzyckiego, Warszawa-Płock 2005, 11-32.
- Półturzycki J., *Kształcenie na odległość i system multimedialny*, w: *Kształcenie ustawiczne- idee i doświadczenia*, pr. zb. pod red. Z. P. Kruszewskiego, J. Półturzyckiego, E. A. Wesołowskiej, Wyd. Wyższej Szkoły im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2003, s. 240-251.
- Robbins S. P., *Zachowania w organizacji*, Wyd. PWE, Warszawa 1998.
- Sękowska M., *Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, pr. zb. pod red. P. Sochy, wyd. UJ, Kraków 2000, s. 101-143.
- Skrzypczak J., *Współczesne strategie kształcenia dorosłych*, w: *Wprowadzenie do andragogiki*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996, s. 308-317.
- Smith M. K., *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and anadragogy*. *The encyclopedia of informal education 2002*, www.infed.org/thinkers/et-know1.htm, wydruk z dn. 22.05.08.
- Urbańczyk F., *Problemy oświaty dorosłych*, Warszawa 1973.
- Vopel K. W., *Warsztaty-skuteczna forma nauki*, Wyd. JEDNOŚĆ, Kielce 2004.
- Wiliński P., Brzezińska A., *Edukacja człowieka dorosłego*, Rocznik Andragogiczny 1995/96, s. 131.
- Woźnicka E., *Kształcenie korespondencyjne jako forma edukacji na dystans*, w: *Drogowskazy pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2000, s. 171-183.
- Zawacka E., *Kształcenie korespondencyjne*, Wyd. PWN, Warszawa 1967.
- Zawacka E., *Kształcenie zdalne*, Wyd. UMK, Toruń 1995, s. 13.
- Zawacka E., *Międzynarodowa Rada Kształcenia Korespondencyjnego*, „Oświata Dorosłych” 1971 nr 7, s. 432-433.

Edukacja na odległość i kształcenie dorosłych, w: Dyskursy Młodych Andragogów nr 10,
Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009, s. 139-158.