

# Knud Illeris

---

## O specyfice uczenia się ludzi dorosłych

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), 85-96

---

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.

KNUD ILLERIS

Duński Uniwersytet Pedagogiczny w Kopenhadze

## O specyfice uczenia się ludzi dorosłych

W ciągu ostatniej dekady koncept całożyciowego uczenie się stał się kluczowym zagadnieniem międzynarodowych programów edukacyjnych. Niesie on czytelne przesłanie. Głosi, iż uczenie się może a nawet powinno być aktywnością podejmowaną na przestrzeni całego życia. Takie podejście do uczenia się prowokuje do postawienia zasadniczego pytania, czy proces uczenia się jest niezależny od wieku osoby uczącej się.

W tradycyjnym podejściu proponowanym przez psychologię uczenia się pomijano aspekt wieku osoby uczącej się. Proces uczenia się był rozpatrywany jako powszechny i naturalny fenomen. Zadaniem badacza było odkrywanie uniwersalnych mechanizmów uczenia się oraz prowadzenia badań i testowanie tych mechanizmów w warunkach laboratoryjnych zarówno na zwierzętach jak i na ludziach.

Podobne stanowisko reprezentowane jest przez wielu badaczy. Twierdzą oni, że uczenie się dorosłych jako funkcja psychiczna, jest prawie identyczne z uczeniem się dzieci. Ten ostatni argument był chętnie wykorzystywany przeciwko poglądom amerykańskiego badacza M. Knowlesa, który z uwagi na odmienność uczenia się dorosłych i dzieci domagał się wyodrębnienia osobnej dyscypliny naukowej – andragogiki. Zgodnie z intencją M. Knowlesa andragogika miała akcentować związek między edukacją dorosłych i specyfiką ich uczenia się a ponadto pozwalała na oddzielenie od siebie andragogiki i pedagogiki. Do zadań pedagogiki należałyby zagadnienia dotyczące wychowania oraz instytucjonalnej/szkolnej edukacji dzieci (Knowles 1970; Hartree 1984; Davenport 1993). Nieco później, Brytyjczyk A. Rogers wykorzystując własną charakterystykę uczenia się dorosłych celowo podtrzymywał tezę, iż w ich uczeniu się nie ma nic szczególnie wyróżniającego się (Rogers 2003, s. 7; Rogers, Illeris 2003).

Sądzę, że rozstrzygnięcie tego sporu zależy od definicji uczenia się, do której się odwołujemy. W moim rozumieniu, które przedstawiam i wyjaśniam w książce *Trzy wymiary uczenia się* (Illeris 2006) i innych opracowaniach (zob.: Illeris 2002; 2004),

uczenie się zawsze zawiera dwa, zintegrowane ze sobą aczkolwiek zupełnie odmienne procesy. Proces zewnętrzny, w którym zachodzi interakcja między osobą uczącą się a jej społecznym i materialnym otoczeniem, oraz proces wewnętrzny, psychiczny polegający na przetwarzaniu (*elaboration*) i przyswajaniu wiedzy (*acquisition*). Jeżeli uczenie się jest rozpatrywane jako proces psychiczny (w świetle tradycyjnej psychologii), to w pewnym sensie można mówić, iż nie istnieje zależność między procesem uczenia się a wiekiem człowieka. Ujmując rzecz inaczej powiemy, iż procesy uczenia się przebiegają identycznie w ciągu całego życia człowieka. Do tej myśli powrócę w dalszej części tekstu.

Nasze wyobrażenie o uczeniu się zmienia się radykalnie, jeśli uznamy, że proces społecznej interakcji jest procesem niezbędnym i ściśle związanym z procesem uczenia się. Wielu współczesnych teoretyków uczenia się uważa podobnie, a są wśród nich i tacy, dla których uczenie się jest wyłącznie procesem społecznym i społecznie konstruowanym (np. Lave, Wenger 1991; Gergen 1994). To oczywiście, że jakość naszych związków z otoczeniem społecznym zmienia się znacząco na przestrzeni życia. Relacja ta ma zupełnie inny charakter w przypadku całkowicie uzależnionego od dorosłych noworodka, a jest inna, kiedy mamy do czynienia z zabiegającym o niezależność nastolatkiem, czy budującym swoją autonomię młodym dorosłym, aby w końcu przybrać jeszcze inną postać uzależnienia, które nadchodzi wraz z wiekiem podszłym. Charakter wspomnianych powyżej zmian rozwojowych w znacznym stopniu wpływa na społeczny wymiar uczenia się człowieka.

## Uczenie się dzieci i/a uczenie się dorosłych

Aby zrozumieć specyfikę uczenia się dorosłych przypomnę kilka elementarnych cech charakteryzujących uczenie się dzieci.

Najogólniej, uczenie się dzieci można zdefiniować jako nieustanne próby zmierzające do „opanowania” (poznania) świata. Dziecko rodzi się w zupełnie nieznanym sobie świecie i uczenie się to z jednej strony przyswajanie sobie tego właśnie świata, a z drugiej, opanowywanie sposobów radzenia sobie w nim. Kierując się tym podejściem wyodrębnić można dwie, dominujące cechy odgrywające znaczącą rolę w uczeniu się dziecka. Po pierwsze, ma ono charakter spontaniczny, całościowy i „nieocenzurowany”. Dziecko uczy się wszystkiego, co tylko zwróci jego uwagę, interioryzuje wszystko w czym uczestniczy. Jedyne ograniczenia spowodowane są wyłącznie przez jego rozwój biologiczny oraz jakość środowiska, którego ono samo stanowi część. Po drugie, dziecko obdarza nieograniczonym zaufaniem dorosłych, którzy je otaczają. Mając tylko dorosłych wraz z ich wzorami zachowania, może ono odwoływać się wyłącznie do znanych z obserwacji schematów działania, nie mając żadnej możliwo-

ści oceniania i wyboru oferowanych mu *modus operandi*. Dlatego można powiedzieć, że jest zmuszone do posługiwania się właśnie tym a nie innym językiem, czy też uczestniczyć w określonych praktykach kulturowych, stosowanych przez dorosłych z jego otoczenia.

W okresie dzieciństwa, „opanowywanie” otaczającego świata, odbywa się w sposób całkowicie swobodny, nieocenzurowany i ufny aż do granic możliwości. Ta swoboda w nieograniczonym i nie schematycznym sposobie poznawania świata wyposaża dziecko w umiejętności, które w pewnym momencie zaczyna ono samodzielnie wykorzystywać. Oczywiście, ostatnimi czasy zauważamy, że modernistyczne społeczeństwo wytworzyło wiele komplikacji w rozwoju poznawczym dzieci, a nawet obserwujemy coś w rodzaju dezorientacji, jakiej doświadczają nawet starsze dzieci. Źródłem odczuwanego przez nie dyskomfortu mogą być zarówno grupy rówieśnicze, jak i same *mass media*, które z natury rzeczy daleko wykraczają poza granice otoczenia znanego dzieciom z ich codziennych praktyk. Pomimo to, początek uczenia się dzieci we współczesnym, modernistycznym świecie pozostaje niezmienny i charakteryzuje się spontanicznym, „szerokopasmowym” i całościowym absorbowaniem otaczającej je rzeczywistości.

Uczenie się w okresie dorosłości ma odmienny charakter. Bycie dorosłym oznacza zarówno bycie zdolnym do ponoszenia odpowiedzialności za swoje życie, jak i posiadanie woli czynienia tego życia aktywnym. Te cechy dorosłości nasze społeczeństwo przypisuje osobom, które osiągają wiek osiemnastu lat. W rzeczywistości, jest to powolny i stopniowy proces, który zachodzi w okresie młodości i wiemy, że może trwać aż do dwudziestego roku życia, a nawet i wówczas nie być jeszcze w pełni zakończonym. Uważa się, iż zakończenie dorastania zachodzi, kiedy osoba ustanowi poczucie własnej tożsamości (Erikson 1968).

W odniesieniu do uczenia się dorosłych wymaga się aby dorośli akceptowali przynależną im odpowiedzialność za własne uczenie się, czyli bardziej lub mniej świadomie potrafili porządkować informacje i decydować czego chcieliby (nie chcieliby) się uczyć. W dzisiejszym, ponowoczesnym społeczeństwie sytuacja komplikuje się o tyle, że ilość informacji możliwych do opanowania dalece przekracza możliwości każdego człowieka. Dotyczy to nie tylko wiedzy specjalistycznej, ale i wielości oraz różnorodności prezentowanych poglądów, stanowisk, podejść, sposobów percepcji. Wiąże się również z rosnącymi możliwościami komunikowania się, różnicami we wzorach zachowań, preferowanych stylach życia itd. Słowem, we wszystkich dziedzinach, w których możemy dokonywać wyboru. Dlatego też ponad wszystko, niezbędna jest umiejętność porządkowania i selekcjonowania wiadomości już na wstępnym etapie procesu poznawania.

Podsumowując można powiedzieć, że najważniejsza jest różnica pomiędzy ufnym i „nieocenzurowanym” uczeniem się dzieci, a uczeniem się dorosłych, które jest przede wszystkim wybiórcze i samosterowne. Charakteryzując ją nieco dokładniej można stwierdzić, że:

- dorośli uczą się, tego czego chcą się nauczyć i czemu nadają znaczenie, uznając to za ważne dla siebie;
- dorośli posługują się takimi materiałami źródłowymi i narzędziami, jakie są im znane;
- dorośli biorą na siebie tyle odpowiedzialności za uczenie się ile chcą jej wziąć sami (o ile im się na to pozwala);
- dorośli niezbyt chętnie uczą się czegoś, co ich nie interesuje lub w czym nie dostrzegają sensu, czy też do czego nie przywiązują znaczenia.

Jeśli zostaną oni w jakiś sposób przymuszeni do uczenia się, wówczas wybierają fragmenty wiedzy w sposób niespójny, nieuporządkowany. Podchodzą do nauki bez motywacji, co sprawia, że materiał który został przez nich „opanowany”, odznacza się słabym ugruntowaniem i łatwo ulega zapomnieniu.

Taki sposób uczenia się dorosłych sprawia, iż kierowane w ich stronę zachęty spotykają zwykle się z dość sceptycznymi pytaniami: dlaczego „oni” chcą mnie „tego” uczyć?; do czego mi się to przyda?; jak się to ma do moich życiowych planów?

Bez względu na wszelkie zewnętrzne wpływy oraz na to, czy powyższe pytania przybierają postać konwersacji, wskazówek, perswazji, presji czy przymusu, zawsze będą interpretowane z indywidualnej perspektywy i w świetle doświadczenia konkretnej osoby. Jeżeli dorośli mają zmieniać i udoskonalać swoje możliwości w zakresie uczenia się, to wszelkie zewnętrzne działania muszą być dla nich przekonujące. Na przykład, dorośli muszą zaakceptować proponowany im obszar uczenia się i widzieć związek między realizowanym programem edukacyjnym a pytaniami stawianymi sobie w nawiązaniu do osobistych doświadczeń biograficznych.

## **Zdolność uczenia się**

Pomimo, iż zarówno psychologia uczenia się jak i wielu badaczy eksplorujących obszar edukacji dorosłych prawie pomijają pytania o specyfikę uczenia się dorosłych, nadal mamy do czynienia z ważną debatą wokół możliwości poznawczych dorosłych i wynikających stąd implikacji.

Teoria poznawcza J. Piageta z 1930 r., u podstaw której leżą podłużne badania empiryczne, skupiona jest na możliwościach uczenia się w dzieciństwie dzięki przechodzeniu przez szereg stadiów i podstadiów rozwojowych. W świetle tej teorii uznaje się, iż stadia te następują po sobie w określonej kolejności, a rozwój stadialny jest wysoko wyspecjalizowaną funkcją rozwojową. Jednak przedstawiony przez J. Piageta rozwój strukturalny kończy się między jedenastym a trzynastym rokiem życia. Wówczas rozpoczyna się stadium operacji formalnych. Możliwym staje się wówczas myślenie logiczno-dedukcyjne, wspierające dotychczasowe

formy myślenia i uczenia się, opanowane na wcześniejszych poziomach (zob.: Flavell 1963).

Cokolwiek by nie powiedziec o koncepcji J. Piageta, jest ona kwestionowana z wielu różnych perspektyw. Z jednej strony akcentuje się, iż w naturze dorosłych leży myślenie na poziomie formalnych operacji logicznych. Jednak badania empiryczne przeprowadzone w Anglii wskazują, iż liczba dorosłych działających na poziomie formalnych operacji logicznych nie przekracza 30% badanych. Z drugiej strony, prowadzone badania potwierdzają, iż wraz z rozpoczęciem okresu dojrzewania płciowego znaczące miejsce przypisuje się myśleniu abstrakcyjnemu i rozwijaniu rozumienia pojęć abstrakcyjnych.

A zatem, wyodrębnienie nowej fazy rozwojowej przypadającej na okres dojrzewania płciowego, zostało udowodnione (Shayer, Adey 1981). Jednak to nie wszystko. Uważa się, iż w późniejszym okresie życia, znacząco nowe możliwości poznawcze, rozwijają się dalece poza sferą operacji formalnych (Commons 1984). S. Brookfield, amerykański badacz edukacji dorosłych, podsumował krytycznie podejście do edukacji dorosłych wskazując na cztery specyficzne cechy ich uczenia się, które, jak twierdzi, mogą być rozwijane tylko w dorosłości: umiejętność myślenia dialektycznego, umiejętność stosowania logiki praktycznej, umiejętności rozumienia tego, co jest wiadome, oczywiste czyli zdolności meta-kognitywne oraz umiejętność stosowania krytycznej refleksji (Brookfield 2000).

Ostatnie badania nad ludzkim mózgiem wydają się potwierdzać stanowisko S. Brookfielda, choć nie w sposób bezpośredni. Pomimo powszechnie znanego twierdzenia, zweryfikowanego zarówno przez psychologię jak i neurologię, iż mózg osiąga dojrzałość we wczesnym okresie dojrzewania płciowego, badania wskazują, iż płat czołowy, który odpowiedzialny jest za takie funkcje jak racjonalne planowanie, wybieranie priorytetów czy dokonywanie wyborów, osiąga swoją dojrzałość najpóźniej, to znaczy u dojrzałych nastolatków (Gogtay 2004). Odkrycie to zdaje się rzucać nowe światło na różnice pomiędzy takimi umiejętnościami, jak formalne logiczne myślenie a myślenie i uczenie się praktyczne, jak również wyjaśniać różnicę pomiędzy zwykłym poznaniem a meta-poznaniem, dotyczącym szczególnie okresu adolescencji i wczesnej dorosłości.

Można stąd wyprowadzić wniosek, iż w okresie dojrzewania płciowego i w okresie młodzieńczym zachodzą takie procesy psychiczne i neurologiczne, które pozwalają na tworzenie nowych form abstrakcyjnego i wąsko wyspecjalizowanego myślenia. Osoba jest w stanie operować myśleniem w oderwaniu od kontekstu, posiada swój koherentny system pojęć oraz potrafi zachowywać się w sposób zrównoważony i ukierunkowany na cel.

Determinacja nastolatków w poszukiwaniu struktury rzeczy oraz wykorzystywanie jej rozumienia w odniesieniu do ich osobistych sytuacji, mogą być odczytywane jako „pomost” w rozwoju poznawczym, podkreślającym znaczenie różnic pomiędzy sposobami uczenia się dzieci i dorosłych.

Dlatego też, w okresie adolescencji zauważamy z jednej strony naturalną potrzebę niezależności z jednoczesną tęsknotą do zrozumienia siebie samego oraz sposobów swojego funkcjonowania w otoczeniu. Dojrzałe nastolatki poszukują odpowiedzi na pytanie, dlaczego sprawy układają się właśnie w taki, a nie inny sposób. W największym skrócie, towarzyszy tym rozważaniom proces oddzielania się uczenia dzieci od procesów charakterystycznych dla uczenia się dorosłych. Im bardziej zaawansowany jest wiek młodzieńczy, tym chętniej osoby przejmują na siebie odpowiedzialność za uczenie się (lub nie uczenie się) i dokonują wyborów – akceptując lub rezygnując z proponowanych im treści. W ten sposób rozpoczynają proces samodzielnego analizowania i rozumienia zagadnień z jakimi mają do czynienia, określają swoje własne role i możliwości.

Proces budzenia się w/dla dorosłości staje się o wiele bardziej skomplikowany przez dwoistość postmodernizmu. Jest to ciągle balansowanie pomiędzy oferowaniem bezgranicznej wolności a natłokiem informacji, a to wszystko dzieje się pod presją nie bezpośredniej ale daleko sięgającej kontroli rodziców, nauczycieli, kultury młodzieżowej, mass mediów oraz wszystkich innych możliwych warunków formalnych.

Przejście pomiędzy dzieciństwem a dorosłością w kontekście uczenia się, nie ma ostrych, jasnych granic. Jest rozciągnięte, niejednoznaczne i samo w sobie jest już skomplikowanym procesem, którego warunki i cele nie są do końca jednoznacznie określone.

## Uczenie się instytucjonalne

W praktyce społecznej, szkoły rozwinęły się jako instytucje, w których każdy musi uczyć się wielu rzeczy narzuconych odgórnie. Dlatego też, nastawienie dorosłych wobec szkół i edukacji jest – delikatnie mówiąc – bardzo ambiwalentne. Z jednej strony, uczenie się instytucjonalne może być skuteczne i bardzo przydatne, przynosząc wymierne korzyści a nawet – w ocenie uczących się – bywa przyjemne. Z drugiej strony, instytucjonalne uczenie się jest często narzucone, najczęściej sterowane przez innych. Bywa też nudne i męczące.

Charakteryzując edukację dorosłych trzeba zaznaczyć, że uczenie się dorosłych jest/było na ogół dobrowolne, jak również traktowane jako naturalna sytuacja, kiedy dorośli sami dokonywali wyboru tematyki kursu zgodnie z ich zainteresowaniami. W takiej sytuacji można by oczekiwać, że dorośli automatycznie przejmują na siebie odpowiedzialność za uczenie się, skoro wybrali kurs w pełni zgodny z ich oczekiwaniami. Istnieją jednak dwa warunki, które nieco komplikują takie rozumienie uczenia się dorosłych.

Po pierwsze, niektóre znane koncepcje i doświadczenia edukacyjne wywołują u uczących się niepokój. Pomimo faktu, iż nauczyciele czy studenci będą temu za-

przeczać, każdy uczestnik systemu edukacyjnego jest trwale przywiązany do takiego schematu, w którym odpowiedzialność za uczenie się spoczywa na nauczycielach. Wspomniany wyżej schemat jest głęboko zakorzenionym w naszym doświadczeniu, które wynieśliśmy ze szkoły i podświadomie przenosimy w życiu dorosłym na wszystkie instytucje edukacyjne.

Po drugie, wielu uczestników edukacji dorosłych nie znajduje się w instytucji edukacyjnej z własnego wyboru, ale dlatego, że zostają zmuszeni do studiowania/uczenia się. Bezpośredni przymus płynie często z ust przełożonych czy pracodawców, natomiast przymus pośredni polega na uświadomieniu sobie konieczności uczenia się i doskonalenia swoich kwalifikacji, aby ustrzec się przed utratą pracy i ewentualną społeczną marginalizacją.

Tłem dla wspomnianych utrudnień jest dość kompleksowa ale i paradoksalna sytuacja, jakże typowa dla większości uczących się dorosłych. Z jednej strony, dorośli uczestnicy kursów zachowują się jak „uczniaki”, nie biorąc na siebie odpowiedzialności za uczenie się, natomiast chętnie cedując tę odpowiedzialność na nauczyciela. Oczekują, iż nauczyciel będzie zarządzał wiedzą i wskazywał im kolejne kroki. Na ten proces rekonstruowania siebie w roli ucznia nakłada się inna postawa. Dorosłym jest bardzo trudno zaakceptować brak władzy ze strony nauczyciela, do której przywykli w przeszłości. W ten prosty sposób tradycyjna rola ucznia jest ponownie ustanowiona. Jako dorośli, ludzie są przyzwyczajeni do kierowania własnym działaniem/zachowaniem, decydowania za siebie i samostanowienia, ale jako uczniowie gotowi są akceptować sytuację zupełnie odmienną.

Dlatego kiedy dorośli wkraczają w zinstytucjonalizowany program edukacyjny wykazują silną tendencję do wchodzenia w dobrze im znaną rolę ucznia, pozostawiając nauczycielowi sprawowanie kontroli i odpowiedzialności za własne uczenie się. Taki układ ról jest najprostszy i nie wymaga reorganizacji swoich doświadczeń edukacyjnych ukształtowanych w okresie przeddorosłym. Również nauczyciele chętnie dopasowują się do znanego im tradycyjnego modelu dydaktycznego i akceptują tradycyjny podział ról. Tylko w nielicznych przypadkach, kiedy osoby uczące się są przyzwyczajone do ponoszenia za siebie odpowiedzialności a nauczyciela traktują jako osobę wspierającą ich własny proces uczenia, przyjmują oni postawę, która znacznie różni się od tradycyjnego modelu nauczania-uczenia się.

## **Obrona przeciwko uczeniu się**

Poza opisanym wyżej mechanizmem wchodzenia w znane sobie, tradycyjne role nauczyciela i ucznia, do naszych rozważań chce dodać jeszcze inny aspekt. W naszym skomplikowanym modernistycznym społeczeństwie ilość „wiedzy”, jaką trzeba po-



znać i „ogarnąć”, dalece wykracza poza możliwości jednej osoby. Dotyczy to nie tylko treści nauczania, ale i wpływającymi na procesy poznawcze naszymi predyspozycjami, nastawieniami, sposobami rozumienia, umiejętnościami komunikacyjnymi, wzorami działania, stylem życia itp. Selekcja informacji staje się koniecznością, a podstawową powinnością dorosłych staje się przejście odpowiedzialności za samodzielne dokonywanie takich selekcji.

Z uwagi na te cechy współczesności, chęć uczenia się ludzi dorosłych oraz ich wola, kierowania sobą i ponoszenia odpowiedzialności za własne uczenie się podlega swoistym modyfikacjom. Po pierwsze, nie bez znaczenia dla ich sposobu uczenia się pozostaje wpływ wcześniejszych doświadczenia wyniesionych ze szkoły. Po drugie, niezliczona ilość koniecznych selekcji dokonywanych codziennie, które przechodzą w swoisty pół-automatyczny system obrony opisany w literaturze jako „świadomość codzienna” (Illeris 2002; 2003b; 2004), modyfikuje ich postawy wobec przyjmowanej roli ucznia.

Sposób działania tego systemu obronnego opiera się na zestawie znaczeń stanowiących „przed-rozumienie”. Aktywność edukacyjna uruchamia rozliczne obszary „przed-rozumień” i sprawia, że to wszystko co jest z nimi niezgodne zostaje odrzucone albo zniekształcone. Zabieg ten służy „uzgadnianiu” nowej wiedzy z dotychczasowym systemem znaczeń. Jego rezultatem nie jest „nowe” uczenie się, ale przeciwnie – umacnianie dotychczasowego systemu znaczeń i „obudowywanie” go nowymi informacjami.

Jest to jedna z przyczyn, która wyjaśnia dlaczego ludzie dorośli są sceptyczni i często niechętnie ustosunkowani wobec wszystkiego, czego chcą ich nauczyć inni, a czego oni sami nauczyć się nie pragną. Świadomie czy podświadomie, dorośli pragną sami decydować o sobie. Jest jednak i druga strona medalu. Niekiedy wygodnie jest decyzje o sobie pozostawić innym, przyglądać się biegowi zdarzeń i zachowywać prawo do protestu, oporu, albo wycofać się kiedy bieg zdarzeń nie jest satysfakcjonujący. Wszystko to sprawia, iż nastawienie ludzi dorosłych wobec uczenia się bardzo często jest niejednoznaczne i nacechowane wewnętrznymi sprzecznościami.

## **Odpowiedzialność za własne uczenie się**

Najbardziej fundamentalna różnica pomiędzy uczeniem się dzieci a uczeniem się ludzi dorosłych łączy się ze sposobem sprawowania kontroli nad uczeniem się. W ostatnim czasie zagadnienie kontroli nad uczeniem się było wielokrotnie poruszane. W prowadzonej dyskusji uwzględniano różne aspekty, wśród nich między innymi podejmowano debatę na temat „odpowiedzialności za własne uczenie się”. W Skandynawii szczególną uwagę zwracano na młodzieżowe programy edukacyjne. W jej tle

wskazywano, że współcześnie młodzież nie jest zmotywowana do uczenia się rzeczy narzucanych odgórnie, tak jak było to kiedyś.

Moim zdaniem, w takich postawach młodzieży dopatrywać się można podmiotowych prób przejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się, lub – odwrotnie – za „nie uczenie się”. Pomimo to, większość dyskutantów skłonnych było przyjąć stanowisko, że młodzi ludzie powinni ponosić odpowiedzialność także za uczenie się czegoś, co ustanowione zostało przez innych.

W przypadku dorosłych problem ten wygląda nieco inaczej. Już na wstępie dorośli chcą mieć wpływ na to, czego chcą się uczyć, a czego nie. Specyfika dorosłości wymaga dostosowania się zarówno do norm społecznych, jak i prawidłowości psychicznych. Każdy bierze odpowiedzialność za siebie, swoje działania i głoszone opinie. Tak wygląda typowa sytuacja uczenia się w codzienności i dlatego uczenie się dorosłych jest z natury samosterowne. Ale kiedy ludzie dorośli wkraczają w sytuacje uczenia się instytucjonalnego, często pojawia się swoista regresja zachowań. Dorośli bardzo łatwo wchodzą w schemat działania znany sobie z lat szkolnych. Zostawiają wówczas odpowiedzialność w rękach nauczyciela, a nauczyciel prawie zawsze gotów jest przejąć tę odpowiedzialność na siebie. Dzieje się tak nawet wówczas, kiedy sam wewnątrz siebie temu sprzeciwia (Illeris 1998).

Większość dorosłych, być może z wyjątkiem tych znajdujących się we wczesnym okresie dorosłości, traktują uczenie się instytucjonalne jako aktywność charakterystyczną dla wieku dziecięcego i młodzieńczego. Kiedy, jako dorośli ludzie uczestniczą w programach treningowych czy różnego typu kursach, sami chętnie używają frazy „wracamy do szkoły”. To stwierdzenie świetnie oddaje mechanizm powrotu do dzieciństwa, pozbawienie siebie mocy sprawczej, a nawet zgodę na pewne upokorzenia związane z pełnieniem roli „ucznia”. Ta ostatnia cecha jest typowa dla ludzi, którzy wchodząc w rolę ucznia, nie dokonali tego w pełni samodzielnie.

Jak udokumentował to australijski badacz D. Boud (2003), dorośli na ogół nie chcą być nazywani „uczniami” czy „uczącymi się”. Określenia te są dla nich synonimem podległości i utraty możliwości decydowania o sobie. Interpretują wówczas siebie jako osoby, którym odebrano autorytet, moc sprawczą, pozbawiono poczucia własnej wartości, zakwestionowano ich rzeczywistą podmiotowość. To poczucie ma swoje głębokie korzenie i z całą pewnością wywiera wpływ na proces uczenia się. Z kolei nauczyciele mają tendencję do tłumienia i niedoceniaania tego zjawiska. Jakże często słyszymy wśród ludzi dorosłych powiedzenie „jesteśmy przecież dorośli, czyż nie?”, wypowiedziane jako rodzaj mantry w sytuacji, kiedy sposób ich traktowania przez nauczycieli staje się nazbyt dokuczliwy i przywołuje przykre wspomnienia z dzieciństwa.

Nie ma wątpliwości, że postępy w uczeniu się są najlepsze, kiedy dorośli samodzielnie przejmują na siebie odpowiedzialność za własną naukę. Takie założenie implikuje pewne warunki, które sprzyjałyby rozwijaniu tego typu odpowiedzialności. Trudno powiedzieć, aby wiele już zrobiono w tej materii, dlatego ciągle oczekuje się,

że nauczyciel świadomie będzie tworzył uczącym się dorosłym warunki do przejmowania odpowiedzialności za uczenie się rzeczy, które oni sami uważają, za ważne i znaczące (Illeris 2003a).

## Tożsamość a projektowanie życia

Pytanie o to, czy uczenie się intencjonalne jest czy też staje się osobiście ważne dla osoby uczącej się, zawiera się dziś we wszystkich programach edukacji dorosłych. Odpowiedź na nie ukryta jest zawsze w indywidualnie rozpatrywanej sytuacji życiowej konkretnej osoby uczestniczącej w edukacji, historii jej życia i obecnych zainteresowaniach. Dla jednych uczenie się może być czymś wyjątkowym, krótkoterminowym, wymagającym szczególnej odwagi albo czymś, co jest dobrze widziane społecznie, jest *trendy*, a niekiedy może nawet być zabiegiem służącym do skupienia na sobie uwagi otoczenia. Mówiąc inaczej, dorośli zazwyczaj mają swój życiowy projekt, który ma charakter stały, długoterminowy. Na przykład projekt, którego celem jest bardziej aktywne włączenie się w życie rodzinne, czy też projekt zawodowy, który ma zapewnić osobistą i finansową satysfakcję albo realizację swojego hobby w czasie wolnym, pogłębianiu przekonań religijnych, czy większego zaangażowania się w życie polityczne.

Wszystkie projekty życiowe ulokowane są w indywidualnych historiach życia, dotyczą sytuacji obecnej oraz tej przewidywanej i są ściśle związane z poczuciem indywidualnej tożsamości. Stanowią też podstawę do planowania naszej strategii obronnej, mającej na celu ochronę naszych życiowych projektów. Wybieramy z otaczających nas działań to, co jest istotne z punktu widzenia naszego projektu, a odrzucamy wszystko, co nie wkomponowuje się w nasz plan. Na tej same zasadzie, rozwijamy mechanizmy obronne, które mają zapobiegać dezorganizacji naszego osobistego doświadczenia, i stabilizować system naszej samowiedzy i samooceny.

Omówione zagadnienia zawierają w sobie podstawowe przesłanki dla edukacji dorosłych osadzonej w kontekście instytucjonalnym (szkolnym), a widziane z perspektywy uczestników procesu edukacji. Dorośli przywiązują ogromne znaczenie do motywacji uczestnictwa edukacyjnego inicjującej procesy uczenia się. Wyrażają w niej również swoje oczekiwania wobec kursu, który jest dla nich znaczący w relacji do ustanowionych życiowych projektów.

W niektórych przypadkach, edukacja dorosłych może prowadzić do szerokiego i wieloaspektowego rozwoju uczestników, o ile przychodzą oni z pozytywną motywacją uczenia się, a program kształcenia poszerza ich oczekiwania. Jednakże prowadzone przeze mnie badania duńskiej edukacji pokazują, że zaledwie niewielka część uczestników pozytywnie angażuje się w procesy uczenia się. Dzieje się to tylko wte-

dy, kiedy spotkają się z takim wyzwaniem poznawczym, które ich mocno zainteresuje. W większości przypadków edukacja dorosłych wygląda mniej optymistycznie. Uczestnicy angażują się w nią tylko wyjątkowo i nie uczą się zbyt wiele, co prowadzi do dużych strat zarówno na poziomie ludzkim jak i finansowym.

Jednak to, co wszyscy musimy uwzględnić i zaakceptować, to fakt, że sposób uczenia się ludzi dorosłych znacznie różni się od uczenia się dzieci, i że edukacja dorosłych musi być oparta na zupełnie odmiennych przesłankach wyjściowych aniżeli nauczanie dzieci. Podstawowym wymaganiem stawianym dorosłym jest ponoszenie odpowiedzialności za własne uczenie się, do czego powinny być tworzone warunki w instytucjach edukacyjnych. Wszyscy mamy na tyle wysoki poziom motywacji żeby się uczyć a przez to w pełni rozumieć fundamentalne zasady uczenia się dorosłych.

*Przekład z jęz. angielskiego  
Rozalia Ligus*

## Bibliografia

- BOUD D., 2003, *Combining Work and Learning: The Disturbing Challenge of Practice*. Referat przedstawiony podczas konferencji CRL, Glasgow Caledonian University, 27–29 czerwca.
- BROOKFIELD S.D., 2000, *Adult cognition as a dimension of lifelong learning*, [in:] J. Field, M. Leicester (eds.), *Lifelong Learning – Education Across the Lifespan*, Routledge-Falmer, London.
- COMMONS M.L., RICHARDS F.A., ARMON C. (eds.), 1984, *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, Praeger, New York.
- DAVONPORT J., 1993 (1987), *Is there any way out of the andragogy morass?*, [in:] M.M. Thorpe, R. Edwards, A. Hanson (eds.), *Culture and Processes of Adult Learning*, Routledge, London.
- ERIKSON E.H., 1968, *Identity, Youth and Crises*, Norton, New York.
- FLAVELL J.H., 1963, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, Van Nostrand, New York.
- GERGEN K.J., 1994, *Realities and Relationships*, Harvard University Press, Cambridge.
- GOYTAY N. et al., 2004, *Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 101 (21).
- HARTREE A., 1984, *Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique*, International Journal of Lifelong Education, 3 (3).
- ILLERIS K., 1998, *Adult Learning and Responsibility*, [in:] K. Illeris (ed.), *Adult Education in a Transforming Society*, Roskilde University Press, Copenhagen.
- ILLERIS K., 2002 (1999), *The Three Dimensions of Learning*, Roskilde University Press, Copenhagen; NIACE, Leicester, UK.
- ILLERIS K., 2003a, *Adult education as experienced by the learners*, International Journal of Lifelong Education, 22 (1).
- ILLERIS K., 2003b, *Towards a Contemporary and Comprehensive Theory of Learning*, International Journal of Lifelong Education, 22 (4).
- ILLERIS K., 2004, *Adult Education and Adult Learning*, Krieger, Melbourne, Florida (in press).
- ILLERIS K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław.

- KNOWLES M.S., 1970, *The Modern Practice of Adult Education – Andragogy Versus Pedagogy*, Association Press, New York.
- LAVE J., WENGER E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- ROGERS A., 2003, *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*, NIACE, Leicester.
- ROGERS A., ILLERIS K., 2003, *How do adults learn? A Dialogue*, NIACE, Leicester; *Adults Learning*, 15 (3).
- SHAYER M., ADEY P., 1981, *Towards a Science of Science Teaching*, Heinemann Educational, London.