

# Karawajczyk, Wincenty

---

## Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym

---

Colloquium 1, 95-108

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

---

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Wincenty Karawajczyk**  
Akademia Marynarki Wojennej

## KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W UJĘCIU ANDRAGOGICZNYM

### STRESZCZENIE

Opracowanie przedstawia wybrane aspekty andragogicznego modelu edukacji dorosłych w porównaniu z modelem pedagogicznym. Podejście andragogiczne opiera się na kilku założeniach dotyczących dorosłych jako uczących się. Te założenia zostały wywiedzione z bogatego doświadczenia nagromadzonego w dziedzinie kształcenia dorosłych i mają liczne konsekwencje dla planowania i realizacji działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Obserwacja procesów i zjawisk oświatowych skłania do konstatacji, że mamy do czynienia z nieustannym wzrostem znaczenia edukacji dorosłych. Nic nie wskazuje, aby w najbliższej przyszłości ta tendencja miała ulec osłabieniu. Odwrotnie, bardziej prawdopodobne wydaje się jej wzmocnienie. Rzecz w tym, że rozwój we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka następuje tak szybko, iż nie sposób zapewnić zainteresowanym osobom wykształcenia na całe życie, tzn. w którymś momencie uznać proces nauczania-uczenia się za w pełni zakończony. Czasami nie mówi się już nawet o edukacji dorosłych, lecz o nauce towarzyszącej człowiekowi całe życie<sup>1</sup>.

Do podjęcia tego tematu skłoniły mnie wieloletnie doświadczenia związane z organizowaniem i prowadzeniem zajęć w ramach edukacji dorosłych, a także studia teoretyczne. Dość często miałem okazję przekonać się, że nauczanie dorosłych jest realizowane niemal identycznie jak nauczanie dzieci i młodzieży. Choć teoretycy od dawna zwracają uwagę, że tak czynić nie wolno<sup>2</sup>, to praktyka w wielu przypadkach pozostaje na tego typu wołanie głucha.

Być może jedną z przyczyn powyższego stanu rzeczy jest fakt, że większość instytucji oświatowych, które obecnie funkcjonują, została powołana do życia dawno temu z myślą o kształceniu dzieci i młodzieży, a zatem odwoływała się do jednego wówczas istniejącego modelu nauczania-uczenia się, tzn. tradycyjnego modelu

---

<sup>1</sup> Por. N. Sokołowicz, *Edukacja całożyciowa – zarys pola problemowego*. „Edukacja”, 2006, nr 4 (96), s. 44.

<sup>2</sup> Podobne opinie można znaleźć chociażby w pracy *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, pod red. E. Sapii-Drewniak i A. Stopińskiej-Pająk, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.

pedagogicznego. Tymczasem bardziej uzasadnione wydaje się podejście andragogiczne<sup>3</sup>. Dlatego celem niniejszego opracowania jest próba przedstawienia specyfiki kształcenia dorosłych z perspektywy andragogicznej, w odróżnieniu od perspektywy pedagogicznej.

## DWA SPOJRZENIA NA EDUKACJĘ

Wielu autorów zachodnich, głosi tezę o zasadniczej odmienności podejścia pedagogicznego i andragogicznego do procesu kształcenia<sup>4</sup>. M. Knowles (zwany apostołem andragogiki) ujmuje rzecz lapidarnie: pedagogika to sztuka i nauka o nauczaniu dzieci i młodzieży, zaś andragogika to sztuka i nauka o pomaganiu dorosłym w procesie uczenia się<sup>5</sup>. Nawiązujący do niego P. Jarvis uważa, że pedagogika zajmuje się edukacją prowadzoną „z góry”, natomiast andragogika – edukacją „równych sobie”<sup>6</sup>.

W modelu pedagogicznym podejmowanie wszelkich decyzji o tym, czego należy się uczyć, jak należy się uczyć, kiedy należy się uczyć, dlaczego należy się uczyć itp. należy do nauczycieli. Uczniom przypada rola posłusznych odbiorców treści oraz wskazówek przekazywanych przez pedagogów. U podstaw omawianego rozwiązania leży założenie, że dzieci i młodzież nie są osobami samodzielnymi, mają zbyt małe doświadczenie w uczeniu się, zatem powinni przyswajać te treści, które zalecają nauczyciele, głównie po to, aby uzyskać promocję do następnego etapu kształcenia. W procesie edukacji uczniowie są zorientowani na przedmioty nauczania, a podstawowe źródło motywacji w ich przypadku stanowią oddziaływania zewnętrzne, głównie nagrody i kary. Rdzeniem tak pojmowanej koncepcji kształcenia są metody podające.

Kiedy w XIX w. zaczęto coraz szerzej zajmować się edukacją dorosłych, pedagogika oferowała tylko ten jeden model kształcenia, który skłaniał do traktowania dorosłych jak dzieci. Wydaje się, że takie podejście zakorzeniło się bardzo mocno i wciąż zachowuje znaczną odporność na zmiany. Nie sądzę, aby jego przyczyną był wyłącznie konserwatyzm osób odpowiedzialnych za organizację edukacji dorosłych. Na ogół nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że dorosłych trzeba uczyć inaczej niż dzieci i młodzież, ale nie zawsze uzmysławiają, na czym ta różnica mia-

<sup>3</sup> Pojęcia „andragogika” jako pierwszy użył niemiecki nauczyciel Aleksander Kapp w 1833 r. do opisu teorii wychowania Platona. Dziś jest ono nierozzerwalnie związane z amerykańskim pedagogiem M. S. Knowlesem. Por. *Towards a Developmental Theory of Andragogy*, University of Nottingham Department of Adult Education, Nottingham 1983, s. V i nast.

<sup>4</sup> Por. M. Thorpe, R. Edwards, A. Hanson (red.), *Culture and Processes of Adult Learning*, Routledge, London 1993, s. 114.

<sup>5</sup> Por. M. S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1988, s. 41-42.

<sup>6</sup> Por. P. Jarvis, *The Sociology of Adult and Continuing Education*, Croom Helm, Beckenham 1985, s. 50-51.

łaby polegać. Wciąż zatem musimy poszukiwać andragogicznego modelu (a może teorii) kształcenia, choć pojawiają się wątpliwości, czy to jest możliwe<sup>7</sup>. Celem niniejszego opracowania jest próba określenia przynajmniej niektórych założeń tego modelu. Wydaje się, że odmienność kształcenia dorosłych wynika przede wszystkim ze szczególnych cech tej kategorii osób występujących w roli uczniów. Do tego odwołuje się też dominująca dziś teoria kształcenia dorosłych<sup>8</sup>.

## **DOROŚLI JAKO UCZĄCY SIĘ: PODEJŚCIE ANDRAGOGICZNE**

Analiza wyników badań przedstawionych w literaturze przedmiotu oraz własnych doświadczeń i obserwacji prowadzi do następujących spostrzeżeń na temat dorosłych jako uczniów. Spostrzeżenia te, eksponujące swoiste właściwości dorosłych uczących się<sup>9</sup>, mogą stanowić przyczynek do zbudowania podstaw modelu andragogicznego:

1. ***Dorośli chcą wiedzieć, dlaczego powinni czegoś się uczyć.*** Niektórzy badacze zauważyli<sup>10</sup>, że dorośli, zanim przystąpią do procesu kształcenia, są w stanie poświęcić wiele czasu i energii na wyjaśnienie z jednej strony, jakie korzyści może przynieść nauczanie się czegoś, a z drugiej strony, jakie konsekwencje oraz koszty spowoduje zaniechanie nauki. Dlatego obecnie jednym a pierwszym zadań organizatorów edukacji dorosłych jest rozbudzenie i wzmacnianie potrzeby uczenia się, uświadamianie jego przydatności w życiu. Zazwyczaj nie wystarcza opinia kierownika lub szefa o przydatności danego rodzaju doskonalenia zawodowego dla pracownika. Potrzebne są bardziej przekonujące dowody. Należy traktować dorosłych tak jak przystało na dorosłych, a to wymaga znajomości andragogiki, czyli – jak to ujął M. Knowles – sztuki pomagania dorosłym w uczeniu się. Trzeba również wiedzieć, czym różni się ona od pedagogiki – czyli sztuki nauczania dzieci i młodzieży.
2. ***Dorośli pragną samodzielności.*** W myśl niektórych definicji psychologicznych za dorosłe uznajemy osoby, które w pełni uświadamiają, że są odpowiedzialne za swoje życie oraz podejmowane decyzje i są gotowe ponosić ich konsekwencje. Innymi słowy, osoby dorosłe chcą być postrzegane i traktowane przez in-

---

<sup>7</sup> Por. A. Hanson, *The search for separate theories of adult learning: does anyone really need andragogy?*, [w:] R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt (red.), *Boundaries of Adult Learning. Adult Learners, Education and Training*, t. 1, Routledge, London 1996.

<sup>8</sup> Por. M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Elsevier, Burlington 2005,

s. 35-72; S. B. Merriam, R. S. Cafarella, *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, Jossey-Bass, San Francisco 1994, s. 349. Właściwości dorosłych uczących się można znaleźć w przytoczonych wcześniej pracach M. Knowlesa i P. Jarvisa.

<sup>10</sup> Por. A. Tough, *The Adult's Learning Projects*, The Ontario Institute for Studies in Education Press, Toronto 1979, s. 12-13.

nych jako zdolne do ponoszenia odpowiedzialności za siebie i swoje czyny. Ten fakt rodzi pewien problem w dziedzinie kształcenia. Rzecz w tym, że dorośli w większości są rzeczywiście całkowicie samodzielni w różnych sytuacjach życiowych (jako pracownicy, małżonkowie, rodzice, obywatele biorący udział w głosowaniu itp.), ale gdy przystępują do procesu kształcenia lub szkolenia, to natychmiast wracają pamięcią do warunków i doświadczeń związanych z nauką w szkole podstawowej czy średniej, przybierają postawę uległości, wygodnie siadają, splatają ręce i zdają się mówić: „no to proszę mnie nauczać”. Niejednokrotnie obserwowałem, że dorośli studenci nie lubią np. zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi. Wolą tradycyjne wykłady. Chcą pozostać bierni i tylko wysłuchać nauczyciela prowadzącego zajęcia.

Problem narasta, jeśli się z tym jako nauczyciele godzimy i zaczynamy kształcić dorosłych tak jak gdyby byli dziećmi. Przez to doprowadzamy bowiem do powstania konfliktu wewnętrznego, który polega na tym, że z jednej strony dorośli uważają osoby uczące się za zależne od innych (od nauczycieli), a z drugiej strony – odczuwają głęboką psychiczną potrzebę zachowania samodzielności. Sposób, w jaki większość ludzi próbuje uporać się z tym konfliktem, polega na dążeniu do wycofania się z sytuacji, która go powoduje. Nie jest to najlepsze rozwiązanie. Należy poszukiwać sposobów wspierania dorosłych w dokonywaniu szybkiego przejścia od postrzegania siebie jako uczniów uzależnionych całkowicie od nauczycieli w kierunku osiągnięcia większej autonomii i samodzielności edukacyjnej<sup>11</sup>.

3. ***Dorośli mają większy i bardziej zróżnicowany zasób doświadczeń niż dzieci i młodzież.*** Wyłączając przypadki patologiczne, można powiedzieć, że im dłużej człowiek żyje, tym więcej różnorodnych doświadczeń gromadzi. Bogactwo doświadczeń wywiera wieloraki wpływ na proces uczenia się:

- dorośli wnoszą do sytuacji dydaktycznych określone tło, albo inaczej podstawę empiryczną, która sama w sobie jest cennym źródłem poznania. Stąd w kształceniu dorosłych obserwujemy szersze zastosowanie metod z jednej strony odwołujących się do doświadczenia, jak dyskusja czy rozwiązywanie problemów, które wykorzystują nabytą wcześniej wiedzę i umiejętności, a z drugiej strony – dostarczających wielu nowych doświadczeń, jak ćwiczenia symulacyjne czy podróże dydaktyczne, których analiza może być bardzo pouczająca dla uczestników;
- dorośli posiadają szerszy zakres doświadczeń, z którymi można wiązać nowe idee i umiejętności oraz nadawać im bogatsze znaczenie. Im wyraźniej-

---

<sup>11</sup> Przydatne wskazówki postępowania w takich przypadkach proponuje M. S. Knowles, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Book Co., New York 1983.

- sze związki między wcześniejszymi i nowymi treściami uda się znaleźć, tym skuteczniejszy będzie proces uczenia się<sup>12</sup>;
- grupa dorosłych, zwłaszcza niejednorodna pod względem wiekowym, ma bardziej zróżnicowane przygotowanie, doświadczenia, zainteresowania, zdolności, style uczenia się itp. niż jakakolwiek grupa dzieci lub młodzieży. Można powiedzieć, że grupy dorosłych są heterogeniczne. W związku z tym większy nacisk trzeba położyć na indywidualizację kształcenia, np. szerzej wykorzystując tzw. moduły multimedialne, pozwalające każdemu uczyć się w dowolnym, najodpowiedniejszym dla niego tempie;
  - istnieje również potencjalnie negatywna konsekwencja posiadania większego doświadczenia, mianowicie skłonność do wyrabiania błędnych, a zarazem trwałych nawyków myślowych i uprzedzeń, formułowania założeń a priori, zamykania się na nowe idee. Często reakcją na świeże pomysły są wypowiedzi w rodzaju: "Nic z tego nie wyjdzie. Próbowaliśmy parę lat temu i się nie powiodło". Czasami dorośli prezentują postawę osób, które z góry wiedzą lepiej. Trzeba więc poszukiwać sposobów pomagających przezwyciężyć to negatywne nastawienie. W literaturze przedmiotu znajdziemy pewne propozycje na ten temat, np. trening wrażliwości, skala otwartości umysłu, ćwiczenia kreatywności umysłu itp.<sup>13</sup>.

Różnica w jakości doświadczeń będących w posiadaniu dorosłych jest również bardzo istotna. Przeważnie młodzież ma nikłe doświadczenia związane z pracą zawodową, rolami małżonków, rodziców, kierowników, obywateli itd. Z kolei większość dorosłych takim doświadczeniem dysponuje. Dlatego dorośli patrzą na doświadczenie z innej perspektywy: jest ono ich głównym źródłem tożsamości. Dla młodzieży jest ono czymś, co się przydarza. Natomiast dorośli określają siebie w kategoriach zdobytych, niepowtarzalnych doświadczeń. Przystrojone doświadczenie mówi, kim dorosła osoba jest. Jeśli nie jest ono brane pod uwagę, to nie ma szansy stać się źródłem kształcenia. Dorośli postrzegają ignorowanie swoich doświadczeń na równi z odrzucaniem ich samych jako osób. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadku dorosłych słabo wykształconych.

4. ***Dorośli przejawiają większą gotowość do uczenia się, kiedy w swoim życiu odczuwają potrzebę znajomości czegoś, ze względu na to, że pozwala to skuteczniej działać lub daje satysfakcję.*** Model pedagogiczny opiera się na innych założeniu – ludzie przeważnie uczą się tego, co im nakazują osoby znaczące, autorytety (nauczyciel, trener, szef). Powinni się czegoś uczyć, ponieważ to jest dla nich dobre lub tego wymagają pedagodzy. Dorośli często postrzegają wszelkie nakazy jako pogwałcenie ich dorosłości oraz samodzielności i często reagują

---

<sup>12</sup> Szerzej na ten temat zob. D. Boud, R. Keogh, D. Walker (red.), *Reflection: Turning Experience into Learning*, Nichols Publishing Co., New York 1985.

<sup>13</sup> Obszerną literaturę na ten temat znajdziemy u G. Scott, L. E. Leritz, M. D. Mumford, *The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review*, "Creativity Research Journal" 2004, Vol. 16, No. 4, s. 361-388.

oburzeniem, oporem lub ucieczką. Dorośli uczą się lepiej, kiedy dobrowolnie podejmują zobowiązanie w tej sprawie. Taka idealna sytuacja występuje jednak bardzo rzadko. Wiele instytucji i firm zmusza swoich pracowników do udziału w różnych formach doształcania, nie licząc się zbytnio z ich rzeczywistymi potrzebami i zainteresowaniami. W takiej sytuacji niewiele można zrobić poza namawianiem uczestników szkolenia do rozsądnego wykorzystania czasu i możliwości stwarzanych podczas zajęć.

Jednym z głównych źródeł gotowości do uczenia się jest przechodzenie ludzi do kolejnych stadiów rozwojowych. Jak zauważa R. Havighurst<sup>14</sup>, kiedy stajemy wobec konieczności wykonywania zadań typowych dla następnego stadium rozwojowego, pojawia się gotowość do uczenia się tych zadań. Typowa sekwencja rozwoju zawodowego obejmuje następujące fazy: 1/ rozpoczęcie procesu planowania kariery; 2/ nabycie kompetencji niezbędnych do pracy na pierwszym stanowisku; 3/ uzyskanie pracy na pierwszym stanowisku; 4/ pełne zaangażowanie w pracy na pierwszym stanowisku; 5/ opanowanie umiejętności potrzebnych do mistrzowskiego wykonywania obowiązków na pierwszym stanowisku; 6/ planowanie i przygotowanie do kolejnego kroku w rozwoju zawodowym, co oznacza wznowienie powyższego cyklu<sup>15</sup>. Niezwykle ważne jest dopasowanie (chodzi o czas) oferty edukacyjnej do etapów rozwoju zawodowego. Znaczne problemy w doształcaniu dorosłych pojawiają się wtedy, gdy dochodzi do zmuszania ludzi do udziału w różnego rodzaju szkoleniach zanim pojawi się u nich taka gotowość.

5. ***Dorośli podejmują kształcenie mając orientację zadaniową (tzn. koncentrują się na problemach).*** Dzieci i młodzież posiadają przyzwyczajenie, pod wpływem doświadczeń szkolnych, do orientacji na przedmioty nauczania. Traktują uczenie się jako proces nabywania wiedzy i umiejętności z poszczególnych dyscyplin, potrzebnych do zdania obowiązujących testów lub egzaminów. Ta różnica w orientacji wymaga odmiennych sposobów układania treści kształcenia. W tradycyjnych formach edukacji treści są przeważnie zorganizowane w odrębne przedmioty (działy, tematy, zagadnienia), odzwierciedlając ich wewnętrzną strukturę i porządek logiczny. W kształceniu dorosłych zaleca się raczej układanie treści wokół wykonywanych zadań lub określonych rodzajów czynności, jak pisanie listów urzędowych, prowadzenie dyskusji, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych.

Często zauważamy, że powyższa zasada nie jest respektowana i programy kształcenia dorosłych przypominają programy kształcenia dzieci oraz młodzieży. Nie służy to dobrze wyrabianiu wysokiej motywacji do nauki. Organizując treści kształcenia wokół zadań, problemów lub sytuacji, z jakimi uczest-

---

<sup>14</sup> Por. R. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, David McKay, New York 1972, s. 10.

<sup>15</sup> Por. M. S. Knowles, *Adult Learning*, w: *The ASTD Training and Development Handbook*, McGraw-Hill, New York 1996, s. 257.

nicy zajęć mają do czynienia na co dzień, pokazujemy związek programów nauczania z życiem, akcentujemy ich użyteczność, a przez to zachęcamy do nauki.

- 6. *Dorośli są motywowani do nauki zarówno przez czynniki zewnętrzne jak i wewnętrzne.*** Jak wynika z licznych badań, na ogół dorośli mają głębszą motywację do nauki niż dzieci. Problem jednak polega na tym, że nie zawsze jest to motywacja do uczenia się tego, czego inni chcą ich nauczać. Dlatego ogromne znaczenie ma realizacja pierwszego z wymienionych w niniejszym zestawieniu założeń: rozbudzanie potrzeby nieustannego kształcenia się.

Model pedagogiczny bazuje na przeświadczeniu, że dzieci i młodzież kierują się głównie motywacją bezpośrednią, wywoływaną niemal wyłącznie przez czynniki zewnętrzne: naciski ze strony rodziców i nauczycieli, nagrody i kary, rywalizacja o oceny, dyplomy itp. Dorośli także są podatni na motywy zewnętrzne: podwyżki płac, awanse, lepsze warunki pracy itd. Ale duże znaczenie mają również niektóre motywy wewnętrzne, jak ambicja, odpowiedzialność, chęć zdobycia władzy czy wykazania się wysokimi osiągnięciami<sup>16</sup>. Wynika stąd wniosek, że przy promowaniu programów kształcenia dorosłych należy odwoływać się zarówno do perspektyw awansu zawodowego, jak i potrzeby rozwoju duchowego, czyli w równym stopniu do motywów zewnętrznych, co i wewnętrznych.

Choć tego rodzaju założenia nie są, jak się wydaje, pozbawione słuszności, to spotykają się z krytycznymi uwagami niektórych autorów. Jednak owa krytyka nie doprowadziła do ich zanegowania ani odrzucenia<sup>17</sup>. Wciąż wydają się być dobrym punktem wyjścia do stworzenia andragogicznego modelu kształcenia.

## **IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI**

Z różnic w podejściu pedagogicznym i andragogicznym wynika wiele wniosków dla osób zaangażowanych w organizację kształcenia dorosłych. Planując działalność edukacyjną pedagog myśli przede wszystkim o zbudowaniu programu nauczania. W związku z tym w pierwszej kolejności poszukuje odpowiedzi na cztery zasadnicze pytania: 1/ Jakie treści należy uwzględnić? Pytanie to opiera się na mniej lub bardziej wyraźnie uświadamianym założeniu, że uczniowie uczą się tylko (albo głównie) tego, co im przekazuje nauczyciel i dlatego cały program musi być zrealizowany na lekcjach. W związku z tym zachodzi potrzeba sporządzenia bardzo długiej listy zagadnień. 2/ W jaki sposób podzielić te treści na odrębne, uporządkowane części programu (działy, tematy oraz przypisane do nich godziny)? 3/ Jaka powinna być logiczna sekwencja przekazu treści kształcenia? Najczęściej są one układane w porządku chronologicznym (jak np. w ramach historii, literatury czy

---

<sup>16</sup> Szerzej zob. R. J. Wlodkowski, *Enhancing Adult Motivation to Learn*, Jossey-Bass, San Francisco 2008.

<sup>17</sup> Por. m. in. P. Jarvis (red.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London 1987; M. Tennant, *Psychology of Adult Learning*, Routledge, London 1996.



nauk politycznych) lub też od prostych do złożonych albo od łatwych do trudnych (jak w przypadku matematyki i niektórych nauk przyrodniczych). 4/ Jakie są najskuteczniejsze metody przekazu treści kształcenia? Dla przykładu, jeśli dany temat zawiera wiele informacji, to można wybrać wykład i zalecić odpowiednią literaturę do samodzielnego przestudiowania. Natomiast jeśli zajęcia są ukierunkowane na rozwijanie umiejętności, to sprawą oczywistą wydaje się wykorzystanie pokazu oraz ćwiczeń po nim następujących. Znalezienie odpowiedzi na powyższe pytania stanowi istotę przedsięwzięć planistycznych pedagoga.

Z kolei andragog, organizując edukację dorosłych, postrzega swe zadanie dwukierunkowo: po pierwsze, i przede wszystkim, chodzi o zaprojektowanie procesu ułatwiającego przyswajanie treści kształcenia przez uczących się, a po drugie – zaplanowanie sposobów dostarczania tych treści. To podejście opiera się na założeniu, że oprócz nauczycieli istnieje wiele innych źródeł wiedzy i umiejętności, jak np. koledzy, kadra kierownicza danej instytucji, specjaliści, a także mnóstwo specjalistycznych materiałów i opracowań. Zatem ważnym obowiązkiem organizatorów edukacji dorosłych jest uaktualnianie znajomości tych źródeł oraz ich umiejętne wskazywanie uczącym się.

Jak widać, andragog poszukuje odpowiedzi na odmienny zestaw pytań. Zasadniczy problem nie polega na tym, że pedagog w większym stopniu niż andragog koncentruje się na treściach kształcenia, ale raczej na tym, iż pedagog skupia się głównie na przekazywaniu treści, natomiast andragog na ułatwianiu procesu przyswajania treści przez uczących się.

Ogół działań podejmowanych przez andragoga można ująć następująco:

1. **Tworzenie odpowiedniego klimatu.** Wstępnym warunkiem skutecznego uczenia się dorosłych jest wytworzenie sprzyjającej atmosfery. Należy zwrócić uwagę na dwa aspekty tego zagadnienia – klimat w danej instytucji oraz klimat panujący w procesie kształcenia lub szkolenia.

Jeśli chodzi o pierwszy aspekt, a więc klimat wewnątrz instytucji zatrudniającej pracowników uczestniczących w doksztalceniu, to szczególne znaczenie mają następujące kwestie: a/ czy dana instytucja dostrzega i docenia przydatność doksztalcenia swoich pracowników dla realizacji stojących przed nią zadań i czy uwzględni to w swej polityce?; b/ czy budżet instytucji przewiduje wydatki na rozwój zawodowy i ogólny pracowników?; c/ czy pracownicy odpowiedzialni za doksztalcenie i szkolenie w danej instytucji partycypują w procesie podejmowania decyzji dotyczących spraw personalnych i programowych?; d/ czy istnieje odpowiednia baza szkoleniowa?; e/ czy istnieje system premiowania pracowników oraz ich kierowników za osiągnięcia w dziedzinie doksztalcenia i szkolenia?

Natomiast jeśli chodzi o drugi aspekt, czyli klimat podczas kształcenia dorosłych, to składają się nań wszelkie uwarunkowania sprzyjające uczeniu się. Rzecz dotyczy przede wszystkim:

- **wzajemnego szacunku.** Ludzie wykazują większą skłonność do nauki, gdy są obdarzani szacunkiem. Jeśli nie pozwala się im dojść do słowa, wprawia w zakłopotanie, wskazuje na ich niewielką przydatność itp., to energia tych ludzi zamiast na uczenie się jest skierowana na przezwycięzenie frustracji. Na stworzenie klimatu wzajemnego szacunku nie warto żałować czasu;
- **atmosfery raczej współpracy niż rywalizacji.** Sprawia ona, że uczestnicy zajęć zaczynają siebie nawzajem postrzegać jako pomocników, a nie rywali. W wielu przypadkach koledzy stanowią bogate źródło informacji, dlatego ogromne znaczenie ma gotowość do dzielenia się nimi;
- **wzajemnego zaufania.** Często, w celu obniżenia instynktownej nieufności, z jaką na ogół ludzie odnoszą się do osób mających jakąkolwiek władzę (a za takich można uznać prowadzących zajęcia w stosunku do uczestników), nauczyciele starają się podkreślać raczej, kim są jako ludzie, a nie specjaliści i proponują, aby zwracać się do nich po imieniu, co przyczynia się do obniżenia dzielących barier. Temu celowi służy także umiejętne wykorzystywanie poczucia humoru przez obie strony;
- **serdecznej i przyjaznej atmosfery.** Uczenie się stanowi jedną z ważnych czynności człowieka. Tresura jest przewidziana dla zwierząt. Warto zatem tworzyć warunki, w których ludzie czują, że są traktowani jak istoty ludzkie, a nie przedmioty. Wiąże się z tym troska o zaspokojenie podstawowych potrzeb występujących w procesie nauczania-uczenia się: wygodne krzesła, odpowiednio częste przerwy, dobra wentylacja i oświetlenie, możliwość zakupu lub przyrządzenia kawy oraz innych napojów itp.

Reasumując, można stwierdzić, że pierwsze pytanie, jakie zadaje sobie andragog organizując proces kształcenia dorosłych, brzmi: co należy uczynić, aby powstał klimat sprzyjający uczeniu się.

2. **Tworzenie warunków do współuczestnictwa w planowaniu kształcenia.** Daje tutaj o sobie znać podstawowe prawo natury ludzkiej: człowiek w takim stopniu popiera określone decyzje lub działania, w jakim partycypuje w ich podejmowaniu bądź planowaniu. Odwrotna prawidłowość przejawia się z jeszcze większą siłą: człowiek tym bardziej nie chce się angażować, im bardziej odczuwa, że decyzje lub działania zostały mu narzucone, że nie miał na nie wpływu. W świetle powyższego, drugie pytanie, na które poszukuje odpowiedzi andragog, brzmi: jakie procedury należy zastosować w celu wciągnięcia uczących się do procesu planowania wszystkich przedsięwzięć związanych z kształceniem (programy, rozkłady zajęć, seminaria, warsztaty itp.)<sup>18</sup>.
3. **Rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych uczestników różnych form kształcenia.** Istnieje bogata literatura na temat technik pomocnych w diagnozowaniu potrzeb

---

<sup>18</sup> Niektóre z tych procedur omawiają m. in. C. O. Houle, *The Effective Board*, Jossey-Bass, San Francisco 1997; M. S. Knowles, *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.

tego rodzaju<sup>19</sup>. Potrzeby edukacyjne mogą stanowić podstawę do formułowania celów kształcenia w ramach poszczególnych programów<sup>20</sup>. Warto pamiętać, że w konkretnej sytuacji potrzeba edukacyjna może nią nie być, o ile nie będzie jako taka postrzegana przez uczącego się. Sztuka polega więc na tworzeniu warunków oraz dostarczaniu narzędzi pozwalających uczącym się uświadamiać swoje braki i przekładać je na zamiary edukacyjne. Przykładowo dorośli Amerykanie chętnie korzystają z takich technik autodiagnozy, jak ćwiczenia symulacyjne czy skale kompetencji<sup>21</sup>.

Widzimy zatem, że trzecie pytanie andragoga związane z projektowaniem kształcenia brzmi: co można zrobić, aby pomóc dorosłym w rozpoznawaniu własnych potrzeb edukacyjnych.

4. **Przekształcanie potrzeb edukacyjnych w cele działania.** Po uświadomieniu swoich potrzeb edukacyjnych dorośli stają wobec konieczności przełożenia ich na cele kształcenia, a więc określenia kierunków swojego rozwoju. W przypadku niektórych rodzajów podwyższania kwalifikacji (np. nauka obsługi jakiejś maszyny) cele łatwo wyrazić w kategoriach behawioralnych (opisujących zmiany w zachowaniach), a stopień ich realizacji można bez trudu obserwować i mierzyć<sup>22</sup>. Z kolei inne rodzaje dokształcania (np. rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji) są tak złożone, że cele najlepiej sformułować w postaci ogólnych kierunków doskonalenia<sup>23</sup>.

Bez względu na te trudności, czwarte pytanie andragoga powinno brzmieć: w jaki sposób można pomóc dorosłym przełożyć ich potrzeby edukacyjne na cele kształcenia.

5. **Projektowanie i stosowanie modelu nabywania doświadczeń edukacyjnych.** Po sformułowaniu celów kształcenia nauczający i uczący się mają za zadanie opracowanie planu ich osiągnięcia. Ten plan powinien dopasowywać odpowiednie środki do każdego celu, jak również proponować najskuteczniejsze strategie wykorzystania posiadanych zasobów. Dobry plan uwzględnia także zagadnienia wykorzystania zbiorowego doświadczenia całej grupy oraz doświadczeń poszczególnych osób w procesie uczenia się. Zasadniczym kryterium oceny przydatności takiego planu jest określenie, w jakim stopniu uczący się partycypują w projektowaniu i urzeczywistnianiu modelu przyswajania doświadczeń edukacyjnych.

---

<sup>19</sup> Zob. m. in. E. J. Boone (ed.), *Serving Personal and Community Needs Through Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1980; F. G. Brown, K. R. Wedel, *Assessing Training Needs*, National Training and Development Service Press, Washington 1974; L. N. Davis, E. McCallon, *Planning, Conducting and Evaluating Workshops*, Learning Concepts, Austin 1978.

<sup>20</sup> Por. M. S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education*, wyd. cyt., s. 120-126.

<sup>21</sup> Szerzej to zagadnienie omawia R. J. Włodkowski, wyd. cyt.

<sup>22</sup> Problemy te omawia R. Mager, *Preparing Instructional Objectives*, The Center for Effective Performance, Atlanta 1997.

<sup>23</sup> Por. M. S. Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing Co., Houston 1990, s. 128-130.

Uogólniając, piąte pytanie andragoga brzmi: w jaki sposób można włączyć uczących się do projektowania i wykorzystania modelu kształcenia najodpowiedniejszego w danej sytuacji<sup>24</sup>.

6. **Ocena stopnia realizacji celów.** Można wyróżnić pewne, nazwijmy to "obiektywne" (tzn. ilościowe) miary wyników kształcenia<sup>25</sup>, ale obecnie coraz większego znaczenia nabierają miary „subiektywne” (tzn. jakościowe), które ujawniają, co naprawdę zachodzi we wnętrzu uczących się i w jaki sposób zachowują się oni w różnych sytuacjach życiowych<sup>26</sup>. Model andragogiczny wymaga, aby uczestnicy procesu kształcenia brali również aktywny udział w ocenianiu rezultatów tej działalności.

W związku z tym szóste pytanie zadawane przez andragoga brzmi: w jaki sposób można włączyć uczących się do odpowiedzialnego uczestnictwa w dokonywaniu oceny stopnia realizacji celów kształcenia.

Poszukując odpowiedzi na zestaw tych sześciu pytań organizatorzy edukacji dorosłych wypracowują sposoby i procedury ułatwiające przyswajanie szeroko rozumianych treści kształcenia przez uczących się.

## **ANDRAGOGIKA NIE WYKLUCZA PEDAGOGIKI**

Niektórzy teoretycy wyraźnie przeciwstawiają andragogiczny i pedagogiczny model kształcenia<sup>27</sup>. Jednak doświadczenie wielu pokoleń nauczycieli szkół podstawowych i średnich pokazuje, że zastosowanie niektórych elementów modelu andragogicznego zapewnia osiągnięcie lepszych wyników nauczania-uczenia przez dzieci i młodzież. Sam M. Knowles zresztą przewidywał, że w przyszłości w edukacji dzieci i młodzieży będzie stopniowo zyskiwać na znaczeniu właśnie podejście andragogiczne. Z drugiej strony, każdy kto miał do czynienia z edukacją dorosłych musi przyznać, iż są sytuacje, w których najlepszym wyjściem jest odwołanie się do tradycyjnego modelu pedagogicznego.

Do początków ubiegłego wieku nauczyciele mieli do dyspozycji tylko jeden model założeń oraz strategii edukacyjnych, mianowicie tradycyjny model pedago-

---

<sup>24</sup> Niektóre sposoby proponuje M. S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education*, wyd. cyt., s. 235-247.

<sup>25</sup> Por. m. in. D. L. Kirkpatrick, J. D. Kirkpatrick, *Evaluating Training Programs*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco 2006; B. Niemięko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 2004; N. Scriven (red.), *Evaluation in Education*, McCutchan Publishing Corp., Berkeley 1974.

<sup>26</sup> Por. m. in. E. G. Guba, Y. S. Lincoln, *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, Jossey-Bass, San Francisco 1992; M. Q. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Sage Publications, Beverly Hills 2001.

<sup>27</sup> Czyni tak przede wszystkim M. S. Knowles w wielokrotnie przytaczanej pracy *The Modern Practice of Adult Education*, wyd. cyt.

giczny. W dobie dzisiejszej, kiedy powstały zręby kolejnego modelu – andragogicznego, podstawowe zadanie polega na ustaleniu, który z nich jest najbardziej przydatny w konkretnej sytuacji i odwoływanie się głównie do jego zaleceń. Ogólnie można powiedzieć, że model pedagogiczny najlepiej pasuje do tych sytuacji, w których treści kształcenia są zupełnie nieznane uczącym się lub w których chodzi o rozwijanie określonych umiejętności psychomotorycznych (np. nauka obsługi jakiejś maszyny czy urządzenia). Ale nawet w takim stanie rzeczy elementy modelu andragogicznego, jak np. tworzenie odpowiedniego klimatu, pozwalają znacznie usprawnić proces uczenia się. Z drugiej strony, nic nie stoi na przeszkodzie wykorzystaniu elementów modelu pedagogicznego, jak np. zasady wzmacniania, w kształceniu dorosłych. Zatem stosunek nauczycieli do obu tych modeli nie powinien wyrażać się w kategoriach „albo – albo”, ale raczej „jeden i drugi”, przy czym konkretna sytuacja powinna decydować, który z nich ma przeważać.

Na koniec warto sobie uzmysłowić, że ilość wiedzy naukowej o procesie nauczania-uczenia się dorosłych lawinowo narasta. Specjaliści z wielu dyscyplin zajmujących się człowiekiem dokonują ważnych odkryć i zapowiadają kolejne. Wywierają one znaczący wpływ na teorię i praktykę kształcenia dorosłych. Przykładowo nauki biologiczne badają niezwykle istotne z punktu widzenia nauczania-uczenia się zjawiska i procesy fizjologiczne, chemiczne czy neurologiczne (choćby funkcjonowanie obu półkul mózgowych). Od dłuższego czasu w stadium rewolucyjnych zmian jest również technologia materiałów i środków dydaktycznych, bazująca na dynamicznym rozwoju technik komputerowych i łączności satelitarnej. Oczekuje się, że w niedalekiej przyszłości większość usług edukacyjnych będzie docierać do odbiorców drogą elektroniczną, zapewniając wygodę ich wykorzystania, zwłaszcza pod względem czasu, miejsca i tempa uczenia się. Wszystkie te zmiany stanowią wielkie wyzwanie dla andragogiki oraz pedagogiki i muszą być uwzględniane przy nieuchronnej modyfikacji postulowanych przez nie modeli kształcenia.

## BIBLIOGRAFIA

- [1] Boone E. J. (red.), *Serving Personal and Community Needs Through Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1980.
- [2] Boshier P., *Perspectives of Quality in Adult Learning*, Continuum International Publishing, London 2006.
- [3] Boud D., Keogh R., Walker D. (red.), *Reflection: Turning Experience into Learning*, Nichols Publishing Co., New York 1985.
- [4] Brookfield S. D., *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 2005.
- [5] Davis L. N., McCallon E., *Planning, Conducting and Evaluating Workshops*. Learning Concepts, Austin 1978.

- [6] Guba E. G., Lincoln Y. S., *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- [7] Hanson A., *The search for separate theories of adult learning: does anyone really need andragogy?*, [w:] R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt (red.), *Boundaries of Adult Learning. Adult Learners, Education and Training*, t. 1, Routledge, London 1996.
- [8] Havighurst R., *Developmental Tasks and Education*, David McKay, New York 1972.
- [9] Houle C. O., *The Effective Board*, Jossey-Bass, San Francisco 1997.
- [10] Jarvis P. (red.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London 1987.
- [11] Jarvis P., *The Sociology of Adult and Continuing Education*, Croom Helm, Beckenham 1985.
- [12] Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D., *Evaluating Training Programs*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco 2006.
- [13] Knowles M. S., *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.
- [14] Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A., *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Elsevier, Burlington 2005.
- [15] Knowles M. S., *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Book Co., New York 1983.
- [16] Knowles M. S., *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing Co., Houston 1990.
- [17] Knowles M. S., *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1988.
- [18] Mager R., *Preparing Instructional Objectives*, The Center for Effective Performance, Atlanta 1997.
- [19] Merriam S. B., Cafarella R. S., *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- [20] Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 2004.
- [21] Patton M. Q., *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Sage Publications, Beverly Hills 2001.

- [22] Scott G., Leritz L. E., Mumford M. D., *The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review*, „Creativity Research Journal”, 2004, Vol. 16, No. 4, s. 361-388.
- [23] Scriven N. (red.), *Evaluation in Education*, McCutchan Publishing Corp., Berkeley 1974.
- [24] Tennant M., *Psychology of Adult Learning*, Routledge, London 1996.
- [25] Thorpe M., Edwards R., Hanson A. (red.), *Culture and Processes of Adult Learning*, Routledge, London 1993.
- [26] Tough A., *The Adult's Learning Projects*, The Ontario Institute for Studies in Education Press, Toronto 1979.
- [27] *Towards a Developmental Theory of Andragogy*, University of Nottingham Department of Adult Education, Nottingham 1983.
- [28] Wedel K. R., *Assessing Training Needs*, National Training and Development Service Press, Washington 1974.
- [29] Włodkowski R. J., *Enhancing Adult Motivation to Learn*, Jossey-Bass, San Francisco 2008.
- [30] *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, pod red. E. Sapii-Drewniak i A. Stopińskiej-Pająk, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.