

*Ewa Przybylska*

## **POLSKA MIĘDZYNARODOWA ANDRAGOGIKA PORÓWNAWCZA. PRÓBA IDENTYFIKACJI TRENDÓW I TENDENCJI PO 1989 ROKU**

**Słowa kluczowe:** andragogika porównawcza, międzynarodowe badania porównawcze, *edukacja dorosłych*.

**Streszczenie:** Autorka dokonuje krótkiego przeglądu tekstów polskich andragogów, mieszczących się w nurcie andragogiki porównawczej. Ze względu na popularność międzynarodowych badań porównawczych wśród polskich andragogów, skupia swoją uwagę głównie na publikacjach wydawanych w serii „Biblioteka Edukacji Dorosłych” oraz periodykach „Edukacja dorosłych” i „Rocznik Andragogiczny” – wydawnictwach Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, którego wkład w rozwój andragogiki porównawczej jest nie do przecenienia. Artykuł zawiera refleksję na temat aktualności i zasadności prowadzenia badań porównawczych w edukacji dorosłych; stanowi próbę dostrzeżenia trendów i tendencji polskiej andragogiki porównawczej po 1989 roku. Usystematyzowanie omawianego dorobku następuje w oparciu o następujące kryteria: prace badawcze opisujące zagraniczne systemy edukacji dorosłych, prace poświęcone wybranym aspektom funkcjonowania edukacji dorosłych za granicą, prace bazujące na jukstapozycji, interdyscyplinarne studia międzykulturowe oraz prace zawierające refleksję metodologiczną na temat prowadzenia międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych.

### **Ustalenia definicyjne**

Międzynarodowe badania porównawcze, choć prowadzone w sposób naukowy co najmniej od XVIII wieku (Pachociński, 1998a), nie doczekały się powszechnie akceptowalnej definicji, jednoznacznie rozstrzygającej to, czy dany artefakt, wykreowany przez badacza uwikłanego w określone dylematy kulturowe, etyczne i metodologiczne, spełnia kryteria kwalifikujące go do tego nurtu. Kontrowersje budzi przede wszystkim przymiotnik „porównawcze”. Jego rygorystycznej wykładni dokonuje Alexander Charters (1989, za: Reischmann, 1999), wskazując na kilka istotnych aspektów, kryjących się za tym terminem. Po pierwsze, studia porównawcze powinny odnosić się do jednego lub większej liczby przedmiotów (zjawisk, spraw, problemów) występujących w dwóch lub w kilku krajach czy regionach. Po drugie, studia porównawcze nie mogą ograniczać się do jukstapozycji, czyli zestawienia danych tworzących dwa lub więcej obrazów. Obrazy to jedynie rekwizyty, pełniące zarówno funkcję ilustracyjną, jak i instrumentalną, polegającą na umożliwieniu

badaczowi przejścia do meritum sprawy, czyli próby identyfikacji podobieństw i różnic między badanymi przedmiotami. Nie chodzi o antytezy czy kontrasty, lecz proste zestawienie danych w celu identyfikacji możliwych aspektów porównania. Rekwizyty w badaniach porównawczych, podobnie jak rekwizyty w teatrze, filmie czy literaturze, kreują rzeczywistość i warunkują właściwy jej odbiór. Tworzą relację człowiek – świat społeczny. Prawdziwa wartość studiów porównawczych tkwi, według Chartersa, w zrozumieniu przyczyn powstawania różnic i podobieństw oraz ich znaczenia dla edukacji i życia w badanych krajach lub regionach.

Zresztą także odnośnie terminu „pedagogika porównawcza” nie wypracowano uniwersalnej definicji. Przyjmuje się, że: „Pedagogika porównawcza to analiza systemów i problemów pedagogiki w dwóch lub kilku krajach, w kontekście ich historycznych, społeczno-ekonomicznych, politycznych, kulturowych, religijnych i innych znaczących uwarunkowań” (Brickman, 1992, za: Průcha, 2004, s. 32).

Termin „andragogika porównawcza” nie jest na gruncie polskich nauk społecznych ani humanistycznych szeroko rozpowszechniony. Jako tytuł monografii pojawia się bodaj raz: w książce Ryszarda Pachocińskiego (1998b), w nieco zmodyfikowanej wersji „Andragogika w wymiarze międzynarodowym”.

### **O znaczeniu i celowości prowadzenia międzynarodowych badań porównawczych w globalnym świecie**

W czasach postępującej globalizacji, opierającej się na szybkiej i zmasowanej technologizacji, na znaczeniu tracą państwa narodowe, zaś na sile przybierają organizacje międzynarodowe (OECD, UNESCO, UE, korporacje przemysłowe), które w różnorodny sposób, w zależności od profilu działalności, interesują się problematyką edukacji, równości – nierówności społecznych czy kwalifikacji na potrzeby rynku pracy i zrównoważonego rozwoju. Czy we współczesności potrzebne są badania porównawcze w dziedzinie edukacji dorosłych? Czy projekty realizowane przez pojedynczych badaczy lub niewielkie zespoły mają sens, skoro wielkie organizacje o zasięgu światowym systematycznie dostarczają danych odnośnie stanu i tendencji w poszczególnych krajach świata. Wystarczy wspomnieć międzynarodowe badania porównawcze IALS (International Adults Literacy Survey) czy PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), które dają dobry wgląd w oświatę na różnych kontynentach. Co więcej, co kilka lat międzynarodowe konferencje edukacji dorosłych organizowane pod egidą ONZ, tzw. Confintee, obligują rządy krajowe do sprawozdawczości za miniony okres. Większość informacji o funkcjonowaniu edukacji dorosłych w poszczególnych krajach jest dostępna w sieci.

Na pytanie o to, czy prowadzenie międzynarodowych badań porównawczych przez andragogów jest nadal potrzebne i zasadne, można udzielić kilku potwierdzających odpowiedzi. Po pierwsze, na znaczeniu zyskuje we współczesności **obszar badań nad polityką oświatową i jej wpływem na sektor edukacji dorosłych**. Rekomendacje polityczne, głównie organizacji międzynarodowych,

animują do poszukiwań konstruktywnych rozwiązań na płaszczyznach krajowych. Koncepcja uczenia się przez całe życie zarysowuje jedynie cel i pewne ramy działania, nie oferuje jednakże precyzyjnych wytycznych odnośnie sposobów budowy społeczeństwa uczącego się przez całe życie, tym bardziej, że specyfika poszczególnych krajów i kultur wyklucza odgórne, centralistyczne planowanie w obszarze edukacji. „Zaawansowane międzynarodowe badania porównawcze (...) pozwalają państwom na krytyczną analizę osiągnięć swoich uczniów na arenie międzynarodowej. To powoduje, że wiele z nich zmienia swoje systemy, po to, aby uniknąć porażki” (Smith, 2012, s. 134; za: Gromkowska-Melosik, 2018, s. 72).

Przedwczesne byłoby twierdzenie, że w edukacji dorosłych prowadzone są aktualnie systematyczne badania komparatystyczne nad polityką oświatową i uczeniem się przez całe życie, niemniej kwestię tę podejmują coraz liczniejsze studia (por. Field, Künzel, Schemmann, 2016). Pojedynczy autorzy dokonują analiz wpływów organizacji o zasięgu międzynarodowym i międzynarodowej polityki na polityki krajowe poszczególnych państw (Schemmann 2007; Ioannidou 2010) oraz polityk krajowych na przeobrażenia w obszarze realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie. Równie uważnie przyglądają się badacze reformom systemów oświaty, zależnościom między światopoglądem i ideologią partyjną a priorytetami polityki oświatowej czy działaniom na rzecz zwiększenia dostępności do ofert edukacyjnych. Tendencją charakterystyczną jest wzrost zainteresowanie nauk o polityce kwestią oświaty. Studia porównawcze polityk państwowych w obszarze edukacji dorosłych prowadzone przez politologów w coraz większym stopniu służą edukacji dorosłych, oferując nowe teorie, analizy porównawcze i inspiracje (Jakobi, Martens, Wolf, 2010; Schmid, Amos, Schrader, Thiel, 2011; Gift, Wibbels, 2014).

W środowisku polskich andragogów relacja polityka – edukacja dorosłych nie cieszy się aktualnie żywotnym zainteresowaniem, mimo iż polityczne uwikłania edukacji stanowią fenomen coraz bardziej atrakcyjny dla badaczy (por. Potulicka, Rutkowiak, 2010; Śliwerski, 2015). Bogusław Śliwerski (2018, s. 14) zwraca uwagę na rosnące znaczenie globalnej polityki oświatowej, wobec której państwa narodowe „utraciły swoją zewnętrznie względną suwerenność z powodów głównie ekonomicznych i gospodarczych”. Autor zauważa: „Polska komparatystyka nadal koncentruje swoją uwagę na afirmacji odkrywania specyfiki kształcenia czy wychowania dzieci i młodzieży oraz edukacji osób dorosłych w wybranych krajach świata, jakby rzeczywiście były one suwerenami w kształtowaniu narodowej polityki oświatowej. Jest to podejście racjonalistyczne, egzogenne, którego przedstawiciele stoją na stanowisku, że tożsamość systemu edukacyjnego nie podlega zmianom pod wpływem oddziaływania procesów globalizacji i korporacji transzcyj międzynarodowych” (Śliwerski, 2018, s. 13).

Polska andragogika poświęciła sporo uwagi międzynarodowej polityce oświatowej, zwłaszcza w latach poprzedzających naszą integrację z Unią Europejską i w pierwszych latach członkostwa. W dziesiątkach publikacji odnoszono się do Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie, rekomendacji i wytycznych związanych z Procesem Bolońskim, Raportem Jacquesa Delorsa czy Białą Księgą

Komisji Europejskiej. Wspomnę dla przykładu pracę zbiorową wydaną w ramach „Biblioteki Edukacji Dorosłych”, pt. „Kształcenie ustawiczne, idee i doświadczenia” pod redakcją Zbigniewa P. Kruszewskiego, Józefa Półturzyckiego i Eugenii A. Wesołowskiej (2003) czy publikację pt. „Europejskie idee i inspiracje edukacyjne” (Bednarczyk, Gawlik, Kupidura, 2005). Także znaczenie inicjatyw UNESCO na rzecz rozwoju idei uczenia się przez całe życie zostało silnie wyeksponowane na gruncie polskiej andragogiki, przede wszystkim dzięki publikacjom Józefa Półturzyckiego (1999).

W pierwszych latach XXI wieku na temat polityki edukacyjnej Unii Europejskiej wypowiedzieli się także Wiktor Rabczuk (2002) i Ryszard Pachociński (2003). W tekstach andragogicznych drugiej dekady XXI wieku refleksja na temat międzynarodowej polityki oświatowej i wpływu koncepcji uczenia się przez całe życie na funkcjonowanie systemu edukacji i procesy uczenia się dorosłych jest znacznie skromniejsza. Nieliczni tylko autorzy wypominają koncepcji uczenia się przez całe życie jej prorynkową orientację wyrażającą się ukierunkowaniem na kwalifikacje i kompetencje pożądane na rynku pracy, stanowiące o zdolności do zatrudnienia (por. Jurgiel-Aleksander, Jagiełło-Rusiłowski, 2013).

Powracając do pytania, czemu służy międzynarodowa pedagogika porównawcza, należy również podkreślić jej **znaczenie w kontekście rozwoju praktyki edukacyjnej**. Rozpowszechnianie przykładów dobrych praktyk dostarcza modeli, inspiracji, punktów odniesienia. Chodzi tu nie tylko o impulsy dla polityki, ale także o podniesienie efektywności pracy andragogów i innych specjalistów wspierających procesy uczenia się dorosłych. W kontekście uczenia się przez całe życie należałoby uwzględnić inspiracje z zagranicy dla instytucji wszystkich szczebli systemu edukacji. Termin „andragogika porównawcza” zawęża perspektywę do instytucji edukacji dorosłego człowieka.

Trzecie uzasadnienie aktualności badań komparatystycznych wiąże się z **naukowym walorem działalności badawczej**. Perspektywa porównawcza, odkrywając alternatywne rozwiązania, umożliwia stosunkowo szybką analizę mocnych i słabych stron określonych koncepcji, działań i pomysłów oraz wyznaczenie kierunków ich modyfikacji pod kątem specyficznych uwarunkowań kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Naukowe analizy stanowią podstawę konstruktywnego działania, przy czym metodologia badań porównawczych nadal budzi liczne kontrowersje. Nie ustaje także krytyka wobec międzynarodowych studiów porównawczych, którym zarzuca się przede wszystkim lekceważenie specyfiki kulturowej (Białecki, 1996; Gromkowska-Melosik, 2018).

### **Obszary badawcze polskiej międzynarodowej andragogiki porównawczej po 1989 roku**

Dokonując przeglądu dorobku polskiej międzynarodowej andragogiki porównawczej, przyjmuję następujące kryteria, które – w moim przekonaniu – pozwalają na identyfikację zainteresowań naukowo-badawczych w obrębie dyscypliny oraz wyodrębnienie jej poszczególnych nurtów:

Prace badawcze opisujące zagraniczne systemy edukacji dorosłych:

1. Prace poświęcone wybranym aspektom funkcjonowania edukacji dorosłych za granicą;
2. Prace bazujące na jukstapozycji i dążące do wypracowania różnic oraz podobieństw w celu interpretacji przyczyn ich występowania;
3. Studia kulturoznawcze, międzykulturowe lub międzynarodowe studia kulturowe o charakterze interdyscyplinarnym, pozwalające na poznanie wielowymiarowości kultur i procesów społeczno-kulturowych, specyfiki myślenia o sprawach edukacji czy swoistości uczenia się w kulturach;
4. Refleksje metodologiczne odnośnie międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych.

Podjęta w artykule próba prezentacji tendencji i priorytetów polskiej międzynarodowej andragogiki porównawczej na przestrzeni niespełna trzech dekad ani nie wyczerpuje tematu, ani nie ujmuje całokształtu prac i studiów mieszczących się w tym obszarze. Uwzględniła ona niewielką część wydawnictw Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (serię „Biblioteka Edukacji Dorosłych” oraz periodyk „Edukacja Dorosłych”), „Dyskursy Młodych Pedagogów”, ale także kilka innych publikacji, w tym artykuły i książki autorstwa osób utożsamianych z innymi niż andragogika dziedzinami pedagogiki.

### **Prace badawcze opisujące zagraniczne systemy edukacji dorosłych**

W tej kategorii mieszczą się monografie oraz artykuły w czasopismach i pracach zbiorowych poświęcone opisowi systemów edukacji dorosłych w różnych państwach świata; przykładowo, we Włoszech (Czerniawska, 1996), Wielkiej Brytanii, Szwecji, Norwegii, Japonii, Chinach (Półturzycki, 1998), w RFN (Przybylska, 1999), Szwajcarii (Przybylska, 2000), w krajach nadbałtyckich (Runiewicz-Jasińska, 2002), w Turcji (Przybylska, 2004), w Australii (Neczaj, 2004), w Stanach Zjednoczonych (Frąckowiak, Pleskot-Makulska, Półturzycki, 2005), na Półwyspie Bałkańskim (Przybylska, 2005), w Finlandii (Przybylska, 2007) w Kanadzie (Frąckowiak, Półturzycki, 2008) czy we Francji (Pierścieniak, 2010). Autorzy tych publikacji dążą do systemowego ujęcia edukacji dorosłych, eksponując różne aspekty jej funkcjonowania. Pojawia się też podejście systemowe w odniesieniu do andragogiki (niemieckiej) jako dyscypliny pedagogicznej (Solarczyk-Szwec, 2008). Niechybnie w polskiej komparatystyce porównawczej dominują studia monograficzne jednego kraju, rzadziej regionu. Z reguły obejmują dwie fazy: opisową oraz wyjaśniającą lub interpretacyjną, przy wyraźnej dominacji tej pierwszej.

### **Prace poświęcone wybranym aspektom edukacji dorosłych za granicą**

Lista publikacji wpisujących się w tę kategorię jest szczególnie bogata. W pierwszych latach transformacji zdominowała ją problematyka profesjonalizacji edukatorów dorosłych. Znalazło to odbicie w kilku pierwszych tomach „Biblioteki

Edukacji Dorosłych”, redagowanych przez bądź we współpracy z E.A. Wesołowską (1994a; 1994b; 1994c). W monografiach naukowych dominuje problematyka profesjonalizacji andragogów w niemieckim obszarze językowym. O profesjonalizacji w Austrii i Niemczech pisze m.in. Hanna Solarczyk (1998; 2003), w Szwajcarii – Artur Fabiś (2004).

Kolejnym obszarem badawczym zajmującym polskich andragogów są zagraniczne koncepcje i pomysły na promowanie uczenia się dorosłych. Polski czytelnik poznaje sytuację w RFN (Solarczyk, 2001) czy w Wielkiej Brytanii (Matlakiewicz, 2006). Odrębny nurt stanowią badania nad funkcjonowaniem sektora edukacji pozaformalnej w różnych krajach europejskich i pozaeuropejskich. Szczególną uwagę poświęcają badacze niemieckim uniwersytetom powszechnym, skandynawskim uniwersytetom ludowym (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska, 2003) i zagranicznym instytucjom edukacji seniorów (Halicki, 2000). Badacze odnoszą się również do popularnych za naszą granicą teorii i nurtów andragogicznych, np. Sylwia Słowińska (2011) pisze o „Uczeniu się dorosłych w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej”, Beata Pietkiewicz-Pareek (2011) o „Esencjalizmie i społecznym rekonstrukcjonizmie w Indiach”, Hanna Kostyło (2015) analizuje kolonializm jako system wychowawczy na przykładzie Brazylii.

### **Prace bazujące na jukstapozycji i dążące do wypracowania różnic oraz podobieństw w celu interpretacji przyczyn ich występowania**

Jukstapozycja, czyli „wstępna konfrontacja danych z różnych krajów, w celu ustalenia kryteriów porównania” (Pachociński, 1998, s. 21) należy do najbardziej podstawowych zabiegów w badaniach porównawczych. Ta na pozór prosta operacja zdaje się stanowić wyzwanie, któremu trudno sprostać badaczom. Posłużę się przykładem jednego z wcześniejszych projektów badawczych, finansowanych ze środków Komisji Europejskiej, który miał na celu wypracowanie nowoczesnej koncepcji uniwersytetu ludowego (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska, 2003). Badacze z Polski, Niemiec, Danii i Szwecji, przystępując do diagnozy potrzeb edukacyjnych mieszkańców wybranych regionów i wypracowania adekwatnego modelu instytucji edukacyjnej, nie stworzyli jednolitego narzędzia badawczego.

Kolejną próbę empirycznego podejścia do badanych zjawisk stanowił projekt polsko-niemieckiego zespołu, którego celem było poznanie miejsca i charakteru działalności naukowych jednostek organizacyjnych edukacji dorosłych (zakłady, instytuty, wydziały) na 27 uniwersytetach europejskich (Hinzen, Przybylska, Sobierajski, Zielińska-Kostyło, 2004). Zastosowanie techniki ankiety pozwoliło na pozyskanie równoważnych danych, niemniej nie rozwiązało wątpliwości odnośnie naukowej rzetelności analiz, wynikających ze specyficznych dla międzynarodowych badań porównawczych trudności w porozumiewaniu się przez respondentów w języku angielskim czy nieścisłości terminologicznych, jak np. w posługiwaniu się pojęciami „studia zaoczne”, „studia wieczorowe”, „studia niestacjonarne”, „studia dla dorosłych”, „studia na odległość” itp.

Ambitną próbę zestawienia podejść do „kompetencji” w Polsce i Niemczech podjął w 2014 roku półrocznik „Edukacja Dorosłych”. W jedenastu polskich i siedmiu niemieckich artykułach znalazły się różne koncepcje i stanowiska odnośnie kategorii kompetencji w obu krajach. Tylko jeden tekst, napisany przez polsko-niemiecki zespół, dotyczył porównania kompetencji Polaków i Niemców (Matlakiewicz, Matusiak, Käpplinger, 2014). Nie opierał się jednak na badaniach własnych; zawierał interpretację wyników Międzynarodowego Programu Oceny Kompetencji Dorosłych (PIAAC).

### **Studia kulturoznawcze, międzykulturowe lub międzynarodowe studia kulturowe o charakterze interdyscyplinarnym**

Nie sposób wymienić wszystkich publikacji o charakterze interdyscyplinarnym, ważnych w kontekście przedmiotu badań andragogiki. Wyróżnię jedynie pewne obszary badań: edukację międzykulturową (Barwińska, 2007), edukację podstawową dorosłych (Przybylska, 2014) czy edukację obywatelską (Gierszewski, 2017). Także wiele publikacji polskich pedagogów nie utożsamianych z andragogiką porównawczą dostarcza cennych inspiracji dla refleksji o uczeniu się dorosłych w różnych kontekstach kulturowych; wśród nowszych monografii można wyróżnić np. książkę autorstwa Anny Odrowąż-Coates (2015) o kobietach w Arabii Saudyjskiej czy Zbyszko Melosika (2016) studium „Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza”. Nie są to opracowania bezspornie kwalifikujące się do kategorii prac andragogicznych; sami autorzy zapewne zakwestionowaliby tego rodzaju zamysł. Niemniej warto je przywołać, aby uwidocznić wyraźną tendencję polegającą na odejściu badaczy od projektów eksplorujących systemy edukacyjne, poszczególne segmenty tych systemów (np. obszar edukacji zawodowej), tym bardziej pojedyncze instytucje. Znacznie żywsze zainteresowanie budzą aktualnie studia interdyscyplinarne przenikające różne fenomeny społeczne i odkrywające uwikłania jednostki i całych społeczeństw w różnorodne sieci kontekstów i znaczeń.

### **Refleksje metodologiczne na temat międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych**

W tej kategorii polscy andragodzy wykazują się powściągliwością. W ubiegłym stuleciu ukazała się praca zbiorowa pod redakcją Elżbiety Dubas i Hartmuta M. Griesego (1998) pt. „Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych”, która zwiastowała budzące się zainteresowanie andragogów metodologią badań porównawczych. Kilka lat później polsko-niemiecki zespół w raporcie z badań biograficznych, pt. „Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i Niemczech” (Gieseke, Siebers, Solarczyk, Wesołowska, 2002), odniósł się lapidarnie do kwestii metodologicznej, wskazując na wspólne założenia badań przy zachowaniu różnych proporcji. Kwestie metodologiczne podejmują również Słowińska

i Solarczyk-Szwec (2018), odnosząc się retrospektywnie do realizowanego w latach 2000–2003 projektu „Edukacja kulturalna dorosłych w Polsce i w Niemczech”. Autorki optują za „metodologią adekwatną do sytuacji”, sprzyjającą „elastycznej i otwartej strategii badań”. W konkluzji stwierdzają: „Te same pytania nie muszą prowadzić do identycznych procedur badawczych, ale ważne jest, aby powstawały punkty przecięcia i obszary wspólne” (Słowińska, Solarczyk-Szwec, 2018, s. 84). Wypowiedź ma charakter polemiczny, tym bardziej może zachęcić innych badaczy do podjęcia dyskusji na temat metodologii badań porównawczych w andragogice. Dotychczas głównym źródłem wiedzy na temat międzynarodowych badań porównawczych pozostają publikacje Pachocińskiego (1998a; 1998b; 2007). Polska andragogika, mimo iż bada przedmiot szczególny – ujmując najkrócej, procesy edukacyjne osób dorosłych – nie stawia pytań odnośnie specyfiki i możliwości doskonalenia procedur badawczych. Tymczasem wysoki poziom skomplikowania zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych uwidacznia się z całą ostrością w przypadku każdego międzynarodowego badania porównawczego, począwszy od prób komparatystycznego ujęcia systemów edukacji dorosłych, cechujących się różnorodnością, dynamiką i pluralizmem (podmioty prowadzące, instytucje, oferty, cele itd.), po badania jednostkowych procesów uczenia się zachodzących w różnych kontekstach kulturowych.

### **Dopelnienie powyższych wątków**

Mimo że całościowe ujęcie dorobku polskiej andragogiki w obszarze międzynarodowych badań porównawczych nie jest ambicją tego artykułu, nie sposób, choć pokrótce, nie wspomnieć o wkładzie innych jeszcze środowisk naukowo-badawczych w rozwój dyscypliny. Przede wszystkim warto docenić dorobek pedagogów pracy i specjalistów z zakresu edukacji zawodowej. Kwartalnik „Edukacja ustawiczna Dorosłych” i seria „Biblioteka Pedagogiki Pracy” wydawnictwa Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu stanowią bogate źródło wiedzy na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego poza granicami Polski. W każdym numerze wspomnianego czasopisma można odnaleźć odniesienia do europejskiej polityki i praktyk w poszczególnych państwach oraz raporty z międzynarodowych badań. Również „Bibliotekę Pedagogiki Pracy” charakteryzuje silna orientacja międzynarodowa. Dla przykładu wskażę na monografię „Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej” (Bednarczyk, 2005), zawierającą analizy teorii zarządzania i potencjału edukacji narodowych systemów kształcenia w Polsce, Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Szwecji i Białorusi; publikację „Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji (Bednarczyk, Łopacińska, Charraud, 2008), odnoszącą się do sytuacji w Polsce, Francji, Włoszech, Rumunii, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Estonii, Grecji, Turcji, Ukrainie, Szkocji, czy monografię „Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian” (Nyczkało, Szlosek, 2008). Walorem tych publikacji są, po pierwsze, współudział w ich tworzeniu ekspertów z zagranicy,



dokonyjących szczegółowych analiz zjawisk zachodzących w ich krajach oraz, po drugie, wyraźne odniesienia do inspirowanych międzynarodową polityką działań krajowych, np. wpływu Europejskich Ram Kwalifikacji na politykę i praktykę oświatową. Niemniej także te publikacje mogą budzić pewien niedosyt czytelnika, usiłującego zrozumieć przyczyny powstawania różnic i podobieństw rozwiązań stosowanych w poszczególnych państwach, co wynika z niekiedy powierzchownego nakreślenia tła społeczno-kulturowego.

Rzecz jasna, pełna analiza dorobku polskiej andragogiki porównawczej wymagałaby przeglądu całego szeregu czasopism otwartych na problematykę edukacji dorosłych, konteksty społeczno-kulturowe, polityczne i gospodarcze. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, „Kultura i Edukacja”, „e-mentor”, „Przegląd Badań Edukacyjnych” i dziesiątki innych czasopism jest otwartych na międzynarodowe badania porównawcze. Ponadto, część polskich autorów publikuje teksty mieszczące się w nurcie badań porównawczych na łamach pism zagranicznych; należałoby je uwzględnić w kompleksowym przeglądzie dorobku dyscypliny.

## Rekapitulacja

Andragogika porównawcza rozwija się niezmiennie poza głównym nurtem badań pedagogicznych. Grono andragogów – komparatystów nie jest liczne. Szczególną uwagę poświęcają oni edukacji dorosłych w RFN, która, z racji sąsiedztwa, staje się naturalnym partnerem w różnych przedsięwzięciach badawczych. Niemalą rolę odgrywa w tej współpracy znajomość języka niemieckiego<sup>1</sup>, którym władają też badacze młodej generacji andragogów. O ile zainteresowanie niemiecką edukacją dorosłych jest nadal stosunkowo duże, o tyle zmieniają się priorytety badawcze. Niegdyś poszukiwano inspiracji do rozwoju infrastruktury edukacji dorosłych w Polsce; aktualnie wraz z rosnącym zainteresowaniem uczeniem się nieformalnym oraz utratą wiary w rozbudowę sektora publicznych instytucji edukacji dorosłych, którą częstokroć wyrażali badacze w pierwszych latach transformacji, aspekt instytucjonalny traci na znaczeniu. Badacze kierują uwagę głównie na procesy uczenia się.

Z przeglądu publikacji wynika, że większość z nich bazuje na wtórnej analizie materiałów źródłowych. Zdecydowana większość opracowań ma charakter deskryptywny i stanowi mniej lub bardziej szczegółowe studia przypadków. Badacze, co najwyżej, formułują w nich dezyderaty dla polskiej edukacji dorosłych. Znacznie rzadziej dokonują analizy użyteczności zagranicznych rozwiązań pod kątem uwarunkowań społeczno-kulturowych właściwych dla naszej edukacji.

Tendencją zauważalną w Europie jest rosnące zainteresowanie praktyki edukacyjnej impulsami płynącymi z europejskich badań porównawczych. Dotyczy

<sup>1</sup> Opracowana przez Solarczyk (2004) „Bibliografia prac opublikowanych w Polsce na temat niemieckiej edukacji dorosłych w latach 1989–2004” świadczy o popularności niemieckiej edukacji dorosłych w polskim środowisku andragogicznym.

ono głównie koncepcji uczenia się globalnego i metod stosowanych w alfabetyzacji dorosłych (Knoll, 2014). Wdrażane innowacje są wynikiem rozpowszechniania dobrych praktyk bądź wyników projektów naukowo-badawczych; ewentualnie, inspirację stanowią wytyczne organizacji o zasięgu międzynarodowym. Najmniej jest w nich udział krajowych polityk oświatowych (Knoll, 2014). Podobne tendencje trudno jest odnotować na podstawie analizy polskich tekstów andragogicznych. Nieliczne tylko opracowania wychodzą spod pióra praktyków edukacji dorosłych; z kolei publikujący na ich łamach badacze są w większym stopniu zainteresowani aspektami teoretycznymi niż implementacją nowych rozwiązań do praktyki oświatowej. Zresztą badacze z tzw. świata Zachodu zwracają uwagę na swoisty stosunek państw wysoko uprzemysłowionych do kwestii wdrażania dobrych praktyk: „Kiedy afrykańscy uczniowie uzyskują dużo gorsze rezultaty w porównaniach międzynarodowych, powszechną, wręcz zdroworozsądkową reakcją jest zaadoptowanie programu szkolnego i pedagogiki tego innego kraju, który ma lepsze rezultaty. Gdy, w bardzo rzadkich przypadkach, Afrykanie są lepsi, nikt nigdy nie chce się uczyć od afrykańskich pedagogów, poszukuje się natomiast odpowiedzi na pytanie: jak mogło się to zdarzyć?” (Samoff & Carrol, 2013, za: Gromkowska-Melosik, 2018, s. 80).

Znajomość języków obcych pozostaje bezsprzecznie warunkiem prowadzenia badań porównawczych, niemniej tendencja posługiwania się dziś „uniwersalnym” językiem angielskim wyraźnie ułatwia realizację międzynarodowych projektów badawczych. W konsekwencji rosną szanse na urzeczywistnienie badań w krajach, których edukacja dorosłych jest polskiemu czytelnikowi dotychczas mało znana. Unikatem pozostają w polskiej andragogice badania porównawcze, przykładowo, „orientacji etycznych młodych kobiet w Polsce i Serbii” (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2015) czy doświadczenia przez absolwentów polskich i hiszpańskich szkół wyższych tranzykcji związanych z przejściem do świata pracy (Czubak-Koch, *Monteagudo, Nizińska, Padilla-Carmona*, 2017). Ten ostatni temat badawczy przedstawiony został na łamach „Dyskursów młodych andragogów”, niemniej zasadniczo nie można na podstawie przeglądu artykułów zamieszczonych w tej serii wydawniczej zauważyć szczególnego zainteresowania młodych badaczy międzynarodową perspektywą porównawczą, choć zdarzają się teksty innowacyjne, otwierające całkiem nowe horyzonty badawcze, np. artykuł autorstwa Macieja Jeża (2017) pt. „Ludzie Mocy jako doradcy w kulturze Indian Wielkich Równin Ameryki Północnej”. Można domniemywać, że inne dziedziny pedagogiczne są bardziej przyjazne i bezpieczne dla awansów naukowych niż pedagogika czy andragogika porównawcza, tym bardziej, że nie dysponuje ona ogólnie akceptowanym kanonem postępowania badawczego.

Metodologia międzynarodowych badań porównawczych nie stanowi przedmiotu refleksji polskich andragogów. Należy w tym kontekście zauważyć, że badacze edukacji dorosłych są konfrontowani ze znacznie bardziej obszernym i dynamicznym materiałem analitycznym niż przedstawiciele innych dyscyplin pedagogicznych. Pluralizm i elastyczność edukacji dorosłych w demokratycznych

państwach przesądza, z jednej strony, o atrakcyjności sektora edukacji dorosłych jako przedmiotu dociekań naukowo-badawczych, z drugiej strony, czyni obszar badań znacznie bardziej skomplikowanym i złożonym niż ma to miejsce, przykładowo, w przypadku eksploracji szkolnictwa podstawowego, średniego lub wyższego. Edukacja formalna działa z reguły w oparciu o ogólnopństwowe akta prawne, jednoznacznie określające zasady organizacji instytucji oświatowych, podstawy programowe kształcenia (czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciwnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia) czy profile kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Wielość modeli i rozwiązań w edukacji dorosłych czyni ten obszar, zwłaszcza w państwach federacyjnych, w których kraje związkowe posiadają suwerenność legislacyjną, materią badawczą nader trudną do syntetycznego opracowania.

Być może szansa na pogłębienie refleksji metodologicznych można upatrywać w coraz liczniejszym udziale polskich andragogów w międzynarodowych projektach badawczych. Zagranicą trwa nadal ożywiona debata odnośnie metodologii międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych (por. Egetenmeyer, 2014). Aktualność zachowują słowa Bogdana Nawroczyńskiego (1961, s. 6) sprzed ponad półwiecza: „Chcąc mieć szeroki oddech, chcąc uniknąć powtarzania tych samych terminów i zwrotów, które straciły już swą żywotność, trzeba wiedzieć, co się na świecie dzieje – nie po to, aby niewolniczo naśladować, lecz po to, aby tworzyć na współczesnym poziomie i w sposób godny naszych wielkich tradycji”.

## Bibliografia

1. Barwińska D. (2007), *Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach w świetle badań w Polsce i w Niemczech*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
2. Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T. (red.). (2005), *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
3. Bednarczyk H., Łopacińska L., Charraud A.M. (2008), *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
4. Bednarczyk H. (red.). (2005), *Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
5. Białecki I. (1996), Analfabetyzm funkcjonalny. *Respublika Nova*, nr 6, s. 68–76.
6. Brickman W.W. (1992), Comparative Education. W: *Encyclopedia of Educational Research* (s. 184–195). London: The Macmillan Co.
7. Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (2003), *Uniwersytet ludowy – Szkoła dla życia*. Wieżycza: Kaszubski Uniwersytet Ludowy.
8. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2015), Ethical orientations of young women in Poland and Serbia. *Comparative Studies. Rocznik Andragogiczny*, s. 267–276.
9. Czerniawska O. (1996), *Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
10. Czubak-Koch M., Monteagudo J., Nizińska A., Padilla-Carmona T. (2017), Między uniwersytetem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich. *Dyskursy Młodych Pedagogów*, nr 18, s. 9–18.

11. Dubas E. Griese H.M. (red.), (1998), *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
12. Egetenmeyer R. (2014), *Im Fokus: International-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration*, „REPORT“ Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, nr 2, s. 15–28.
13. Fabiś A. (2004), *Kształcenie profesjonalnych edukatorów w Szwajcarii – spojrzenie na teorię i praktykę*. W: A. Fabiś (red.), *Andragogika jako przedmiot akademicki. Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych* (tom 1, s. 297–303). Mysłówice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
14. Field J., Künzel K., Schemmann M. (2016), *International comparative adult education research*. W: M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (s. 109–134). Köln: Böhlau.
15. Frąckowiak A., Pleskot-Makulska K. Półturzycki J. (red.), (2005), *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*. Warszawa – Płock: UW, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.
16. Frąckowiak A., Półturzycki J. (2008), *Edukacja dorosłych w Kanadzie*. Warszawa – Płock: UW, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.
17. Gierszewski D. (2017), *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
18. Gieseke W., Siebers R., Solarczyk H., Wesołowska E.A. (2002), *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech. Raport z badań biograficznych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
19. Gift T., Wibbels E. (2014), Reading, writing, and the regrettable status of education research in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, nr 17, s. 291–312.
20. Gromkowska-Melosik A. (2018), *Uniwersalizm testów PISA i dyskursy neokolonializacji*. W: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* (s. 71–87). Kraków: Impuls.
21. Halicki J. (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*. Białystok. Wydawnictwo Uniwersyteckie.
22. Hinzen H., Przybylska E., Sobierajski P., Zielińska-Kostyło H. (2004), *Adult Education Studies at Colleges and Universities in Central, Eastern and South Eastern Europe. A Research Report*. W: H. Hinzen, E. Przybylska (eds.), *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe* (s. 41–78). Bonn – Warsaw: IIZ/DVV.
23. Ioannidou A. (2010), *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: wbv.
24. Jakobi A.P., Martens K., Wolf K.D. (2010), *A governance perspective on education policy*. W: A.P. Jakobi, K. Martens, K.D. Wolf (eds.), *Education in political science. Discovering a neglected field* (s. 1–20). Abingdon: Routledge.
25. Jeż M. (2017), Ludzie Mocy jako doradcy w kulturze Indian Wielkich Równin Ameryki Północnej. *Dyskursy Młodych Pedagogów*, nr 18, s. 171–183.
26. Jurgiel-Aleksander A., Jagiełło-Rasiłowski A. (2013), Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie. *Rocznik Andragogiczny*, s. 66–73.
27. Knoll J. (2014), Stichwort: Internationale Impulse. *DIE Magazin*, nr 1, s. 20–21.

28. Kostyło H. (2015), Kolonializm jako system wychowawczy. Na przykładzie sytuacji Brazylii – ojczyzny Paula Freirego, *Rocznik Andragogiczny*, s. 231–244.
29. Kruszewski Z.P., Pólturzycki J., Wesołowska E.A. (2003), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
30. Matlakiewicz A. (2006), *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
31. Matlakiewicz A., Matusiak A., Käßplinger B. (2014), Polish and German scores in Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). *Edukacja Dorosłych*, nr 1(70), s. 265–285.
32. Melosik Z. (2016), *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
33. Nawroczyński B. (1961), *O szkolnictwie francuskim*. Warszawa: PWN.
34. Neczaj R. (2004), System edukacyjny w Australii. *Rocznik Andragogiczny*, s. 143–158.
35. Nyczkało N.G., Szlosek F. (2008), *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
36. Odrowąż-Coates A. (2015), *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*. Kraków: Impuls.
37. Pachociński R. (1998a), *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa: IBE.
38. Pachociński R. (1998b), *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*. Warszawa: IBE.
39. Pachociński R. (2007), *Pedagogika porównawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
40. Pierścieniak K. (2010), *Edukacja dorosłych we Francji*. W: A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach świata* (s. 389–430). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
41. Pietkiewicz-Pareek B. (2011), *Esencjalizm i społeczny rekonstrukcjonizm w Indiach*. *Rocznik Andragogiczny*, s. 194–199.
42. Pólturzycki J. (1998), *Edukacja dorosłych za granicą*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
43. Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
44. Průcha J. (2004), *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
45. Przybylska E. (1999), *System edukacji dorosłych w RFN*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
46. Przybylska E. (1999), Uniwersytety ludowe w Republice Federalnej Niemiec. *Pedagogika Pracy*, nr 35, s. 79–83.
47. Przybylska E. (2004), System oświaty w Turcji. *Rocznik Andragogiczny*, s. 136–142.
48. Przybylska E. (2005), Edukacja dorosłych w Europie – przykład bałkański. *Edukacja Dorosłych*, nr 4 (49), s. 65–79.
49. Przybylska E. (2007), Edukacja dorosłych w Finlandii. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 1(54), s. 29–38.
50. Przybylska E. (2014), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
51. Rabczuk R. (1998), *Z problematyki pedagogiki porównawczej*, Warszawa: IBE.
52. Rabczuk W. (2002), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*. Warszawa: IBE.
53. Reischmann J. (1999), *Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung*. W: P. Faulstich, G. Wiesner, J. Wittpoth (Hrsg.),

- Internationalität der Erwachsenenbildung Analysen, Erfahrungen und Perspektiven* (s. 39–50). Bielefeld: wbv.
54. Runiewicz-Jasińska R. (2002), *Systemy oświatowe państw nadbałtyckich (Litwy, Łotwy, Estonii)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
  55. Samoff J., Carrol B. (2013), *Education for All in Africa. Not Catching Up but Setting the Pace*. W: R.F. Arno, C.A. Torres, S. Franz (eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
  56. Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: wbv.
  57. Schmid J., Amos K., Schrader J., Thiel A. (Hrsg.), (2011), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos.
  58. Słowińska S. (2011), O uczeniu się dorosłych w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej. *Rocznik Andragogiczny*, s. 173–184.
  59. Słowińska S., Solarczyk-Szwec H. (2018), Różnica w badaniach porównawczych na przykładzie projektu „Edukacja kulturalna dorosłych w Polsce i w Niemczech”. *Rocznik Andragogiczny*, s. 81–95.
  60. Smith E. (2012), *Understanding Underachievement in School*. W: J. Arthur, L. Davies (eds.), *The Routledge Education Studies Textbook*. London: Routledge.
  61. Solarczyk H. (1998), Edukacja dorosłych w Austrii. *Edukacja Dorosłych*, nr 3(20), s. 85–96.
  62. Solarczyk H. (2001), *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
  63. Solarczyk H. (2003), *Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej*. Płock – Toruń: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
  64. Solarczyk H. (2004), Bibliografia prac opublikowanych w Polsce na temat niemieckiej edukacji dorosłych w latach 1989–2004. *Rocznik Andragogiczny*, s. 307–320.
  65. Solarczyk-Szwec H. (2008), *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
  66. Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Impuls.
  67. Śliwerski B. (2018), *Czy jest jeszcze potrzebna pedagogika porównawcza?* W: R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska (red.), *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej* (s. 13–30). Kraków: Impuls.
  68. Wesołowska E.A. (red.). (1994a), *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji w Łodzi. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
  69. Wesołowska E.A. (red.) (1994b), *Edukacja dorosłych w dobie przemian. Materiały z Pierwszej Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
  70. Wesołowska E.A. (red.). (1994c), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*. Materiały z Drugiej Toruńskiej Konferencji Andragogicznej. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

**Polish international comparative andragogy. An attempt to identify trends and tendencies after 1989**

**Key words:** Comparative Andragogy, international comparative research, adult education

**Abstract:** The Author reviews texts of Polish andragogues in the scope of comparative andragogy. Due to the popularity of international comparative research, she focuses mainly on publications of the series „Library of adult education” and periodicals „Adult education” and „Andragogy Annual” – publications of the Polish Academic Andragogy Society, the contribution of which is invaluable to the development of comparative andragogy. The article reflects on the topicality and the relevance of conducting comparative research in adult education, furthermore, it is an attempt to name the trends and tendencies in Polish comparative andragogy after the year 1989. The described output is systematized according to the following criteria: research characterizing foreign systems of adult education, studies devoted to chosen aspects of functioning of adult education abroad, juxtaposing work, interdisciplinary cross-cultural studies and work with methodological reflection on conducting cross-cultural comparative research in adult education.

Dane do korespondencji:

**Prof. dr hab. Ewa Przybylska**

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Katedra Edukacji i Kultury

e-mail: ewa\_przybylska@sggw.pl