



KOMPENDIUM WIEDZY KONIECZNEJ EDUKATORA DOROSŁYCH

Emilia Mazurek
Tomasz Stępień

Projekt Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Numer projektu: POWR.02.14.00-00-1013/16



W dobie niespotykanego wcześniej przyspieszenia cywilizacyjnego, a co za tym idzie gwałtownego przyrostu wiedzy o świecie, sytuacja człowieka dorosłego wydaje się niezwykle skomplikowana. Przyspieszona dezaktualizacja dużej części wiedzy zdobytej na początkowym etapie kształcenia zmusza go do wielokrotnego, a w zasadzie systematycznego kontaktu z nowymi treściami i idącymi w ślad za tym umiejętnościami. Wydaje się, iż groźba marginalizacji, a nawet wykluczenia, czyni współczesnego człowieka z konieczności wręcz niewolnikiem różnych form aktywności edukacyjnej.

Ten minimalistycznie zarysowany kontekst współczesności wyraźnie dowodzi potrzeby przygotowania osób w pełni świadomych swojej misji, jaką podejmą, pełniąc rolę nauczycieli ludzi dorosłych. Stąd też z aprobowaną uwagą należy przyjąć „Kompedium wiedzy koniecznej edukatora dorosłych” autorstwa dwójga pracowników Politechniki Wrocławskiej – Emilii Mazurek i Tomasza Stępnia.

(...) Słusznie Autorzy wyszli od analizy terminu dorosłości potraktowanej w kategoriach okresu rozwojowego jednostki, a więc człowieka po-

strzeżanego także w roli ucznia, który boryka się z różnymi przeszkodami na swej edukacyjnej drodze. Wybór teoretycznych koncepcji odnoszących się do edukacji człowieka dorosłego wydaje się, iż dokonany został w sposób przemyślany, ukazując przy tym wyraźnie różnicę pomiędzy podejściem pedagogicznym a podejściem andragogicznym do kształcenia w dorosłości. Zwrócenie tak zdecydowanej uwagi na odmiennosć sposobów docierania z wiedzą do różnych kategorii wiekowych uczących się unaocznia bardzo mocno potrzebę odrębnego przygotowania edukatorów ludzi dorosłych. Dysponując tą świadomością, Autorzy kompendium słusznie wyeksponowali i scharakteryzowali modelowe rozwiązania pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, równocześnie podkreślając ich przydatność w obecnej sytuacji cywilizacyjno-kulturowej.

(...) kompendium jest bardzo dobrym przykładem tekstu o charakterze poradniczo-instruktażowym zachowującym przy tym konieczne wymogi opracowania naukowego.

*Z recenzji
prof. nadzw. dra hab. Jerzego Semkowa*

Opracowanie graficzne
WIPRA Ewa Praża

© Copyright by
Politechnika Wrocławska

ISBN 978-83-939896-4-5

Wrocław 2017

SPIS TREŚCI

1. Wprowadzenie	3
2. Dorosłość jako okres rozwojowy	5
2.1. Dorosłość – kluczowa kategoria andragogiki	5
2.2. Charakterystyka rozwoju człowieka w okresie dorosłości	7
2.3. Dorosły jako uczeń	9
2.4. Bariery w uczeniu się i nauczaniu dorosłych	11
3. Edukacja dorosłych – wybrane rozstrzygnięcia teoretyczne	13
3.1. Podejście pedagogiczne <i>versus</i> podejście andragogiczne	13
3.2. Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi	15
3.3. Edukator dorosłych	19
4. Dydaktyka dorosłych – wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne	21
4.1. Zasady dydaktyki konstruktywistycznej	21
4.2. Katalog metod szkoleniowych	22
4.3. Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji – przestrzeń aktywności i edukacji dorosłych	26
5. Podsumowanie	28
6. Literatura	29
7. Informacje o autorach	31

1.

WPROWADZENIE

We współczesnym świecie charakteryzującym się m.in. dynamicznymi zmianami, ryzykiem, ambiwalencją, przyrostem informacji na niespotykaną dotąd skalę oraz rozwojem nowych sposobów ich przekazywania i pozyskiwania – edukacja człowieka dorosłego staje się warunkiem koniecznym sprawnego funkcjonowania w świecie i podwyższania poczucia jakości życia (Semków 2002b, 2004). Tym samym uczenie się wpisuje się w postulat Jacquesa Delorsa „uczyć się, aby być”. Obserwowane zmiany demograficzne, szczególnie coraz dłuższe życie jednostek, starzenie się społeczeństw oraz systematycznie wzrastająca liczba osób z wyższym wykształceniem, powodują, że przybywa osób aktywnych, zainteresowanych własnym rozwojem i uczeniem się mimo zakończenia już edukacji formalnej bądź przejścia na emeryturę. Uczenie się jest spostrzegane jako wartość, szansa na lepsze i aktywne życie. Choć oczywiście nie dotyczy to całego społeczeństwa w Polsce. Wielu dorosłych bowiem z różnych przyczyn nie podejmuje edukacji bądź podejmuje ją wyłącznie ze względów formalnych związanych z rozwojem zawodowym.

Edukacja dorosłych należy obecnie do dynamicznie rozwijającego się sektora kształcenia. Nie ogranicza się do edukacji formalnej przebiegającej w instytucji oświatowej, lecz realizowana jest także w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Tym samym edukacja dorosłych wychodzi daleko poza sam proces nauczania, stając się przestrzenią stymulowania rozwoju własnego, samokształcenia oraz udzielania dorosłym wsparcia w zakresie poszukiwania strategii radzenia sobie z wyzwaniami dnia codziennego poprzez coaching, mentoring czy też doradztwo. W konsekwencji zmianie ulega rola i funkcja edukatora osób dorosłych. Nie jest to już wyłącznie nauczyciel, ale mentor, coach czy doradca. Dlatego

też przygotowanie kadry do pracy edukacyjnej z dorosłymi staje się istotne.

Edukację dorosłych determinuje szereg specyficznych uwarunkowań i zależności. Do tych głównych możemy zaliczyć uwarunkowania indywidualne związane z samym uczącym się i jego biografią, kulturowe i społeczne, następnie pedagogiczne i andragogiczne, w końcu miejsce zamieszkania i dostęp do oferty edukacyjnej.

W przypadku uwarunkowań społecznych i kulturowych jedną z głównych kwestii jest samo rozumienie i praktykowanie edukacji przez osoby dorosłe. Niezależnie od rodzaju wspólnoty (miejska i wiejska) pojawia się w tym kontekście problem kulturowy, który dotyczy mentalności osób dorosłych, tzn. braku ukształtowanej kultury uczenia się i braku poczucia przynależności do społeczności uczących się, a w efekcie końcowym braku poczucia odpowiedzialności za rozwój własnej wspólnoty. Stan ten wynika m.in. z diagnozowanego w ostatnich dekadach w Polsce rozmytego rozumienia kultury pracy czy wręcz jej negacji, czego wyrazem są postawy roszczeniowe wobec społeczności lokalnej, władz samorządowych i ogólnie państwa, np. skoncentrowane na pozyskiwaniu środków pomocy społecznej jako głównego źródła utrzymania. W tym sensie edukacja osób dorosłych dotyczy również kształtowania kultury pracy, etosu wykonywanej pracy i praktykowanego zawodu w danym systemie społecznym i w ramach określonej kultury narodowej. W wymiarze społeczności lokalnej, na obszarach miejskich i wiejskich, jest to mozolny proces kształtowania kultury uczenia się przez całe życie.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na społeczne i kulturowe oddziaływanie na rozumienie pojęcia dorosłości oraz proces przygotowania człowieka do osiągnięcia dorosłości. Dorosłość z jednej strony spostrzegana jest

jako upragniony okres życiowy, w którym można dokonywać wyborów, podejmować własne decyzje i realizować się. Z drugiej zaś wiąże się z licznymi obowiązkami, koniecznością podjęcia nowych ról społecznych i wzięcia odpowiedzialności. To powoduje odraczanie przez młodych dorosłych zadań przypisanych do okresu wczesnej dorosłości (np. zawieranie związków małżeńskich, podejmowanie ról rodzicielskich), co znalazło odzwierciedlenie w Jeffrey'ego J. Arnetta koncepcji wschodzącej dorosłości. „W związku z powyższym warto też zadbać o przywrócenie **rangi dorosłości** we współczesnych społeczeństwach. Można nawet mówić o potrzebie odbudowania swoistego autorytetu dorosłości. Należy zatem eliminować negatywny stereotyp dorosłości łączony ze stagnacją, codzienną szarą monotonią spełniania trudnych oczekiwań społecznych i wywiązywania się z powinności na rzecz innych, ze zmęczeniem i brakiem czasu na odpoczynek i osobisty rozwój. W to miejsce należy ukazać wartość dorosłości – dla społeczeństwa, dla kultury i dla samej jednostki” (Dubas, 2015, s. 20). Warto zatem zadbać o przygotowanie człowieka do dorosłości jeszcze w okresie jego dzieciństwa i w kolejnych okresach rozwojowych.

Kompendium Wiedzy Koniecznej Edukatora Dorosłych powstało w ramach pilotażowego projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Zgodnie z założeniami projektu w Polsce powstaną Lokalne Ośrodki

Wiedzy i Edukacji (LOWE) stanowiące przestrzeń aktywizacji i edukacji dorosłych. Zostaną zlokalizowane w szkołach, w których w wielu miejscowościach (szczególnie na obszarach wiejskich i w małych miastach) koncentruje się aktywność nie tylko dzieci i młodzieży, ale także dorosłych (szczególnie rodziców, opiekunów i dziadków dzieci uczęszczających do szkoły).

Naszym celem jest przedstawienie wybranych zagadnień z zakresu andragogiki i zasygnalizowanie pewnych cech wyróżniających edukację dorosłych spośród innych praktyk edukacyjnych. Ma ono stanowić jedynie bodziec do dalszych eksploracji literatury (przyszłych) edukatorów dorosłych. Punktem wyjścia naszych rozważań jest refleksja nad dorosłością oraz rozwojem człowieka dorosłego z perspektywy andragogiki i psychologii rozwojowej. Następnie analizujemy edukację dorosłych w kontekście dominującego obecnie modelu społeczeństwa opartego na wiedzy i innowacjach. W tej części *Kompendium* przedstawiamy najważniejsze założenia podejścia andragogicznego i konfrontujemy je z klasycznym podejściem pedagogicznym w kształceniu. Zagadnienia te stanowią pretekst do rozważań nad rolą i zadaniami edukatora dorosłych oraz dydaktyką dorosłych. Na zakończenie krótko przedstawiamy założenia modelu funkcjonowania Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji, który powstał w ramach projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” realizowanego przez konsorcjum w składzie: Politechnika Wrocławska i Stowarzyszenie Aktywności Obywatelskiej ‘Carpe Diem’.

2.

DOROSŁOŚĆ JAKO OKRES ROZWOJOWY

2.1. Dorosłość – kluczowa kategoria andragogiki

„Nazwa *andragogiki* pochodzi z języka greckiego (*aner* dopełn. *andros* = dzielny, dorosły i *ago* = prowadzę)” (Aleksander 2009, s. 33). Jako pierwszy pojęcia „andragogika” do określenia teorii kształcenia w wieku męskim użył **Alexander Kapp w 1833 roku**, ale popularyzacja tego terminu i rozwój samej dyscypliny naukowej nastąpiły dopiero w XX wieku (zob. Aleksander 2009, Knowles i in. 2009). Andragogika, związana początkowo z pedagogiką, wyemancypowała się w odrębną dyscyplinę naukową. Było to „uzasadnione wyraźnymi różnicami pomiędzy rozwojem człowieka w okresie dzieciństwa i adolescencji a rozwojem w dorosłości, możliwościami i potrzebami edukacyjnymi człowieka dorosłego oraz specyfiką jego uczenia się. Różnice te w wysokim stopniu implikują proces planowania i organizowania edukacji skierowanej do osób, które przekroczyły próg dorosłości, a tym samym wyznaczają pewne zasady, którymi w swojej pracy powinien kierować się nauczyciel dorosłych” (Mazurek 2014, s. 202; zob. też Knowles i in. 2009, s. 71–72).

Prekursorką andragogiki w Polsce była **Helena Radlińska**. Do dalszego rozwoju samej dyscypliny naukowej na gruncie polskim w sposób szczególny przyczynili się m.in. Profesorowie: Tadeusz Aleksander, Olga Czerniawska, Elżbieta Dubas, Alicja Jurgiel-Aleksander, Józef Kargul, Alicja Kargulowa, Ewa Kurantowicz, Mieczysław Malewski, Józef Półturzycki, Eleonora Sapia-Drewniak, Agnieszka Stopińska-Pająk, Jerzy Semków, Ewa Skibińska, Hanna Solarczyk-Ambrozik, Hanna Solarczyk-Szwec, Zofia Szarota, Eugenia Anna

Wesołowska. Refleksje naukowe i badania empiryczne wymienionych Andragogów stanowią olbrzymi wkład nie tylko w rozwój myśli andragogicznej, ale także w praktykę edukacji dorosłych.

Można wskazać **trzy okresy w rozwoju andragogiki** w okresie powojennym w Polsce:

- do połowy lat 70. XX wieku: andragogika rozumiana jako nauka o kształceniu i wychowaniu dorosłych,
- od połowy lat 70. XX wieku do końca lat 80. XX wieku: andragogika rozumiana jako nauka o edukacyjnym wspomaganium w rozwoju ludzi dorosłych,
- od lat 90. XX wieku: andragogika definiowana jako nauka o całościowym uczeniu się dorosłych (Malewski 2010, 2013).

Wymienione powyżej okresy rozwoju andragogiki wskazują na przejście od nauczania do uczenia się. Nauczanie było domeną edukacji formalnej mającej miejsce w instytucjach oświatowych, edukacyjnych, opierających się na programach kształcenia. Stopniowe odchodzenie od spostrzegania edukacji dorosłych wyłącznie przez pryzmat instytucji do tego powołanych prowadziło do coraz większego koncentrowania uwagi andragogów na samym dorosłym jako podmiocie uczącym się (także w przestrzeni pozaszkolnej, pozainstytucjonalnej). Obecnie koncepcja całościowego uczenia się zakłada, że człowiek uczy się w codzienności, na podstawie przeżywanych i analizowanych doświadczeń, w oparciu o własną biografię i refleksję, w relacji z innymi ludźmi, przypadkowo, incydentalnie, nie zawsze w sposób uświadomiony.

Olbrzymią pomocą w tym zakresie służą mu także najnowsze technologie, które kwestionują potrzebę kontaktu uczącego się z tradycyjnie rozumianym nauczycielem. Dorosły może bowiem pozyskiwać wiedzę samodzielnie. Tym samym na edukację dorosłych składają się:

- edukacja formalna – prowadzona w zorganizowanym ustrukturyzowanym środowisku (tj. w systemie instytucji edukacyjnych), jej efektem jest zdobycie poświadczonych stosownym dokumentem kompetencji (np. świadectwo, dyplom); uczenie się podejmowane jest w sposób zamierzony;
- edukacja pozaformalna – zajęcia zorganizowane i ustrukturyzowane prowadzone w ramach instytucji edukacyjnych i poza nimi; uczenie się podejmowane jest w sposób zamierzony (np. warsztaty, szkolenia);
- edukacja nieformalna – kształcenie nie jest zorganizowane i ustrukturyzowane, osadzone w codzienności; uczenie się zwykle niezamierzone, przypadkowe.

Kluczowym terminem andragogiki jest **dorosłość**. Jednocześnie jest to pojęcie przysparzające wielu trudności w przyjęciu jednoznacznej definicji między innymi ze względu na jego interdyscyplinarny charakter. Czym innym jest dorosłość w ujęciu biologicznym, a czym innym w perspektywie socjologicznej, prawnej czy psychologicznej. Dodatkowo, „Pojęcia *człowiek dorosły* i *dorosłość* mają niejako podwójną egzystencję. Z jednej strony funkcjonują jako terminy języka potocznego, z drugiej zaś aspirują do statusu kategorii teoretycznych” (Malewski 2013, s. 24).

Mieczysław Malewski (2013) wyróżnił cztery sposoby spostrzegania i definiowania dorosłości w refleksji andragogicznej. Punktem wyjścia do naukowej i empirycznej działalności andragogów było potoczne rozumienie dorosłości identyfikowane przez pryzmat osiągnięcia dojrzałości biologicznej i przekroczenia przez jednostkę 18 roku życia. Wraz z pojawieniem się w latach 50. XX wieku psychologicznych teorii wyróżniających kolejne stadia w rozwoju człowieka w biegu życia

badacze edukacji dorosłych starali się „ustalić istnienie trwałych związków pomiędzy podejmowaniem zadań edukacyjnych przez ludzi dorosłych a osiągniętym przez nich stadium dorosłości” (Malewski 2013, s. 28). Szczególnie ważna dla refleksji andragogicznej była koncepcja zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta, z której wynika, że konieczność radzenia sobie z zadaniami pojawiającymi się przed człowiekiem dorosłym implikuje pewne postawy wobec edukacji i gotowość do samego uczenia się. W biegu życia pojawiają się kolejne zadania, które wymuszają zmianę, a ta wiąże się zwykle z zamierzonym bądź niezamierzonym uczeniem się.

Na początku XXI wieku na rozumienie dorosłości w refleksji andragogicznej wywarło wpływ podejście konstruktywistyczne, które zakłada, że dorosłość jest „procesem i istnieje w sposób biograficzny. Po drugie jej dynamikę ujmuje w kontekście oczekiwań, jakie społeczeństwo formułuje wobec jednostek” (Malewski 2013, s. 30). Normatywny charakter konstruktów dorosłości sprawia, że status dorosłego wiąże się z formułowaniem oczekiwań wobec osób, które go posiadają i jednocześnie wpływa na sposób ich zachowania. W tym kontekście można mówić o różnego rodzaju praktykach podejmowanych z myślą o wyposażeniu dorosłych w kompetencje przydatne im w sprostaniu oczekiwaniom społecznym i kulturowym. Ostatnim z wyróżnionych przez M. Malewskiego stanowisk wobec dorosłości jest ujmowanie jej jako ideału rozwojowego. U podstaw tego podejścia leży wyróżnienie dwóch kategorii pojęciowych: dorosłości i dojrzałości. Dojrzałość w ujęciu Malcolma S. Knowlesa (2009), jednego z czołowych andragogów, była określana jako procesy rozwojowe będące udziałem ludzi w biegu życia i zmierzające do dorosłości. Dorosłość była zatem pojmowana przez autora jako cel, do którego człowiek dąży, ale nigdy nie będzie w stanie go osiągnąć. Ideał rozwojowy był jednak spostrzegany jako główny czynnik motywujący dorosłego do uczenia się.

Tabela 1. Cztery aspekty kategorii dorosłość

Skala epistemologiczna			
		realizm	konstruktywizm
Dorosłość	opisowe	Jacy są ludzie dorośli? Dorosłość jako zbiór cech: a) psychicznych b) społecznych	Jakimi ludźmi dorośli mogą być? Dorosłość jako wzór społeczno-kulturowy
	normatywne	Jakimi ludźmi dorośli chcą być? Dorosłość jako autorytet osobowy	Jakimi ludźmi dorośli powinni być? Dorosłość jako ideał rozwojowy

Źródło: M. Malewski, *Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2013, Nr 3(63), s. 25.

Powyższe sposoby konceptualizacji dorosłości wpisują się w **trzy modele dorosłości**:

- **statyczny** – dorosłość wyznaczają pewne obiektywne czynniki warunkujące podjęcie nowych ważnych społecznie ról i obowiązków (np. rodzica, pracownika, obywatela). Dorosłość jest więc człowiekowi po prostu dana w pewnym momencie jego życia;
- **dynamiczny** – dorosłość jest wyznaczana bardziej przez czynniki subiektywne niż obiektywne. Można ją spostrzegać jako całościowy proces stawania się dorosłym, zmierzania ku dojrzałości. Ujęcie to ma charakter idealistyczny i aksjologiczny;

- **ponowoczesny** – dorosłość jako kategoria względna i ambiwalentna, co jest konsekwencją życia w ponowoczesności charakteryzującej się szybkimi zmianami, ryzykiem i niepewnością. Ma to odzwierciedlenie chociażby w pragnieniu osiągnięcia wieku dorosłego przez adolescentów, którzy marzą o korzystaniu z przywilejów dorosłości (np. możliwość decydowania o sobie i swoim życiu), przy jednoczesnym odraczaniu przez młodych dorosłych podejmowania zadań tradycyjnie im przypisywanych do realizacji oraz braku gotowości do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie (Dubas 2015).

Przegląd stanowisk wobec pojęcia „dorosłość” skłonił M. Malewskiego do stwierdzenia, że obecnie kluczową kategorią andragogiki powinno stać się **doświadczenie życiowe**. W przekonaniu autora, to właśnie ono „decyduje o możliwości uczenia się i rozwoju na przestrzeni całego życia” (Malewski 2013, s. 38). Już wcześniej doświadczenie życiowe pojawiało się w teoriach andragogicznych (np. w teorii uczenia się z doświadczenia Davida Kolba, teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa), obecnie jednak pretenduje do rangi kluczowego w procesie całościowego uczenia się. Doświadczenie życiowe ma potencjał edukacyjny i rozwojowy, ale jednocześnie stanowić może przeszkodę w uczeniu się (np. negatywne wspomnienia ze szkoły związane z edukacją).

2.2. Charakterystyka rozwoju człowieka w okresie dorosłości

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele definicji pojęcia **rozwoju człowieka**. Dla rozważań prowadzonych w nurcie andragogicznym istotna wydaje się być definicja stworzona przez Marię Straś-Romanowską, która pisze, że „rozwój człowieka jako osoby polega na przemianie sposobu rozumienia świata, na przekraczaniu dotychczasowych ram odniesienia podczas interpretacji zdarzeń i na odkrywaniu w tych zdarzeniach nowych sensów” (Straś-Romanow-

ska 2009, s. 65). Tak rozumiany rozwój zmierza w kierunku osiągnięcia przez jednostkę przystosowania egzystencjalnego polegającego „na radzeniu sobie z sytuacjami nietypowymi, wieloznacznymi, moralnie skomplikowanymi, a także z sytuacjami granicznymi, paradoksalnymi, budzącymi poczucie bezsensu i potrzebę poszukiwania wartości, które pomogłyby jednostce odnaleźć się w nowej, wyjątkowo trudnej sytuacji” (Straś-Romanowska 2009, s. 67).

Dorosłość jest najdłuższym z okresów rozwojowych w biegu życia człowieka, dlatego podlega wewnętrznym periodyzacji. Jest to wynikiem zróżnicowań w biopsychospołecznym rozwoju człowieka na poszczególnych etapach dorosłości. Jednakże nie wypracowano dotąd jednego stanowiska dotyczącego przedziałów wiekowych wyznaczających granice pomiędzy poszczególnymi stadiami rozwoju w dorosłości. Periodyzacja dorosłości jako okresu rozwojowego jest dokonywana zarówno na gruncie psychologii rozwojowej, jak i andragogiki.

Tabela 2. Periodyzacja dorosłości jako okresu rozwojowego w ujęciu psychologii rozwojowej

Autor periodyzacji	Periodyzacja dorosłości
Erik Erikson (1950/1997)	wczesna dorosłość (18/20–30/35 r. ż.) średnia dorosłość (30/35–60/65 r. ż.) późna dorosłość (od 60/65 r. ż.)
Daniel J. Levinson (1986)	era młodszej dorosłości (17–22 r. ż.) era wczesnej dorosłości (17–45 r. ż.) era średniej dorosłości (40–65 r. ż.) era późnej dorosłości (po 60 r. ż.) <i>Klasyfikacja ta uwzględnia pięcioletnie okresy przejściowe: 17–22, 40–45 i 60–65.</i>
Jeffrey J. Arnett (2000) ¹	wschodząca/wyłaniająca dorosłość (18–25/29 r. ż.) wczesna dorosłość (30–45 r. ż.) ...
Barbara Harwas-Napierała Janusz Trempała (2002)	wczesna dorosłość (20/23–35/40 r. ż.) średnia dorosłość (35/40–55/60 r. ż.) późna dorosłość (powyżej 55/60 r. ż.)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Tabela 3. Periodyzacja dorosłości jako okresu rozwojowego w ujęciu andragogiki

Autor periodyzacji	Periodyzacja dorosłości
Elżbieta Dubas (2009)	1) przedproże dorosłości (18–25 r. ż.) 2) wczesna dorosłość (25–40 r. ż.) 3) środkowa dorosłość (40–60/65 r. ż.) 4) późna dorosłość (60/65–80 r. ż.) 5) sędziwa dorosłość (powyżej 80 r. ż.)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Dubas E. (2009). *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.) *Dorosły w procesie kształcenia*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, Zakopane.

Dla każdego z etapów rozwojowych charakterystyczne są pewne zadania rozwojowe, które powinien rozwiązać dorosły. Pojęcie **zadanie rozwojowe** wprowadził Robert J. Havighurst, definiując je jako „problem, wobec którego staje jednostka w danym okresie życia” (Gurba 2002, s. 204). Problem ten wynika z pewnych oczekiwań społecznych formułowanych pod adresem osób w konkretnym przedziale wiekowym. Poradzenie sobie z zadaniem rozwojowym przyczynia się do poczucia zadowolenia i satysfakcji oraz prowadzi do optymistycznego nastawienia względem kolejnych zadań. Z kolei niepowodzenie prowadzi do pogorszenia się jakości funkcjonowania jednostki, do kulminacji konfliktów wewnętrznych, a następnie do poszukiwania i opanowywania nowych możliwości działania.

¹ Autor koncepcji skupia się na okresie rozwojowym pomiędzy adolescencją a wczesną dorosłością, który nazwał *emerging adulthood* (tłum. wschodząca lub wyłaniająca się dorosłość), dlatego periodyzacja ta ogranicza się do okresu wkraczania w dorosłość. Okres wschodzącej dorosłości zdaniem autora to okres poszukiwania tożsamości, okres niestabilności, wiek koncentracji na sobie i na własnych potrzebach, okres bycia pomiędzy (*in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością, wiek możliwości.

Tabela 4. Zadania rozwojowe w dorosłości według Roberta Havighursta

Etap rozwojowy w dorosłości	Zadania rozwojowe
Wczesna dorosłość	Wybór małżonka/i. Uczenie się współżycia z małżonką/kiem. Założenie rodziny. Wychowywanie dzieci. Prowadzenie domu. Rozpoczęcie pracy zawodowej. Podjęcie obowiązków obywatelskich. Znalezienie pokrewnej grupy społecznej.
Średnia dorosłość	Wspomaganie dorastających dzieci tak, aby stawały się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi ludźmi dorosłymi. Osiągnięcie dojrzałej odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej. Uzyskanie i utrzymywanie zadowalającej sprawności w pracy zawodowej. Wypełnienie wolnego czasu zajęciami typowymi dla ludzi dorosłych. Traktowanie małżonka/i jako osoby. Akceptowanie i dostosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego. Przystosowanie do starzenia się rodziców.
Późna dorosłość	Przystosowanie się do spadku sił fizycznych. Przystosowanie się do emerytury i zmniejszonych dochodów. Pogodzenie się ze śmiercią współmałżonka/i. Utrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi w swoim wieku. Przyjmowanie i dostosowywanie się do zmiennych ról społecznych. Urządzenie w sposób dogodny fizycznych warunków bytu.

Źródło: Opracowanie własne.

2.3. Dorosły jako uczeń

Andragogiczne eksploracje dotyczą rozpoznawania fenomenu uczenia się człowieka dorosłego oraz samego podmiotu uczącego się. Jednym z głównych modeli współczesnej andragogiki jest **model samosterownego uczenia się** (ang. *self-directed learning*) (Tough 1979), dla którego charakterystyczny jest fakt samodzielnego zaangażowania w proces edukacyjny osoby dorosłej. Sam model obejmuje wymiar deskryptywny wyrażający zdolność do samodzielnego kierowania procesem uczenia się oraz wymiar preskryptywny zakładający pomoc w organizowaniu praktyk uczenia się osobom dorosłym celem ich usamodzielnienia.

Koncepcja samosterownego uczenia się oparta jest na wyróżnieniu dwóch podstawowych kategorii: 1) psychologicznej ujmującej samosterowność jako zdolność do bycia niez-

ależnym oraz 2) edukacyjnej charakteryzującej samosterowność jako umiejętność samodzielnego projektowania i realizowania procesu uczenia się. W tym sensie uczenie się stanowi integralny element życia codziennego dorosłego człowieka. W konsekwencji samosterowne uczenie się podnosi poczucie własnej wartości, zaradności i ogólnej satysfakcji z życia. Samosterowne uczenie się (Candy 1991) jest to uczenie się poza formalną strukturą edukacji dopełnione przez samokontrolę postępów i planowania etapów uczenia się. W sferze cech osobowych jest to poczucie autonomii i niezależności jako atrybut odpowiedzialnej osoby oraz umiejętność do zarządzania własnym procesem uczenia się (ang. *self-management in learning*), co oznacza również niezależność intelektualną i wyznaczanie własnych celów w uczeniu się. Jed-

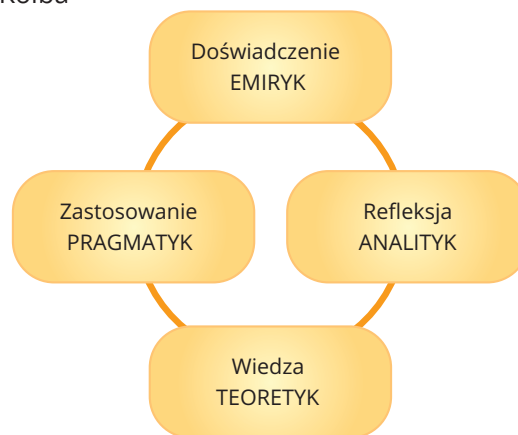
ną z głównych przeszkód w realizacji tak pojmowanego uczenia się mogą być negatywne wcześniejsze doświadczenia edukacyjne oraz stres wynikający z dwuznaczności postawy: niezależna osoba dorosła w sytuacji zależnego ucznia.

Do całościowego uczenia się i zasady samosterowności nawiązuje koncepcja uczenia się sztuki uczenia się (ang. *learning how to learn*, Smith 1983), której celem jest lepsze planowanie, kontrolowanie i zarządzanie własną edukacją przez osoby dorosłe. Uczenie się osób dorosłych charakteryzuje motywacja wewnętrzna i dobrowolność zaangażowania w proces uczenia się z jednej strony, z drugiej zaś jest to rozwinięte doświadczenie życiowe jako przyswajania nowej wiedzy i umiejętności. W ten sposób uczenie się jest świadomie wpisane w rozwój osobowy i zawodowy.

Obok samosterowności do głównych cech dorosłego ucznia zalicza się **refleksyjność** w sposób szczególny podkreślona w teorii uczenia się z doświadczenia Davida Kolba. Podstawę założeń tej teorii stanowi teoria wiedzy Johna Deweya oraz możliwości jej wykorzystania w praktyce edukacyjnej. Myślenie refleksyjne zostaje ujęte jako narzędzie w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego, które inicjują refleksję, a tym samym proces uczenia się. Proces ten oznacza przejście od niewiedzy do rozwiązania problemu poprzez doświadczenie trudności, następnie refleksyjne sformułowanie problemu, poszukiwanie rozwiązań (postawienie hipotezy), wyprowadzenie wniosków z rozwiązań (weryfikacja hipotez), w końcu obserwacja z przyjęciem lub odrzuceniem hipotez (empiryczna weryfikacja hipotez).

Na sam proces uczenia się z doświadczenia składają się również próby, błędy i pomyłki. Natomiast celem uczenia się jest dynamiczne poszukiwanie rozwiązań w sytuacjach problemowych i konfliktowych. Zdobywanie wiedzy odbywa się na drodze praktyki i doświadczenia, tzn. refleksja nad doświadczeniem umożliwia tworzenie ogólnych reguł wychodzących poza konkretne doświadczenie. Nabyta w ten sposób wiedza zostaje zweryfikowana na drodze eksperymentowania, praktycznego zastosowania, a tym samym rozpoczęcia następnego cyklu uczenia się.

Rysunek 1. Cykl uczenia się z doświadczenia Davida Kolba



Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 5. Style uczenia się autorstwa Petera Honeya i Alana Mumforda wynikające z cyklu Davida Kolba

	EMPIRYK
Styl konwergencyjny	<ul style="list-style-type: none"> Lubi działanie Lubi mieć władzę Lubi prowadzić innych Nie lubi bierności Nie lubi zadań wymagających przestrzegania porządku Lubi eksperymentować
	ANALITYK
Styl dywergencyjny	<ul style="list-style-type: none"> Lubi retrospekcję Lubi mieć czas do namysłu i na podjęcie decyzji Lubi myśleć i analizować Zwraca uwagę na szczegóły Lubi dyskusje Nie lubi bardzo uporządkowanych zadań
	TEORETYK
Styl asymilacyjny	<ul style="list-style-type: none"> Lubi idee, teorie, modele Lubi myśleć abstrakcyjnie Lubi dociekliwe pytania Lubi logiczne, systematyczne, obiektywne podejście Nie lubi aktywności nieuporządkowanej ani zagłębiania się w uczucia
	PRAGMATYK
Styl akomodacyjny	<ul style="list-style-type: none"> Lubi widzieć sens Lubi działania mające wyraźny związek z pracą zawodową, kierunkiem studiów Ulubione pytanie: <i>Czy to będzie na egzaminie?</i>

Źródło: Opracowanie własne.

Refleksyjność stanowi także motyw przewodni koncepcji transformatywnego uczenia się (Mezirow 1981, 1990). Transformacja oznacza tu krytyczną ocenę i modyfikację dotychczasowego procesu socjalizacji, schematów znaczeniowych ograniczających myślenie, działanie, uczenie się. Wspomniane schematy znaczeniowe oprócz wiedzy obiektywnej zawierają również elementy emocjonalne i wolitywne, które mogą wspierać lub utrudniać proces uczenia się w dorosłości. Do trzech głównych **negatywnych schematów znaczeniowych** zalicza się:

- konserwatywne uczenie się z przeświadczeniem, że dotychczasowa wiedza stanowi jedyny punkt odniesienia w procesie uczenia się, w konsekwencji nowa wiedza jest przyswajana jedynie mechanicznie i po krótkim czasie ulega zapomnieniu;
- brak krytyki względem dotychczas nabytej wiedzy, która w dużym stopniu wynikała ze schematów znaczeniowych przyswojonych jeszcze w dzieciństwie, np. brak gotowości do podejmowania wyzwań i ryzyka może wynikać z nadmiernej krytyki doznanej w edukacji szkolnej;
- brak adekwatności schematów znaczeniowych i interpretacyjnych do zachodzących zmian społecznych, postępu nauki i technologii, co oznacza odrzucenie no-

wej wiedzy a nie zmianę czy też modyfikację schematów; w efekcie końcowym zostaje zaniechany proces uczenia się lub wyłącznie bierne uczestniczenie, co może prowadzić do pogłębiającego się wykluczenia społecznego i zawodowego. W konsekwencji niepewność, brak gotowości do podejmowania ryzyka staje się dominującą postawą. Wyrazem tej postawy w procesie edukacyjnym jest np. nadmierny brak pewności siebie, obawa przed utratą dotychczasowej pozycji zawodowej (również autorytetu w przypadku osób zajmujących wyższe stanowiska), utrata motywacji do uczenia się.

Kluczową barierą w uczeniu się osób dorosłych pozostają dotychczasowe negatywne doświadczenia edukacyjne. Głównym wyzwaniem edukatora osób dorosłych jest podjęcie odpowiednich działań zaradczych w tym zakresie, np. kształtowanie poczucia wzajemnego zaufania i bezpieczeństwa, stwarzanie sytuacji umożliwiających doświadczanie sukcesów edukacyjnych, podkreślanie pozytywnych doświadczeń edukacyjnych, prowadzenie indywidualnych konsultacji, wykorzystanie interakcji grupowych celem przełamania indywidualnych lęków oraz wzmocnienie wewnętrznej integracji uczących się (poczucie wspólnoty).

2.4. Bariery w uczeniu się i nauczaniu dorosłych

Tłem motywacji do podjęcia edukacji przez dorosłych są stadia rozwoju człowieka dorosłego oraz związane z nimi zadania rozwojowe, a także przeżywane wydarzenia krytyczne. Istotne jest także doświadczenie życiowe (w tym doświadczenia edukacyjne), osoby znaczące, samoocena oraz nastawienie wobec edukacji. W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery typy orientacji uczących się przez całe życie (Vester, Field, za: Nizińska 2013):

- uczący się przez całe życie – przekonanie o uczeniu się jako swoistej wartości, edukacja spostrzegana jako rozwój osobowy. Orientacja ta charakteryzuje się wysoką motywacją do uczenia się, gotowością

do samodzielnego uczenia się, otwartością na nowe metody uczenia się oraz krytyczną postawą wobec tradycyjnej edukacji;

- uczący się tradycyjnie – przekonanie o uczeniu się jako obowiązku, wysoka motywacja do uczenia się w oparciu o tradycyjne metody nauczania, wysokie uznanie dla edukacji akademickiej;
- uczący się instrumentalnie – uczenie się jest postrzegane jako narzędzie w życiu zawodowym, jako środek do osiągnięcia celów zawodowych;
- nieuczący się – orientacja na nieuczenie się wiąże się ze spostrzeganiem edukacji jako obowiązku wynikającego z przepisów pra-

wa, niska ocena edukacji akademickiej i niska samoocena.

Każdy z wymienionych typów uczących się dorosłych wiąże się z pewnymi barierami utrudniającymi edukację i wymuszającymi

podjęcie pewnych działań ograniczających ich wpływ. W poniższej tabeli zaprezentowano wybrane bariery w edukacji dorosłych oraz pożądane działania edukatora dorosłych w przypadku ich wystąpienia.

Tabela 6. Bariery w uczeniu się i nauczaniu dorosłych

Bariera	Pożądane działania edukatora dorosłych
Niechęć do edukacji organizowanej przez instytucję	<ul style="list-style-type: none"> • Wykorzystywanie aktywizujących metod nauczania; uczenie się przez działanie i rozwiązywanie problemów • Budowanie klimatu akceptacji i współpracy • Budowanie relacji edukator – uczeń dorosły opartej na współpracy, wzajemnym szacunku, dialogu, wzajemnym uczeniu się i wymianie doświadczeń • Wykorzystywanie potencjału pracy w grupie • Odpowiednia aranżacja przestrzeni • Proces nauczania – uczenia się w codzienności (poza murami szkoły)
Finansowe	<ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie osób chętnych w poszukiwaniu środków na edukację, doskonalenie, rozwój (np. poszukanie sponsora na sfinansowanie kursu) • Zachęcanie do samokształcenia
Trudność w poruszaniu się na rynku pracy, oddalenie od rynku pracy	<ul style="list-style-type: none"> • Oferowanie szkoleń z zakresu aktywizacji zawodowej • Indywidualne wsparcie • Inicjowanie bezpośrednich spotkań z przedstawicielami pracodawców w celu przybliżenia potencjalnego środowiska pracy, poznania oczekiwań stawianych wobec nowo zatrudnianych, organizowanie wycieczek do fabryk, przedsiębiorstw, urzędów, III sektora w celu „oswojenia” z tymi miejscami, jak również pokazania specyfiki ich pracy i poznania oczekiwań
Bariery wynikające z niepełnosprawności	<ul style="list-style-type: none"> • Zapewnienie takich warunków, aby osoby z niepełnosprawnością na żadnym etapie nie odczuwały dyskomfortu spowodowanego swoją sytuacją (np. asystenci, tłumacze, podjazdy) • Wsparcie emocjonalne
Obciążenie obowiązkami związanymi z pełnieniem roli opiekuna	<ul style="list-style-type: none"> • Zapewnienie opieki dla osób zależnych na czas udziału w zajęciach opiekuna (np. „mini przedszkole”) • Zapewnienie opieki dla osób przebywających w domu • Współpraca z instytucjami pomocy społecznej, ośrodkami zdrowia
Negatywne nastawienie do edukacji, brak wiary w możliwość zmiany	<ul style="list-style-type: none"> • Indywidualne wsparcie, koncentracja na indywidualnych potrzebach • Holistyczne podejście do edukacji dorosłych • Dotarcie do osób wykluczonych • Wykorzystywanie aktywizujących metod nauczania • Wskazywanie i uzasadnianie wartości uczenia się jako sposobu na radzenia sobie z trudnościami życiowymi • Pozytywne wzmocnienia
Brak lub niska motywacja	<ul style="list-style-type: none"> • Omawianie celów zajęć i wskazywanie możliwości wykorzystania wiedzy, umiejętności • Wykorzystywanie aktywizujących metod nauczania • Przekonywanie do uczenia się jako aktywności rozwijającej
Brak pewności siebie	<ul style="list-style-type: none"> • Budowanie klimatu akceptacji, zaufania i współpracy • Dawanie poczucia bezpieczeństwa, nieocenianie • Docenianie postępów (nawet małych) • Budowanie relacji edukator – uczeń dorosły opartej na współpracy, wzajemnym szacunku, dialogu, wzajemnym uczeniu się i wymianie doświadczeń

Źródło: Mazurek E., Kuzilek-Sekścińska E., Suchożębrska E., Stępień T. (2017). *Akademia Wiedzy Koniecznej – Nowa droga do sukcesu. Model pracy szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji*. Wrocław: Politechnika Wrocławska, Stowarzyszenie Aktywności Obywatelskiej ‘Carpe Diem’.

3.

EDUKACJA DOROSŁYCH

– WYBRANE ROZSTRZYGNIĘCIA TEORETYCZNE

3.1. Podejście pedagogiczne *versus* podejście andragogiczne

Edukacja dorosłych nabiera szczególnego znaczenia w kontekście dominującego w ostatnich dwóch dekadach modelu społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy i permanentnym wdrażaniu innowacji. Nabywanie nowej wiedzy, poszerzanie zakresu kompetencji, gotowość do przekwalifikowania zawodowego oraz podejmowania ryzyka i odpowiedzialności za proces edukacyjny przez osoby dorosłe stają się wyznacznikiem życia zawodowego, społecznego i osobistego, a sam proces edukacji zostaje utożsamiony z rozwojem osobowym jednostki. Ponadto, za jeden z kluczowych czynników kształtujących współczesny rynek pracy można uznać rozwój nauki i nowych technologii, tj. przyspieszony proces wdrażania i upowszechniania innowacyjnych rozwiązań technologicznych, przede wszystkim w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych, które w radykalny sposób zmieniają profil zawodowy i wymuszają uczenie się osób dorosłych.

Podobnie jak w przypadku rewolucji przemysłowej, również rewolucja informatyczna i technologiczna ostatnich dekad radykalnie zmieniła świat pracy, a tym samym bezpośrednio doprowadziła do zmian w systemie edukacji oraz przyczyniła się do zmian w kulturze przyswajania wiedzy, uczenia się i zdobywania informacji. W tym kontekście pytanie o edukację, w szczególności edukację dorosłych, nabiera aktualności odnośnie treści i metod nauczania i uczenia się oraz oczekiwanych efektów kształcenia. W sposób szczególny modyfikacja i aktualizacja edukacji dorosłych dotyczy jej dostosowania do rozwoju naukowego i technologicznego. Jednocześnie edu-

kacja osób dorosłych w kontekście rozwoju naukowo-technologicznego nabiera nowego wymiaru w formie swoistego oswajania nauki i nowych technologii.

Paradygmat całożyciowego uczenia się (ang. *lifelong learning*) związany jest z M. Knowlesa koncepcją andragogiki, która opierając się na psychologii humanistycznej dąży do wskazania cech charakterystycznych dla uczących się dorosłych. Zdaniem M. Knowlesa model andragogiczny odchodzi od założeń modelu pedagogicznego. Uczenie się dorosłego jest efektem dobrowolnej decyzji człowieka. Ponadto model andragogiczny oznacza przejście od zależności w uczeniu się do aktywnego i autonomicznego uczenia się, co oznacza dowartościowanie doświadczenia życiowego dorosłego, które staje się niezbywalnym składnikiem nabywania, jak i generowania wiedzy. Wynika to z faktu, że ucząca się osoba dorosła posiada całkowicie odmienne doświadczenie życiowe, a w konsekwencji odmiennie spostrzega świat w porównaniu do uczących się dzieci i młodzieży. Oznacza to mocne podkreślenie podmiotowości uczącego się względem edukatora/nauczyciela, a gotowość do uczenia się wynika z pełnionych ról społecznych. Przymus uczenia się w przypadku osób dorosłych byłby nonsensem. Natomiast sam proces uczenia się skoncentrowany jest na konkretnych problemach. Ponadto, motywacja do uczenia się jest w dużej mierze wewnętrzna, co wynika z przejścia od biernej zależności w uczeniu się do aktywnego samokształcenia. Poniższe tabele prezentują najważniejsze różnice pomiędzy założeniami pedagogiki a andragogiki.

Tabela 7. Podejście pedagogiczne a podejście andragogiczne

Składnik	Podejście pedagogiczne	Podejście andragogiczne
Osoba ucząca się	<p>Zależność uczącego się od nauczyciela.</p> <p>Spółecznie określona pozycja i rola nauczyciela z pełną odpowiedzialnością za treści i metody nauczania oraz postępy i ocenę procesu nauczania.</p>	<p>Marginalizacja pozycji i roli nauczyciela.</p> <p>Osoba dorosła: stopniowe przejście od zależności w procesie uczenia się do samosteroowności przy uwzględnieniu wieku i sytuacji życiowej osoby uczącej się.</p> <p>Rola nauczyciela/edukatora: motywowanie do uczenia się i wspomaganie procesu edukacyjnego.</p> <p>Podkreślenie autonomii i niezależności osób dorosłych.</p>
Znaczenie doświadczenia	<p>Znikome znaczenie dotychczasowych doświadczeń życiowych i edukacyjnych osoby uczącej się.</p> <p>Proces nauczania jest skoncentrowany na nauczycielu, jego doświadczeniu pedagogicznym i kwalifikacjach.</p> <p>Główną metodą nauczania jest jednokierunkowy przekaz wiedzy w formie wykładu, prezentacji, opracowania zadanych lektur.</p>	<p>Podkreślenie znaczenia doświadczenia życiowego w procesie uczenia się.</p> <p>Doświadczenie życiowe stanowi główną motywację do aktywnego i dobrowolnego uczenia się.</p> <p>Proces nauczania jest skoncentrowany na osobie dorosłej i jej potrzebach.</p> <p>Metoda nauczania: uczenie się z doświadczenia poprzez eksperymentowanie, dyskusje, symulowanie i rozwiązywanie przykładowych problemów i sytuacji konfliktowych.</p>
Gotowość do uczenia się	<p>Wynika z oczekiwań ze strony społeczeństwa/szkoły.</p> <p>Uczenie się postrzegane w kategorii obowiązku odnośnie treści i metod nauczania.</p> <p>Standaryzacja procesu nauczania pod względem treści zgodnie z zasadą, że osoby w tym samym wieku są gotowe uczyć się tych samych treści.</p> <p>Uniformizacja oceny postępów w procesie nauczania.</p>	<p>Podjęcie procesu uczenia się wynika z określonej potrzeby osoby dorosłej oraz możliwości wykorzystania nabytej wiedzy w życiu codziennym.</p> <p>Zadaniem nauczyciela/edukatora osób dorosłych jest stworzenie odpowiednich ram nauczania, które umożliwiają samodzielne odkrywanie i definiowanie potrzeb edukacyjnych.</p> <p>Programy nauczania: skoncentrowane na praktycznym zastosowaniu powinny wynikać z potrzeb osoby uczącej się.</p>
Rozumienie uczenia się	<p>Edukacja rozumiana jako proces przyswajania określonej wiedzy przedmiotowej, która będzie przydatna w przyszłości.</p> <p>Programy nauczania są uporządkowane przedmiotowo według określonych stopni zaawansowania od prostych do bardziej złożonych treści nauczania.</p> <p>Przedmiotowa orientacja w procesie uczenia się.</p>	<p>Edukacja rozumiana jako proces rozwoju kompetencji celem poprawy jakości życia i większej satysfakcji.</p> <p>Zdobywanie wiedzy i kształtowanie kompetencji odbywa się w perspektywie ich efektywnego wykorzystania w życiu codziennym.</p> <p>Proces nauczania jest skoncentrowany na rozwoju kompetencji.</p> <p>Uczenie się przez działanie jest główną zasadą procesu edukacyjnego.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Knowles M. (1980), *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy* (2nd ed.), Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents/Cambridge, s. 43–44.

Tabela 8. Składniki procesu andragogicznego

Składnik	Podjęcie pedagogiczne	Podjęcie andragogiczne
Przygotowanie ucznia	minimalne	zapewnienie niezbędnych informacji, przygotowanie do uczestnictwa, pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań, zainicjowanie namysłu nad treściami kształcenia
Atmosfera	formalna, nastawiona na współzawodnictwo, zorientowana na nauczyciela	relaks, zaufanie, obustronny szacunek, nieformalne, ciepłe stosunki, współdziałanie, wsparcie, autentyzm, troska
Planowanie	przez nauczyciela	wspólne planowanie przez ucznia i nauczyciela
Diagnozowanie potrzeb	przez nauczyciela	poprzez wspólne oszacowanie
Wyznaczanie celów	przez nauczyciela	poprzez obustronne negocjacje
Tworzenie planu uczenia się	logika dziedzinowa/ przedmiotowa, tworzenie w całości skoncentrowane na treści	sekwencyjne, w zależności od gotowości ucznia, w całości skoncentrowane na problemie
Metody i techniki	Koncentracja na przekazie	koncentracja na poszukiwaniu
Ewaluacja	przez nauczyciela	wzajemne ponowne diagnozowanie potrzeb, wspólna ocena programu

Źródło: Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. (red.), *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009, s. 108.

3.2. Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi

W przypadku edukacji osób dorosłych szczególne znaczenie posiada umiejętność modelowania i modyfikowania procesów edukacyjnych przy uwzględnieniu perspektywy edukatora i ucznia/osoby dorosłej. Następnie umiejętność modyfikowania potrzeb, zainteresowań i predyspozycji uczestników, treści programów nauczania, metod nauczania i materiałów dydaktycznych, założonych celów dydaktycznych oraz samej kontroli i ewaluacji uzyskanych wyników. Trzy kluczowe komponenty procesu edukacyjnego (tj. wiedza i wynikające z niej treści nauczania, potrzeby edukacyjne osób dorosłych, rola edukatora dorosłych) stanowiły podstawę dla wyróżnienia przez M. Malewskiego (2000, 2001) trzech modeli pracy edukacyjnej z dorosłymi: technologicznego, humanistycznego oraz krytycznego. Praktyka dydaktyczna wymaga dopełnienia

między tymi trzema jakościowo odmiennymi modelami edukacji dorosłych.

MODEL TECHNOLOGICZNY

W modelu technologicznym fundamentem kształtującym edukację jest rozumienie wiedzy ujętej jako obiektywna, empiryczna, naukowo zweryfikowana. Wiedza ta wynika z nauki, tj. poznania świata poprzez reifikację, obiektywizację oraz poznawczą interioryzację. Model ten odwołuje się do teorii poznania i nauki Karla R. Poppera, który wyróżnił trzy podstawowe sfery rzeczywistości jako przedmiot poznania:

- świat materialny i procesy zachodzące w przyrodzie, na zewnątrz i niezależnie od człowieka,
- świat ludzkiej świadomości obejmujący wewnętrzne procesy psychiczne oraz życie społeczne,

- świat wytworów człowieka, jego umysłu, czyli świat idei, w tym idei naukowych wyrażających poznawcze opanowanie rzeczywistości.

Właściwym przedmiotem edukacji jest wiedza świata idei rozumiana jako „uporządkowany zbiór wiadomości o niezależnym od ucznia, to jest zobiektywizowanym znaczeniu” (Oleszak 2011, s. 36). Ten zbiór wiadomości obejmuje wiedzę i umiejętności z zakresu nauki, techniki, kultury, sztuki oraz praktyki życia społecznego. Przy czym przyjęty program nauczania jest swoistą selekcją wiedzy z całości kultury (świata idei) dokonaną w oparciu o wiedzę ekspercką w poszczególnych dziedzinach. Zawiera przy tym wiedzę uznaną za podstawową i aktualną.

Sam proces edukacyjny w modelu technologicznym charakteryzuje się transmisją wiedzy ze świata idei do wymiaru indywidualnego ucznia oraz jednoznacznie przypisanymi rolami społecznymi i zadaniami wraz z normami i procedurami obowiązującymi w instytucjach odpowiedzialnych za edukację. W ten sposób wiedza świata idei zinterioryzowana w świadomości człowieka ma umożliwić rozwój i postęp w poznaniu świata przyrody.

Proces edukacyjny wyznacza również jednoznaczne przypisanie ról i zadań edukatorowi. Kluczowym elementem w modelu technologicznym jest określenie metody nauczania, tj. transmisji wiedzy obiektywnej w konfrontacji z ograniczoną wiedzą uczniów/osób dorosłych. Dominującą strategią nauczania jest tworzenie sytuacji zadaniowych adekwatnie do programu nauczania (np. odtwarzanie wiedzy).

Model technologiczny opiera się na tradycyjnej praktyce dydaktycznej obejmującej przekazywanie wiedzy, w ramach której doświadczenie życiowe ucznia jest marginalizowane, a efektywność uczenia się zostaje sprowadzona do reprodukcji wiedzy. W konsekwencji model ten zawiera jednoznaczne przypisanie roli w procesie edukacyjnym z dominującą pozycją nauczyciela. Model technologiczny charakteryzuje się jednokierunkowym przekazem (transmisją) wiedzy od edukatora do ucznia. Sama wiedza naukowa jest w pełni obiektywna i oparta na prawach, twierdzeniach i teoriach, ponadto stanowi fundamentalne źródło odnośnie treści kształcenia z wykluczeniem wymiaru subiektywnych doświadczeń ucznia. To nauczy-

ciel ponosi pełną odpowiedzialność za proces kształcenia, którego miernikiem jest odtwarzanie przekazanych treści nauczania. W konsekwencji zadaniem nauczyciela jest przekaz obiektywnej gotowej wiedzy i wynikający z niej obraz rzeczywistości z pominięciem subiektywnych sądów i opinii ucznia. Model technologiczny w przypadku edukacji dorosłych dotyczy zwykle pierwszej fazy edukacji (nabycie podstawowej wiedzy) będącej bazą dla dalszego rozwoju i nauczania.

MODEL HUMANISTYCZNY

Rozbieżność pomiędzy posiadanym a pożądanym (czy też wymaganym) poziomem wiedzy i kompetencji stanowi jeden z motywów rozpoczęcia procesu kształcenia (użytkowy, instrumentalny stosunek do treści kształcenia). W przypadku modelu humanistycznego zmiany ulegają zadania i rola pełniona przez edukatora dorosłych. Jego działania edukacyjne koncentrują się na zaspokojeniu potrzeb uczniów/osób dorosłych poprzez szereg funkcji: diagnoza i zdefiniowanie potrzeb, planowanie nauczania oraz motywowanie i stymulowanie uczenia się, dobór odpowiednich metod i technik uczenia się na drodze personalizacji i indywidualizacji nauczania, udostępnianie materiałów dydaktycznych, w końcu pomoc w ocenie osiągniętych wyników nauczania.

Sam proces uczenia się jest skoncentrowany na uczniu/osobie dorosłej, a jego potrzeby stanowią właściwy punkt odniesienia dla programu i treści kształcenia. Dorosły uczący się jest traktowany jak partner w procesie edukacyjnym. „Program nauczania opracowany przez dorosłych słuchaczy z udziałem i przy pomocy nauczyciela, staje się wspólnym projektem poznawczym wszystkich uczestników edukacyjnego procesu” (Oleszak 2011, s. 37). Edukator pełni tym samym funkcję konsultanta, doradcy, spolegliwego opiekuna, którego zadaniem jest udzielanie pomocy i moderowanie procesu kształcenia. W porównaniu do modelu technologicznego dochodzi do przesunięcia akcentu na dotychczasowe doświadczenie życiowe osób dorosłych, które to jest postrzegane jako kapitał wiedzy oraz źródło aktywizacji i uczenia się (Maleski 2001).

W przypadku stosowanych strategii nauczania jest to podejście spersonalizowane

oparte na przetwarzaniu i produkowaniu informacji (wiedzy) w formie dyskusji, na indukcyjnym przyswajaniu wiedzy (od przykładów do reguł) oraz formułowaniu pytań (nauczanie metaforyczne i syntetyczne).

Tym, co wyróżnia model humanistyczny, jest podmiotowe traktowanie osoby dorosłej postrzeganej jako jednostka działająca racjonalnie, odpowiedzialnie i dobrowolnie, co w dużym stopniu wzmacnia autonomiczność procesu edukacyjnego, a który opiera się na samokształceniu, samoocenie i autorefleksji. Głównym celem edukacji jest natomiast nabywanie i kształtowanie umiejętności uczenia się. W konsekwencji nauczyciel traci atrybuty władzy, rozmyciu ulega jednoznaczne rozróżnienie ról, tak charakterystyczne dla modelu technologicznego, na rzecz dialogu i współpracy między edukatorem i osobami dorosłymi.

Jest to podejście aktywne i podmiotowe oparte na partnerstwie między edukatorem a uczniem, ponoszeniem wspólnej odpowiedzialności za uczenie się rozumiane i realizowane w formie uprzystępniającej wiedzę, konstruującej kompetencje, podtrzymującej uczenie się z doświadczenia, które zostaje uznane za potencjalne źródło wiedzy. Sama efektywność uczenia się wyraża się w umiejętności rozwiązywania problemów. W porównaniu do modelu technologicznego w relacji nauczyciel – uczeń akcent zostaje przesunięty na ucznia, z wiedzy zaś na doświadczenie i potrzeby edukacyjne ucznia. Elementem kluczowym jest dobrowolność udziału w procesie edukacyjnym. Wyrazem tego jest instrumentalny stosunek do treści nauczania, co wynika z potrzeb osób dorosłych takich, jak zapobieganie dezaktualizacji wiedzy i kompetencji, wyrównanie deficytów w wiedzy, dążenie do rozwoju potencjału osobowościowego oraz kształtowanie własnej tożsamości i dojrzałości życiowej. Proces edukacyjny jest tu zogniskowany na osobie uczącej się. Wiedza podlega selekcji adekwatnie do stopnia jej użyteczności i ważności dla osoby uczącej się. Sam proces kształcenia opiera się na dialogu, wspólnym konstruowaniu zajęć pod względem treści, metod i form uczenia się. Celem jest samodzielna edukacja osób dorosłych, w której edukator pełni funkcję konsultanta, moderatora i organizatora procesu kształcenia. Wyznacznikiem modelu humanistycznego jest przeświadczenie

o potencjale edukacyjnym osoby dorosłej oraz silnej motywacji do uczenia się przez całe życie.

MODEL KRYTYCZNY

Model krytyczny stanowi dopełnienie i alternatywę do modelu technologicznego i humanistycznego, przyjmując powszechność wiedzy jako główne założenie. Wiedza nie jest domeną grupy ekspertów ani też nie wynika wyłącznie z potrzeb jednostki, lecz stanowi podstawę dla istnienia, funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa. Wiedza posiada przede wszystkim wymiar społeczny, w którym należy współuczestniczyć. Wyrazem tego stanu rzeczy jest racjonalność instrumentalno-techniczna stanowiąca o sile wytwórczej współczesnego społeczeństwa. Tym decydującym źródłem wiedzy jest praktyka życia codziennego i konsumpcja, a nie państwo i instytucje edukacyjne. W ten sposób dochodzi do zanegowania paradygmatu społeczeństwa przemysłowego opartego na rutynie procesów produkcyjnych, niezmienności ról, przyjętych standardów myślenia, stabilnej strukturze wiedzy, a szkoła przestaje być postrzegana na wzór zakładu produkcji, nauczyciel/edukator nie jest już technologiemi procesu edukacyjnego. „Wiedza jest tu tylko zespołem środków poznawczych angażowanych w proces naturalnie dziejącego się uczenia, a poszukiwanie takiej wiedzy jest zadaniem uczących się dorosłych, którym nauczyciel stara się to poszukiwanie ułatwić” (Oleszak 2011, s. 39). Głównym celem edukacji jest polepszenie jakości i warunków życia.

Proces nauczania opiera się na swoistej demokratyzacji wiedzy, która nie jest domeną ekspertów, lecz stanowi integralny element doświadczenia życia codziennego. Odrzucona zostaje dominująca pozycja zarówno wiedzy eksperckiej (model technologiczny) jak i indywidualnych potrzeb edukacyjnych osoby uczącej się (model humanistyczny). Edukacja powinna koncentrować się na podnoszeniu jakości życia i jest skierowana do osób i grup defaworyzowanych, w przypadku których warunki życia kształtują tożsamość. Celem edukacji jest transformacja świadomości na drodze autorefleksji nad własnym położeniem (w wymiarze materialnym, społecznym, tożsamościowym) oraz doprowadzenie do aktywnej zmiany. Edukacja jest więc pracą nad własną

tożsamością i biografią. W konsekwencji radykalnej zmianie ulega relacja edukatora i ucznia. Zadaniem edukatora jest budzenie świadomości ucznia wraz z kwestionowaniem jego dotychczasowej tożsamości. Sama edukacja opiera się na krytycznej refleksji z Sokratejską (dialogową) metodą nauczania oraz z doświadczeniem uznanym za kluczowe źródło uczenia się i samowiedzy.

W takiej sytuacji edukator pełni rolę służebną w stosunku do ucznia/osoby dorosłej, a odpowiedzialność za uczenie się leży po stronie ucznia. Efektywność nauczania jest mierzona zdolnością do przeprowadzenia zmiany w życiu ucznia oraz poziomem indywidualnej emancypacji. Edukator/nauczyciel nie jest już ekspertem od określonego zakresu wiedzy (model technologiczny) ani też specjalistą od metod nauczania (model humanistyczny), lecz krytycznym analitykiem indywidualnych sposobów życia i kompetentnym znawcą osobowości, a sama edukacja może przyjąć formę terapii. Stosowanymi strategiami nauczania jest organizacja procesu edukacyjnego w małych grupach celem intensyfikacji interakcji społecznych, w ramach których

uczenie się może być postrzegane jako forma terapii (np. dydaktyka biograficzna).

Model krytyczny dotyczy przede wszystkim edukacji nieformalnej, a pełnienie funkcji nauczyciela jest postrzegane jako służba społeczna. Krytyczna analiza ma przyczynić się do zakwestionowania obowiązujących norm, a sam proces edukacyjny ma umożliwić emancypację ucznia/osoby dorosłej, tj. samodzielność w procesie uczenia się. Uczenie się i nabywanie wiedzy mają służyć zmianie warunków społecznych.

Sam wybór określonego modelu zależy od celów i treści nauczania, dominującej w społeczeństwie i w instytucjach oświatowych, kultury uczenia się i nauczania, charakterystyki osób dorosłych oraz otoczenia edukacyjnego. Niezależnie od modelu edukację osób dorosłych wyznaczają zarówno potrzeby zewnętrzne (np. konieczność aktualizacji posiadanej wiedzy), jak i wewnętrzne (poczucie potrzeby rozwoju osobowego). Edukacja dorosłych jest to proces uwalniania się z ograniczeń społecznych, któremu towarzyszy postępująca indywidualizacja, autonomiczność i rosnąca odpowiedzialność za proces uczenia się.

Tabela 9. Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi – podstawowe różnice

Kryteria różnicujące	Model technologiczny	Model humanistyczny	Model Krytyczny
Najważniejszy problem społeczny	Rozwój społeczny	Indywidualna świadomość	Opresyjne warunki życia
Ontologia człowieka	Istota poznająca	Istota działająca	Istota wolna
Kluczowa wartość	Demokracja, dobrobyt	Samorealizacja	Wolność
Kontekst edukacji	Struktura społeczna	Indywidualna osobowość	„Ja” w społeczeństwie
Ideał edukacji	Zaangażowanie społeczne	Zintegrowana osobowość	Orientacja emancypacyjna
Rola nauczyciela	Przewodzenie	Podtrzymywanie uczenia się	Budzenie świadomości
Zadanie nauczyciela	Transmisja wiedzy	Konstruowanie kompetencji	Kwestionowanie tożsamości słuchaczy
Charakter edukacji	Nauczanie	Uczenie się	Krytyczna refleksja
Metody nauczania	Podające	Uprzystępniające	Sokratejskie (dialogowe)
Rola doświadczenia	Bezwartościowe	Potencjalna źródło uczenia się	Podstawowe źródła samowiedzy
Pozycja nauczyciela	Dominacja	Partnerstwo	Służba
Odpowiedzialność	Nauczyciel	Nauczyciel i słuchacze	Uczący się
Kryteria efektywności edukacji	Reprodukcja wiedzy	Umiejętność rozwiązywania problemów	Zdolność do zmiany życia (emancypacja)

Źródło: Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001, s. 284.

3.3. Edukator dorosłych

Opisane powyżej modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi wyznaczają pewne ramy działania i zadania dla nauczyciela dorosłych (zob. Semków 2002b). Jego rola nie ogranicza się do tradycyjnie rozumianej roli nauczyciela jako dostawcy wiedzy i kontrolera stopnia jej przyswojenia. Edukator dorosłych pełni wiele różnych ról: mentora, coacha, konsultanta, doradcy, facylitatora, terapeuty, opiekuna, itp. W sprostaniu wyłaniającym się przed nim zadań może mu pomóc przygotowanie andragogiczne oraz nabywane doświadczenie w edukacji dorosłych. Jego uczniem staje się człowiek dorosły mający często jasno sprecyzowane cele edukacyjne do osiągnięcia, bogaty bagaż doświadczeń edukacyjnych i życiowych, przyzwyczajenia związane z uczeniem się, czasem także obawy związane z podjęciem edukacji, niską samoocenę, brak wiary w siebie i możliwość zmiany. Ważne jest tu zatem budowanie relacji dwupodmiotowej uczeń dorosły – nauczyciel, opartej na wzajemnym szacunku, zaufaniu, partnerstwie, wspólnym podejmowaniu decyzji, itp.

Najczęściej pełnione role przez edukatora dorosłych to:

TRENER prowadzi różnego rodzaju szkolenia, kursy, warsztaty, których celem jest nie tyle dostarczenie pewnej wiedzy, ile ćwiczenie i doskonalenie umiejętności oraz budowanie odpowiedniej motywacji do wdrażania nabytych umiejętności w codziennym życiu. Aby pomóc dorosłemu we wprowadzaniu zmian (tj. korzystaniu z nowych umiejętności) warto przewidywać długofalowe działania edukacyjne w ramach coachingu lub mentoringu.

COACH analizuje proces uczenia się, udziela uczniowi informacji zwrotnej, poszukuje wraz z uczącym się sposobów sprzyjających osiągnięciu coraz większej efektywności działania. Jest bardziej nastawiony na zmianę niż na dotychczasowe osiągnięcia, koncentruje się na sukcesach i możliwościach, a nie na popełnianych błędach bądź porażkach. Zachęca do samodzielnego rozwiązywania

pojawiających się problemów. „W odniesieniu do procesu dydaktycznego coaching można uznać za swoistego rodzaju cykl składający się z formalnego szkolenia, monitorowania wyników uczącego się, udzielania mu informacji zwrotnych, a także wspierania jego dalszego uczenia się w celu poprawy wyników i ciągłego oceniania doskonalenia umiejętności” (Czubak-Koch 2013, s. 29).

MENTOR jest przyjacielem, doradcą, który wspiera, ułatwia, zachęca do samodzielnego radzenia sobie. Mentoring „podobnie jak coaching, można opisać jako proces składający się z trzech faz: uzgodnienia planu nauki, zapewnienia wsparcia w osiąganiu celów, wsparcia samorozwoju. Jednakże mentoring różni się od coachingu. Zadaniem coacha jest nadzorowanie rozwoju konkretnych umiejętności, natomiast mentora interesuje rozwój podopiecznego w dłuższej i szerszej perspektywie niż samych umiejętności” (Czubak-Koch 2013, s. 29). Mentor wspólnie z uczniem ustala plan działania, kolejne progi do pokonania, następnie kontrolują osiągnięte wyniki.

FACYLITATOR podnosi efektywność pracy grupy poprzez odpowiednie moderowanie dyskusji, umiejętne interweniowanie w przypadku zaistnienia konfliktu. Jednocześnie nie jest merytorycznie zaangażowany w podejmowane zagadnienia, jest neutralny w stosunku do poruszanych zagadnień, nie przedstawia własnego punktu widzenia. Tym samym pozwala na samodzielne wypracowanie rozwiązań przez grupę. Monitoruje przebieg pracy, ale bezpośrednio nie włącza się w wypracowywane rezultaty. Pomaga w osiągnięciu kompromisu w trudnych sytuacjach.

DORADCA pomaga dorosłemu w lepszym zrozumieniu problemu oraz daje wskazówki dotyczące możliwości spostrzegania problemu i radzenia sobie z nim. „Działania doradcze mają na celu uzyskanie pożądanego stanu, który byłby rezultatem zmiany zachodzącej w zachowaniu, umiejętnościach czy postawach” (Czubak-Koch 2013, s. 30). Podejmowanie działań doradczych wymaga jednak

specjalistycznej wiedzy dotyczącej problemu oraz kompetencji w zakresie udzielania porad. Jest to rola szczególnie ważna w edukacji pozaformalnej i nieformalnej, w ramach której dorośli zwykle są bardziej otwarci, częściej pytają nauczyciela o radę, dzielą się swoimi doświadczeniami, refleksjami, niepokojami.

Na przyjęcie danej roli edukacyjnej wywierają wpływ m.in. treści kształcenia, umiejętność uczenia się dorosłego, gotowość do uczenia się. Gerald Grow w swojej koncepcji przedstawił cztery stadia rozwoju gotowości do uczenia się dorosłego, które implikują różne role edukatora i przyjmowane przez niego style nauczania.

Tabela 10. Model stadiów rozwoju autonomii uczącego się dorosłego według Geralda Growa

Stadium rozwoju autonomii uczącego się dorosłego	Rola edukatora dorosłych	Przykładowe zadania edukatora dorosłych
Zależność	Ekspert, coach	Coaching z natychmiastowym feedbackiem Wykład jako metoda nauczania Dyrektywny styl nauczania
Zainteresowanie	Motywator, przewodnik	Wykład interaktywny inspirujący do aktywności/zmiany, dyskusja jako metody nauczania Ustalanie celów i opracowywanie strategii uczenia się
Zaangażowanie	Facylitator	Dyskusja, facylitacja Praca w małych grupach Niedyrektywny styl nauczania (w pełni oparty na zasadach andragogiki)
Gotowość do samokształcenia	Konsultant	Praca indywidualna Praca w grupie Kreatywność Mentoring

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Knowles M.S, Holton E.F., Swanson R.A. (2015). *The Adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. London-New York.

4.

DYDAKTYKA DOROSŁYCH

– WYBRANE ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE

4.1. Zasady dydaktyki konstruktywistycznej

Zasady nauczania są to „reguły organizowania i prezentowania wiadomości, nieco dokładniej: ogólne normy postępowania nauczyciela w czasie przygotowania i prowadzenia lekcji umożliwiające uwzględnienie jednocześnie informacji z wielu źródeł i utrzymanie kierunku czynności uczenia się uczniów” (Kruszewski 2005, s. 241).

W dydaktyce konstruktywistycznej sformułowano kilka zasad przydatnych w dydaktyce dorosłych (Siebert 2001, zob. też Nizińska 2013):

- **zasada zorientowania na grupy docelowe**, które *de facto* nie są kreowane przez edukację, lecz przez procesy kulturowe i społeczne. Edukacja jednak powinna odpowiadać na potrzeby tych grup (np. zagrożonych wykluczeniem społecznym, bezrobotnych, uzdolnionych);
 - **zasada zorientowania na uczestników**, która oznacza orientację na wymiar indywidualny dorosłego ucznia poprzez poznanie uczącej się osoby (jej potrzeb i doświadczeń) celem optymalizacji procesu edukacyjnego, jego indywidualizacji, różnorodności stosowanych form kształcenia oraz doradztwa edukacyjnego;
 - **zasada pracy nad wzorami interpretacyjnymi/schematami znaczeniowymi**, którymi posługują się osoby dorosłe w oglądzie rzeczywistości, a które ze swej strony mogą stanowić znamienne bariery w procesie edukacyjnym. Jednym z postulatów jest tu dążenie do uznania różnych punktów widzenia edukatora dorosłych i uczącego się, co ma umożliwić uelastycznienie wzorów interpretacyjnych oraz
- otwartość na odmienne poglądy. W tym sensie cele dorosłego ucznia związane z uczeniem się stanowią ogniskową procesu edukacyjnego. Oznacza to współpracę, współudział i partnerskie ustalanie celów kształcenia oparte na zgodności celów nauczania (edukator) i celów uczenia się (dorośli uczeń). Efektem końcowym jest zdolność osoby dorosłej do samokształcenia poprzez refleksyjne uczenie się, czyli świadomą afirmację celów, własnych zainteresowań i potrzeb jak również zdolność do samokrytyki i samooceny. Należy przy tym zauważyć, że tak rozumiane uczenie się stanowi autonomiczny obszar aktywności osoby dorosłej, który nie może wykluczać możliwości sprawowania dotychczasowych ról społecznych w życiu prywatnym, zawodowym i społecznym. Ponadto, proces nauczania i uczenia się osób dorosłych jest obarczony pomyłkami i błędami, a sam proces edukacyjny charakteryzuje się niepewnością i dużą dozą prawdopodobieństwa. Jednym z pożądanych narzędzi w tym kontekście jest autoironia, zachowanie dystansu wobec własnych błędów;
- **zasada dostosowania języka zajęć do odbiorców**,
 - **zasada skrzyżowania perspektyw nauczyciela i ucznia**, która oznacza dążenie do wzajemnego zrozumienia przez respektowanie indywidualnych różnic, by znajdować jak najwięcej podobieństw;
 - **zasada zorientowania na cele uczenia się**, które powinny być negocjowane z uczącymi się dorosłymi. Wyznacznikiem

sukcesu w uczeniu się jest zgodność pomiędzy celami a zainteresowaniami i potrzebami uczestników kształcenia;

- **zasada konfrontacji z treściami kształcenia** podkreśla, że edukacja dorosłych jest czymś więcej niż okazją do interakcji społecznych i wymiany doświadczeń. Aby była skuteczna musi koncentrować się na treściach kształcenia istotnych z punktu widzenia zamierzonych celów;
- **zasada samokształcenia** podkreślająca znaczenie włączania w proces kształcenia elementów refleksji nad uczeniem się (np. warsztaty biograficzne) oraz inicjowa-

nia sytuacji umożliwiających samodzielne uczenie się;

- **zasada ekonomiki czasu** zachęcająca do uwzględnienia kategorii czasu w procesie edukacji (czas jako powód rezygnacji z uczenia się, zarządzanie czasem, edukacja jako sposób spędzania wolnego czasu, itp.);
- **zasada prawdopodobieństwa błędu** – nauczyciel może stworzyć warunki sprzyjające uczeniu się, lecz jest to proces na tyle osobliwy, że mogą pojawić się okoliczności nieprzewidywalne, obarczone ryzykiem popełnienia błędu,
- **zasada wykorzystania humoru.**

4.2. Katalog metod szkoleniowych

Tabela 11: Metody nauczania w edukacji dorosłych oparte na aktywności i zaangażowaniu uczącego się

Metoda – krótki opis	Zastosowanie metody
Burza mózgów (ang. brainstorming) – rodzaj dyskusji mającej na celu stworzenie jak największej liczby pomysłów przez grupę, a następnie wybór najbardziej wartościowych dla osiągnięcia założonego celu	Kreatywność Nowe pomysły, innowacje Rozwiązywanie problemów Podejmowanie decyzji
Brainwriting – odmiana burzy mózgów, etap ustnego generowania pomysłów przez grupę zastąpiony jest zapisywaniem pomysłów indywidualnie przez członków grupy; zwykle metoda jest bardziej efektywna niż klasyczna burza mózgów	Kreatywność Nowe pomysły, innowacje Rozwiązywanie problemów Podejmowanie decyzji Aktywizacja introwertyków, osób nieśmiałych
Brainwriting 635 – generowanie pomysłów odbywa się w formie pisemnej (zob. wyżej) przy uwzględnieniu zasady: 6 uczestników generuje 3 pomysły w ciągu 5 minutowych rund (uczestnik zapisuje trzy pomysły i podaje kartkę sąsiadowi, ten czyta zapisane pomysły i dodaje swoje, inne)	
Brainwriting 625 – generowanie pomysłów odbywa się w formie pisemnej (zob. wyżej) przy uwzględnieniu zasady: 6 uczestników generuje 2 pomysły w ciągu 5 minutowych rund (uczestnik zapisuje dwa pomysły, zagina kartkę tak, aby niewidoczny był pomysł zapisany jako pierwszy i przekazuje ją osobie siedzącej po lewej stronie. Ta czyta pomysł znajdujący się w drugim punkcie i zapisuje swoje dwa pomysły, zagina kartkę zasłaniając pomysł zapisany przez drugą osobę i podaje dalej	

<p>Affinity map – po przedstawieniu problemu do rozwiązania następuje zapisywanie pomysłów przez uczestników (zob. brainwriting), każdy na oddzielnej karteczce samoprzylepnej; po zebraniu wszystkich karteczek prowadzący segreguje je tematycznie w kolumny, nadając im tytuły</p>	<p>Kreatywność Nowe pomysły, innowacje Kategoryzowanie, sortowanie pomysłów Rozwiązanie problemów Podejmowanie decyzji Aktywizacja introwertyków, osób nieśmiałych.</p>
<p>Ćwiczenia praktyczne – zadania wykonywane przez uczestników indywidualnie lub w grupach</p>	<p>Usystematyzowanie wiedzy Samodzielne dochodzenie do wiedzy Zastosowanie wiedzy w praktyce Rozwój umiejętności Rozwiązanie problemów Podejmowanie decyzji Rozwój kompetencji społecznych Integracja grupy</p>
<p>Demonstracje i pokazy – trener (lub osoba przez niego wskazana) wykonuje określoną czynność, którą obserwują uczestnicy szkolenia</p>	<p>Zdobywanie umiejętności Uczenie się czegoś krok po kroku</p>
<p>Dyskusja – rozmowa, wymiana zdań pomiędzy uczestnikami szkolenia</p>	<p>Dzielenie się wiedzą, doświadczeniem, opinią Rozwój krytycznego myślenia Zachęcenie nieśmiałych uczestników do aktywnego udziału w szkoleniu Ułatwienie wyciągania wniosków Rozwój kompetencji społecznych Lepsze poznanie się uczestników</p>
<p>Interpretacja tekstu – czytanie i analiza tekstu, refleksja, wyciąganie wniosków, porównywanie</p>	<p>Przygotowanie się do szkolenia Wyrównanie poziomu wiedzy uczestników Uzupełnienie innych form uczenia się Samokształcenie Rozwój krytycznego myślenia</p>
<p>Wykład – ustne przekazanie informacji słuchaczom</p>	<p>Przekazanie wiedzy, dostarczenie informacji</p>
<p>Wykład interaktywny – ustne przekazanie informacji słuchaczom z elementami dyskusji</p>	<p>Przekazanie wiedzy, dostarczenie informacji Dzielenie się wiedzą, doświadczeniem, opinią</p>
<p>Prezentacje – omówienie zagadnienia lub efektów wcześniej wykonanej pracy, często wspomagane pomocami multimedialnymi lub innymi materiałami</p>	<p>Zdobycie wiedzy, informacji Przedstawienie efektów wykonanej pracy Rozwój kompetencji społecznych Wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu</p>
<p>Pytania i odpowiedzi – seria pytań kierowanych do uczących się i odpowiedzi</p>	<p>Ewaluacja Zachęcenie uczestników do przedstawienia swoich opinii Pobudzenie do aktywnego uczestniczenia w zajęciach</p>
<p>Studium przypadku – opis prawdziwego lub wymyślonego przypadku, sytuacji, problemu szczegółowo analizowany w poszukiwaniu rozwiązania</p>	<p>Rozwój krytycznego myślenia Analiza i rozwiązywanie problemów Podejmowanie decyzji Praca w grupie</p>
<p>Metoda tekstu przewodniego – tekst zawierający opis kolejnych kroków i zadań pośrednich, które należy wykonać, aby rozwiązać sformułowany na początku problem</p>	<p>Rozwiązywanie problemów Podejmowanie decyzji Rozwój umiejętności Samodzielne poszukiwanie wiedzy, rozwiązań</p>

<p>Metoda projektu – złożone zadanie do wykonania, obejmujące zarówno pozyskiwanie i systematyzowanie wiedzy, jak i jej zastosowanie do wykonania zadania</p>	<p>Uczenie się przez działanie Rozwiązywanie problemów Praca w grupie Aktywizacja uczestników</p>
<p>Warsztaty biograficzne – warsztaty polegające na wspominaniu i opowiadaniu historii swojego życia; oparte na założeniu, że człowiek może uczyć się z biografii własnej i innych osób</p>	<p>Refleksja, namysł nad życiem własnym i innych Uczenie się z biografii Praca w grupie Aktywizacja uczestników Edukacja międzypokoleniowa</p>
<p>Gra autobiograficzna – gra polegająca na opowiadaniu wybranych wydarzeń składających się na historię życia</p>	
<p>Linie życia – wizualna prezentacja własnej biografii (może także uwzględniać wizję przyszłości)</p>	
<p>Metoda Walta Disneya – metoda służąca tworzeniu nowych pomysłów przez uczestnika/uczestników wcielających się w rolę Marzyciela, Realisty i Krytyka</p>	<p>Kreatywność Nowe pomysły, innowacje Rozwiązywanie problemów Podejmowanie decyzji Rozwój kompetencji społecznych Prezentowanie swojego stanowiska i argumentowanie Uwzględnianie stanowiska innych Praca w grupie Aktywizacja</p>
<p>Metoda sześciu myślowych kapeluszy Edwarda de Bono – dyskusja mająca na celu stworzenie nowych pomysłów lub analizę pomysłu poprzez spojrzenie na omawiane zagadnienie z sześciu różnych perspektyw/stylów myślenia odpowiadających sześciu kolorom kapeluszy: biały (fakty, liczby), czerwony (emocje, intuicja), czarny (pesymizm, krytyka), żółty (optymizm), zielony (kreatywność), niebieski (moderator dyskusji)</p>	
<p>Metody ekspresyjne – aranżowanie sytuacji umożliwiającej wyrażanie siebie, wytwarzanie i eksponowanie wartości, a jednocześnie przeżywanie emocji</p>	<p>Twórczość Uczenie się przez przeżywanie Aktywizacja Edukacja międzypokoleniowa</p>
<p>Metody impresyjne – aranżowanie sytuacji umożliwiającej uczestnictwo w eksponowanych wartościach</p>	<p>Twórczość Uczenie się przez przeżywanie Zdobywanie wiedzy Edukacja międzypokoleniowa</p>
<p>Metoda błyskawicy – rundka krótkich wypowiedzi (1–2 zdanie rozpoczynające się od „ja...”) każdego uczestnika na zadany temat</p>	<p>Szybka wymiana opinii, informacji, doświadczeń Poprawa komunikacji w grupie Poprawa atmosfery w grupie Uzyskanie feedbacku od uczestników szkolenia Aktywizacja całej grupy</p>
<p>WEBQuest – realizacja projektu poprzez samodzielne poszukiwanie informacji w zasobach internetowych i ich wykorzystanie w celu wykonania zadania</p>	<p>Uczenie się przez działanie Rozwiązywanie problemów Wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu Aktywizacja uczestników</p>
<p>Gra społeczna – umożliwia zdobywanie kompetencji w praktyce, integruje lokalną społeczność, wdraża ideę równości płci w życiu rodzinnym i zawodowym, motywując do rozwoju i ułatwiając zmianę sytuacji życiowej</p>	<p>Uczenie się przez działania Aktywizacja uczestników Podejmowanie decyzji Integracja</p>

<p>Edukacyjny spacer wirtualny – cyfrowe, połączone panoramy pozwalające na realistyczne odwzorowanie rzeczywistości i umożliwiające odbiorcy wirtualne poruszanie się po niej</p>	<p>Innowacje Wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu Pokazanie miejsca, do którego trudno byłoby dotrzeć w świecie realnym</p>
<p>Mapa empatii – graficzne przedstawienie osoby (osoby) oraz wyobrażeń dotyczących tego, co ona czuje, widzi, słyszy, robi i mówi w celu stworzenia profilu odbiorcy (np. jakiejś usługi, produktu) (zob. <i>Design Thinking</i>)</p>	<p>Kreatywność Nowe pomysły, innowacje Rozwiązanie problemów Podejmowanie decyzji Empatia Rozwój wyobraźni i abstrakcyjnego myślenia</p>
<p>Mapa kontekstu – graficzne przedstawienie uwarunkowań wpływających na funkcjonowanie czegoś (zob. <i>Design Thinking</i>)</p>	<p>Kreatywność Nowe pomysły, innowacje Rozwiązanie problemów Podejmowanie decyzji Rozwój wyobraźni i abstrakcyjnego myślenia Przedsiębiorczość</p>
<p>Pecha Kucha – prezentacja według ściśle określonej reguły 20×20, co oznacza: 20 slajdów, każdy po 20 sekund. Łączny czas prezentacji to 6 minut 40 sekund</p>	<p>Wystąpienia publiczne Prezentowanie swojego stanowiska i argumentowanie Autoprezentacja Uczenie się przez działanie Rozwój kompetencji społecznych Wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu Aktywizacja uczestników Zarządzanie czasem</p>
<p>Elevator Pitch – prezentacja problemu w bardzo krótkim czasie, tj. od 30 sek. do 2 min. (metaforycznie zanim winda dotrze na ostatnie piętro i czas na rozmowę się zakończy)</p>	<p>Prezentowanie swojego stanowiska i argumentowanie Autoprezentacja Uczenie się przez działanie Rozwój kompetencji społecznych Aktywizacja uczestników Zarządzanie czasem</p>
<p>Sesja posterowa – wystawa plakatów graficznie prezentujących wybrane zagadnienie</p>	<p>Zdobycie wiedzy, informacji Prezentowanie efektów wykonanej pracy Rozwój kompetencji społecznych Wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu Rozwój kompetencji społecznych Prezentowanie swojego stanowiska i argumentowanie Twórczość</p>
<p>Interaktywna sesja posterowa – wystawa plakatów graficznie prezentujących wybrane zagadnienie połączona z prezentacją i dyskusją</p>	
<p>Mapy myśli – graficzne przedstawienie tematu, sporządzenie notatki</p>	<p>Zdobycie wiedzy, informacji Utrwalenie wiadomości Twórczość</p>
<p>Storytelling – opowiadanie historii, tworzenie narracji</p>	<p>Kreatywność Kompetencje społeczne Komunikowanie się w języku obcym i ojczystym Prezentowanie swojego stanowiska i argumentowanie Edukacja międzypokoleniowa</p>

Metoda JIGSAW (układanka z puzzli) – uczenie się we współpracy z innymi poprzez opracowanie fragmentu wiedzy i przekazanie jej pozostałym członkom grupy; każdy odpowiedzialny jest za fragment wiedzy (jakby puzzle), zadaniem każdego członka grupy jest przyswojenie całego materiału	Zdobycie wiedzy, informacji Utrwalenie wiadomości Współpraca
Analiza SWOT – analiza i ocena określonego problemu, sytuacji, działalności organizacji poprzez wykorzystanie graficznego schematu zawierającego następujące elementy: Mocne strony, słabe strony, szanse, zagrożenia	Kreatywność Refleksyjność i krytyczne myślenie Umiejętność dostrzegania zagrożeń, szacowania ryzyka Podejmowanie decyzji Przedsiębiorczość
Portfolio – gromadzenie materiałów na wybrany temat	Kreatywność Samodzielne poszukiwanie informacji Wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu Samokształcenie
Odgrywanie ról – udział w aranżowanych scenkach i odgrywanie przydzielonej roli	Wdrażanie umiejętności Przećwiczenie sytuacji Zmiana postawy Świadomość swoich umiejętności i zachowań Empatia
Symulacje – naśladowanie prawdziwej sytuacji, w której uczestnicy rozwiązują jakiś problem, odgrywając określone role	Symulacja czynności, której nie można wykonać bezpośrednio Przećwiczenie sytuacji Zmiana postawy Świadomość swoich umiejętności i zachowań Rozwiązywanie problemów Praca w grupie
Praca w kręgu – dzielenie się z innymi swoimi doświadczeniami	Nawiązywanie bezpośredniego kontaktu wzrokowego i emocjonalnego Zmniejszanie dystansu i wyrównywanie pozycji społecznych
Rundka – seria krótkich wypowiedzi każdego uczestnika	Werbalizowanie swoich odczuć i spostrzeżeń Lepsze poznawanie się uczestników Zwiększenie samoświadomości

Źródło: Mazurek E., Kuzilek-Sekścińska E., Suchożebrska E., Stępień T. (2017). *Akademia Wiedzy Koniecznej – Nowa droga do sukcesu. Model pracy szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji*. Wrocław: Politechnika Wrocławska, Stowarzyszenie Aktywności Obywatelskiej 'Carpe Diem'.

4.3. Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji – przestrzeń aktywności i edukacji dorosłych

Zgodnie z założeniami pilotażowego projektu „Akademia Wiedzy Koniecznej – nowe oblicze szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji” współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza

Edukacja Rozwój realizowanego przez Politechnikę Wrocławską w partnerstwie ze Stowarzyszeniem Aktywności Obywatelskiej 'Carpe Diem' w całej Polsce powstanie 20 Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE). Głównym celem projektu jest zwiększenie udziału

osób dorosłych w edukacji poprzez stworzenie dla nich atrakcyjnej pod względem formy i treści oferty. LOWE zostaną zlokalizowane w szkołach, które tworzą jedną z najbardziej dostępnych sieci usług publicznych i mają zasoby do tego, aby zaktywizować osoby dorosłe w swoim otoczeniu. W ramach otwartego naboru zostaną wybrane szkoły, którym zostanie przyznany grant na uruchomienie i funkcjonowanie LOWE.

Funkcjonowanie LOWE ma opierać się na założeniach opracowanego na potrzeby projektu modelu (zob. Mazurek, Kuzilek-Sekścińska, Suchożebrska, Stępień 2017), który *de facto* będzie podlegał systematycznej ewaluacji. Projekt ma bowiem pomóc zdiagnozować, na ile poczynione założenia znajdują zastosowanie w praktyce i są skuteczne.

Grupę odbiorców oferty Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji stanowić będą osoby dorosłe, reprezentujące przede wszystkim następujące środowiska:

- rodzice lub opiekunowie dzieci realizujących obowiązki szkolny;
- osoby dorosłe mające utrudniony dostęp do form edukacji osób dorosłych;
- osoby dorosłe mające niski poziom wykształcenia lub wykształcenie wymagające aktualizacji (co najwyżej zasadnicze zawodowe lub wykształcenie średnie i policealne zdobyte w zeszłym wieku);
- osoby dorosłe związane z rolnictwem;
- osoby dorosłe nieaktywne zawodowo lub bezrobotne;
- osoby dorosłe podlegające formom pomocy społecznej i wsparcia rodziny;
- osoby dorosłe w wieku 45+.

Mimo, że wszystkie utworzone w ramach projektu Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji będą wdrażały ten sam model, każdy z nich będzie miał nieco inną ofertę edukacyjną dopasowaną do zdiagnozowanych potrzeb społeczności lokalnej. Diagnoza potrzeb zostanie opracowana we współpracy Lidera projektu z organami prowadzącymi szkoły uczestniczące w projekcie oraz z samymi szkołami poprzez przeprowadzenie badań focusowych oraz analizę dokumentów dotyczących sytuacji konkretnego regionu/otoczenia szkoły i strategii rozwoju. Celem edukacji prowadzonej w LOWE będzie rozwój kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, tj.:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w języku obcym,
- kompetencje matematyczne, naukowe i techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywa i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Różnorodność oferowanych zajęć pod względem tematycznym i organizacyjnym oraz zastosowane metody nauczania wymuszają wręcz niestandardowe podejście w ich realizacji oraz permanentne modyfikowanie założeń wyjściowych, co stanowi bez wątpienia innowację w edukacji dorosłych, a jednocześnie wyzwanie dla kadry LOWE. Stanowić ją będą zarówno nauczyciele szkół (tym razem w nowej roli – roli edukatora dorosłych), jak i pracownicy innych instytucji (np. Domów Kultury) oraz liderzy społeczni już działający na rzecz rozwoju społeczności lokalnych.

5.

PODSUMOWANIE

Edukację dorosłych można uznać za psychospołeczny proces rozwoju, którego celem jest permanentne kształtowanie własnej dorosłości i dojrzałości. Należy podkreślić, że edukacja dorosłych opiera się na dobrowolności. Podjęcie edukacji przez osoby dorosłe charakteryzuje się samodzielnym zaangażowaniem w proces edukacyjny oraz samodzielnym kierowaniem procesem uczenia się. W ten sposób 'uczenie się' może być uznane za integralny element życia codziennej osoby dorosłej. Z tego względu warto przypomnieć w ramach konkluzji siedem kluczowych aspektów uczenia się dorosłych opracowanych przez Karin Tusting i Davida Bartona a wynikających ze współczesnych teorii andragogicznych (por. Tusting, Barton 2008, zob. też Nizińska 2013):

1) Motywacja

- dorośli mają własną motywację do uczenia się,
- najpierw dopasowują uczenie się do własnych celów, później się w nie angażują,
- cele uczenia się dorosłych wiążą się z podejmowanymi przez nich działaniami i rolami w codziennym życiu.

2) Inicjatywa

- dorośli dążą do autonomii w procesie uczenia się,
- inicjatorem uczenia się jest sam człowiek dorosły, a rolą edukatora jest stwarzanie mu bezpiecznych warunków sprzyjających rozwojowi.

3) Specyfika i style uczenia się dorosłych

- dorośli są zdolni do refleksji nad procesem uczenia się,
- potrafią doskonalić własne uczenie się (np. style uczenia się) poprzez namysł nad nim i dyskusję.

4) Uczenie się w codzienności

- uczenie się dorosłych jest wpisane w ich życie codzienne (uczą się poprzez zaangażowanie w różne aktywności, role, zadania),
- edukacja dorosłych może wychodzić poza to zaangażowanie i stwarzać warunki do rozwoju nowych kompetencji.

5) Refleksja i doświadczenia

- dorośli poddają refleksji doświadczenia życiowe i na podstawie wyciąganych wniosków uczą się,
- refleksyjne uczenie się jest efektem mierzenia się z sytuacją i rozwiązywania problemów.

6) Nieformalny charakter uczenia się

- znacząca część procesów uczenia się ma charakter incydentalny i idiosynkratyczny, nie są one zaplanowane i przewidywane,
- refleksyjne uczenie się można pobudzać, ale nie można zagwarantować, że wystąpi w edukacji konkretnego człowieka.

7) Potencjał transformacyjny uczenia się

- refleksyjne uczenie się umożliwia reorganizację doświadczenia i zobaczenie sytuacji w nowy, odmienny sposób,
- uczenie się dorosłych ma potencjał transformacyjny zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

6.

LITERATURA

1. Aleksander T. (2009). *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom–Kraków.
2. Argyris C., Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
3. Alheit P. (2009). *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*. W: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(48).
4. Alheit P. (2004). *Ponowoczesne wyzwania ‘społeczeństwa uczącego się’. Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4, s. 8–26.
5. Brockett R., Hiemstra R. (1991). *Self-direction in Adult Learning; Perspectives on Theory, Research and Practice*. Nowy Jork.
6. Brookfield S.D. (2000). *The Concept of Critically Reflective Practice*. W: Wilson A.L., Hayes E.R. (red.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco.
7. Brookfield S. D. (1983). *Adult Learning, Adult Education and the Community*. Milton Keynes Open University Press.
8. Candy P.C. (1991). *Self – direction for Lifelong Learning*. San Francisco.
9. Czubak-Koch M. (2013). *Planowanie i przebieg procesów edukacyjnych w dojrzałej i późnej dorosłości* W: Kurantowicz E., Nizińska A., Czubak-Koch M., Helmich-Zgoda A., Pietrus-Rajman A., Wrona S. (red.), *Poradnik trenera osób starszych*, Projekt „Silver Team czyli potęga doświadczenia”, Wrocław.
10. Dewey J. (1933). *How We Think*. New York: Heath.
11. Dewey J. (1972). *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
12. Dreyfus S.E., Dreyfus H.L.(1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Washington: Storming Media.
13. Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
14. Dubas E. (2005), *Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.) *Człowiek dorosły – istota /nie/znana?*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
15. Dubas E. (2009). *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.) *Dorosły w procesie kształcenia*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, Zakopane.
16. Dubas E. (2015). *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych”, Nr 1(72), s. 9–21.
17. Feldman A. (2002). *Multiple perspectives for the study of teaching: Knowledge, reason, understanding, and being*. W: “Journal of Research in Science Teaching”, vol. 39: 1032–1055.
18. Freire P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*, Londyn.
19. Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. PWN, Warszawa.
20. Gurba E. (2002). *Wczesna dorosłość*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas – Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa.
21. GUS – Główny Urząd Statystyczny. (2013). *Kształcenie dorosłych*. Warszawa.
22. Hiemstra R. (1999). *Self-directed learning*. W: Rothwell W.J., Sensenig K.J., *The Sourcebook for Self-directed Learning*. Amherst, Mass.: HRD Press, pp. 9–19.
23. Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław.
24. Jarvis P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
25. Jarvis P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and practice*. London: Routledge.
26. KE – Komisja Europejska. (2000). *Memorandum na temat uczenia się przez całe życie*. Bruksela.
27. Kincheloe J. L. (2004). *Introduction: The power of the bricolage: Expanding research methods*. W: Kincheloe J.L., Berry K.S. (Eds.), *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. Maidenhead: Open University Press.
28. Kincheloe J. L. (2005). *On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage*. W: „Qualitative Inquiry” nr 11(3), s. 323–350.
29. Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
30. Knowles M. (1980), *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy* (2nd ed.), Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents/Cambridge.
31. Knowles M.S, Holton E.F., Swanson R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa.

32. Knowles M.S, Holton E.F., Swanson R.A. (2015). *The Adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. London–New York.
33. Knowles M. S. (1980). *The Growth and Development of Adult Education*. W: Peters J.M. and Associates, *Building an Effective adult Education Enterprise*, San Francisco 1980.
34. Knowles M.S. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Cambridge Book.
35. Knowles M.S. and Associates (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
36. Kruszewski K. (2005). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
37. Kurantowicz E., Nizińska A., Czubak-Koch M., Helmich-Zgoda A., Pietrus-Rajman A., Wrona S. (2013). *Poradnik trenera osób starszych*. Wrocław: Projekt „Silver Team czyli potęga doświadczenia”.
38. Malewski M. (2001). *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
39. Malewski M. (2000). *Trzy modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. W: Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań 2000.
40. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław.
41. Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław.
42. Malewski M. (2013). *Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2013, Nr 3(63).
43. Mazurek E. (2014). *Andragogika wobec problemów rodziny. Rodzina jako środowisko uczenia się człowieka dorosłego*, „Studia nad Rodziną”, Nr 2(35).
44. Mazurek E., Kuzilek-Sekścińska E., Suchożębrska E., Stępień T. (2017). *Akademia Wiedzy Koniecznej – Nowa droga do sukcesu. Model pracy szkoły jako Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji*. Wrocław: Politechnika Wrocławska, Stowarzyszenie 'Carpe Diem'. http://www.snh.pwr.edu.pl/files/prv/id14/lowe/Model_AWK.pdf [dostęp: 1.07.2017].
45. Mezirow J. (1981). *A Critical Theory of Adult Learning and Education*. W: “Adult Education”, vol. 32 (1).
46. Mezirow J. (1991). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco.
47. Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
48. Nizińska A. (2008). *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów – praktyków*. Wrocław.
49. Nizińska A. (2013). *Najważniejsze wnioski ze współczesnych teorii uczenia się i nauczania dorosłych* W: Kurantowicz E., Nizińska A., Czubak-Koch M., Helmich-Zgoda A., Pietrus-Rajman A., Wrona S. (red.), *Poradnik trenera osób starszych*, Projekt „Silver Team czyli potęga doświadczenia”, Wrocław.
50. Oleszak W. (2011). *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. W: „General and Professional Education”, vol. 1/2011, s. 35–42.
51. Popper K. R. (1992). *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Warszawa.
52. Rothwell W.J., Sensenig K.J. (1999). *The Sourcebook for Self-directed Learning*. Amherst, Mass.: HRD Press.
53. Samborska-Owczarek A., Owczarek P. (2017). *Wyniki projektu „Styl Myślenia Nauczyciela”*. Szczecin: FRIS Style Myślenia.
54. Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
55. Semków J. (2002a). *Biograficzne konsekwencje wyborów edukacyjnych człowieka z perspektywy późnej dorosłości*, [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, T. 27, Warszawa.
56. Semków J. (2002b). *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno – kulturowych współczesnego świata* W: W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, Wrocław.
57. Semków J. (2004). *Uczenie się człowieka koniecznym warunkiem funkcjonowania w „społeczeństwie ryzyka”* W: *Between 'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning. 4th ESREA European Research Conference*, T. 3 – 4, Wrocław.
58. Siebert H. (2001). *Didaktik der Erwachsenenbildung aus konstruktivistischer Sicht*. Luchterhand.
59. Smith R.M. (1982). *Learning how to learn: applied learning theory for Adults*. Chicago: Follett Publishing Company.
60. Solarczyk H. (2014). *Eklektyzm w edukacji (dorośłych). Dlaczego?* W: A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń.
61. Straś-Romanowska M. (2009). *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwanie dla poradnictwa* W: *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, red. A. Kargulowa, PWN, Warszawa.
62. Tennant M., Pogson P. (1995). *Learning and Change in Adult Years: A Developmental Perspective*. San Francisco.
63. Tough A. (1979). *The Adult's Learning Project: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto.
64. Tusting K., Barton D. (2008). *Models of adult learning; a literature review*. London 2008.

7.

INFORMACJE O AUTORACH

Emilia Mazurek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego, adiunkt w Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych Politechniki Wrocławskiej, andragog. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Oddziale Wrocławskim. Członek Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Członek Rady Naukowej międzynarodowego czasopisma „Visnyk of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Philosophy. Psychology. Pedagogics”. Autorka kilkudziesięciu publikacji naukowych z zakresu edukacji dorosłych i uczenia się ludzi dorosłych. Dwukrotnie uzyskała stypendium dla najlepszych młodych doktorów Politechniki Wrocławskiej w ramach Projektu „*Młoda Kadra 2015 Plus*”. Dwukrotnie uzyskała stypendium Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) na pobyty badawcze w Dresden University of Technology w Niemczech. Zainteresowania naukowe: edukacja dorosłych, dydaktyka szkoły wyższej, przewlekła choroba somatyczna w rodzinie – ujęcie psychospołeczne.

Tomasz Stępień – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Uniwersytetu w Dusseldorfie (Niemcy), adiunkt w Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych Politechniki Wrocławskiej. Członek Rady Naukowej międzynarodowego czasopisma „Visnyk of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Philosophy. Psychology. Pedagogics”. Autor kilkudziesięciu publikacji naukowych z zakresu filozofii kultury, nauki i techniki, w tym opracowania naukowe poświęcone edukacji dorosłych, w szczególności w kontekście wyższej edukacji technicznej i polityce szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Polsce i Unii Europejskiej. Ma doświadczenie w pracy naukowej i dydaktycznej w Polsce i Niemczech.

