1/2011 pp. 35-42
ISSN 2084-1469

MODELE PRACY EDUKACYJNEJ Z LUDŹMI DOROSŁYMI

MODELS OF EDUCATIONAL WORK WITH ADULT PEOPLE

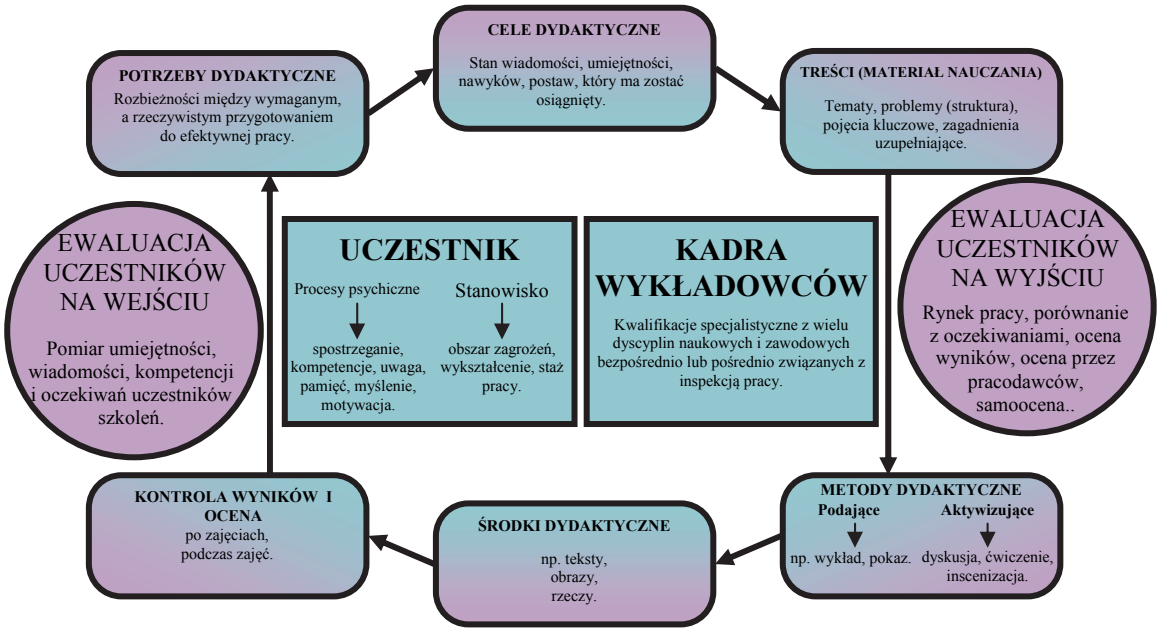
Wojciech Oleszak
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Zakład Studiów Edukacyjnych
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
e-mail: woleszak@gmail.com

Abstract. Three models of educational work with adult people – technological, humanistic, and critical – distinguished by andragogists are presented in the paper. Educational practice, practice of adults education in particular is described. Possible distortions from knowledge coming from everyday life and common experience of people are shown.

Key words: models of specialized education, models of educational work with adult people, models of curriculum.

Wstęp

Modelowanie procesów edukacyjnych cieszy się coraz większym zrozumieniem i uznaniem wśród ich organizatorów. Poprzez modelowanie właściwe rozumie się proces myślowego odkrywania pewnych związków między składnikami oryginału i wyrażeniami w postaci języka symbolicznego. Dlatego też modelem kształcenia specjalistycznego jest zbiór elementów i relacje między nimi dotyczące: uczestnika, prowadzącego zajęcia, potrzeby dydaktyczne uczestników, cele dydaktyczne, treści, metody, środki dydaktyczne i kontrola wyników (rys. 1).



Rys. 1. Model kształcenia specjalistycznego
Źródło: Opracowanie własne

Każdy refleksyjny organizator edukacji dorosłych musi odpowiedzieć na trzy pytania:
Czym jest wiedza i jaki jest jej charakter?
Kim jest uczeń dorosły i jakiej wiedzy mu dostarczyć?
Na czym polega rola nauczyciela dorosłych i co składa się na jego społeczną misję dostarczyciela wiedzy?
W zależności od odpowiedzi na każde z tych pytań można zbudować trzy odmienne modele pracy dydaktycznej z uczącymi się dorosłymi. Są to modele: technologiczny, humanistyczny i krytyczny [8, s. 125].

Model technologiczny

Koncepcja epistemologiczna, najstarsza i najbardziej wpływowa, głosi, że wiedzy naukowo zweryfikowanej przysługuje cecha obiektywności. Wedle K. R. Popera rzeczywistość składa się z trzech odrębnych sfer – „światów". „Świat 1." to sfera istniejących na zewnątrz jednostki i niezależnych od jej świadomości przedmiotów materialnych i procesów naturalnych (np. przyrodniczych). „Świat 2." wypełniają dyspozycje psychiczne oraz treści jego świadomości. „Świat 3." składa się z wytworów ludzkiego umysłu. Jest to świat rozmaicie wyrażanych idei, z których idee naukowe są kategorią najcenniejszą.
Powstają one w wyniku ustawicznych prób - podejmowanych przez kolejne generacje badaczy - poznawczego opanowania świata, które, kumulując się, podlegają reifikacji i obiektywizacji [10, s. 145-150].
Wiedza „świata 3." jest źródłem treści kształcenia. To ostatnie pojęcie definiowane jest najczęściej „[...] *jako uporządkowany zbiór wiadomości o niezależnym od ucznia, to jest zobiektyzowanym znaczeniu*" [12, s. 289]. W podobny sposób wypowiada się J. Półturzycki. Powołując się na C. Kupisiewicza przyjmuje on, „*że na treść kształcenia składa się całokształt podstawowych wiadomości i umiejętności z dziedziny nauki, techniki, kultury, sztuki oraz praktyki społecznej, przewidywanej do opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole"* [11, s. 65]. *Treści kształcenia są* rozwinięciem programu nauczania rozumianego jako „[...] *wykaz zagadnień, które w ramach każdego przedmiotu nauczania mają być we właściwym czasie opracowane z uczniami*" [13, s.142].
Ogrom wiedzy nagromadzonej w każdej z dziedzin ludzkiego poznania przekracza pojemność możliwego do przyjęcia programu nauczania w jakiejkolwiek szkole. Stąd konieczność jej selekcji. Jak ujmuje to D. Lawton, program nauczania „*jest selekcją z kultury*" [6, s. 21]. Jest ona dokonywana przez ekspertów z poszczególnych dziedzin wiedzy, którzy – z uwagi na swe kompetencje – są w stanie budować struktury wiadomości dla celów dydaktycznych, hierarchizując je wedle znanych sobie kryteriów ważnych i nie naruszających epistemologicznej racjonalności całego systemu wiedzy dziedzinowej. Jak pisze J. Półturzyski, „*treści kształcenia stanowią zawartość procesu nauczania i to zawartość starannie dobraną z całokształtu doświadczeń i osiągnięć ludzkości w dziedzinie nauki, kultury, techniki i sztuki. Jest to zawartość wartościowa dla przygotowania nowych pokoleń do życia i pracy*" [11, s. 66].

Zarysowana pokrótce koncepcja wiedzy obiektywnej rozstrzyga o charakterze procesu edukacyjnego oraz określa role i zadania jej uczestników. Przyjmuje on postać transmisji wiedzy ze „świata 3." do „świata 2." K. R. Popper określa go dosadnym choć mało eleganckim terminem „*procesu kadłubowego*" Pisze on: „N*asz umysł jest kubkiem z początku pustym, albo pustym z grubsza, do którego wpada przez zmysły (albo przez lejek, od góry) materiał, który gromadzi się tam i podlega procesowi trawienia*" [10, s. 87]. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania i najlepszych, bo uświęconych tradycją, praktyk społecznych. W ten sposób wiedza „świata 3." dzięki edukacji staje się skutecznym instrumentem rozwoju i postępu w „świecie 1".
Najważniejsze pytanie, przed którym staje nauczyciel dorosłych, jest pytanie typu „jak". Jak organizować materiał dydaktyczny? Jakie metody, techniki i środki dydaktyczne są najskuteczniejszymi w nauczaniu dorosłych? Jakie warunki dydaktyczne muszą być spełnione, aby kształcenie ludzi dorosłych było bardziej efektywne? Jak zmieniać zewnętrzną motywację uczących się dorosłych na motywację wewnętrzną? Oto tylko niektóre z pytań „jak", które nieustannie zadają sobie nauczyciele dorosłych. Wszystkie one mają charakter technologiczny i czynią z nauczyciela nieustannego poszukiwacza recept na dydaktyczny sukces.
W technologicznym modelu edukacji kluczowym elementem jest metoda nauczania. Dla nauczyciela jej posiadanie jest

nieodzownym warunkiem metodycznie dobrego nauczania. Dla dorosłych uczestników edukacji jest ona warunkiem łatwego i skutecznego uczenia się. Wiara w metody nauczania nie jest tylko udziałem praktyków edukacji dorosłych. Równie często wyznają ją także teoretycy. Znajomość metod nauczania oraz zasad i warunków ich stosowania w procesie dydaktycznym traktują oni jako jądro profesjonalizmu nauczyciela. *„Dobra i skuteczna edukacja zależy przede wszystkim od znajomości i stosowania nowoczesnej dydaktyki”* – deklaruje J. Półturzycki [11, s. 30]. Przekonanie to jest głęboko zinternalizowane przez większość nauczycieli. Za jego racjonalność z jednej strony poręcza bezkrytycznie przyjmowana epistemologiczna koncepcja wiedzy obiektywnej, z drugiej zaś - założenie o informacyjnie pustym umyśle słuchaczy. Dystans dzielący te biegunowo usytuowane pewniki staje się przestrzenią dla edukacji. Nie tylko zakreśla jej ramy formalne, ale i narzuca racjonalność, wedle której może ona być realizowana.

Model humanistyczny

Użytkowy stosunek ludzi dorosłych do treści kształcenia ma swe źródło w potrzebach. Potrzeby pojawiają się wówczas – twierdzi A. B. Knox – kiedy jednostka uświadamia sobie istnienie rozbieżności pomiędzy posiadanym, a pożądanym poziomem sprawności. Rozbieżności w tym zakresie – dodaje on – są *„[...] głównym źródłem energii motywacyjnej, która wywołuje aktywność edukacyjną*” [4, s. 253]. Niemal identycznie potrzeby edukacyjne są rozumiane przez M. S. Knowlesa. Różnica polega na tym, że zamiast terminu „sprawność”, posługuje się on zakresowo szerszym pojęciem „kompetencji”.

Głównym zadaniem edukacji jest zaspokajanie potrzeb ludzi dorosłych, którzy w niej uczestniczą. Jest to także najważniejsze zadanie nauczyciela dorosłych. Chcąc je należycie wypełnić, musi on przyjąć na siebie szereg funkcji. M. S. Knowles wymienia następujące:

- diagnostyczna (pomoc słuchaczom w zdefiniowaniu swoich potrzeb);
- planistyczna (doradzenie przy planowaniu procesu edukacyjnego);
- motywująca (tworzenie warunków stymulujących zaangażowanie);
- metodyczna (pomoc w doborze metod i technik uczenia się);
- udostępniania (materiałów i środków dydaktycznych);
- ewaluatywna (pomoc w ocenie wyników nauczania) [3, s. 21-22].

W modelu humanistycznym do rangi centralnego elementu procesu edukacyjnego podniesiony został uczący się dorosły. To on i jego potrzeby oświatowe stają się głównym układem odniesienia dla konstrukcji programu edukacyjnego i zespołu kryteriów wyboru poszczególnych treści kształcenia z całokształtu naukowo legitymizowanej wiedzy.

Program nauczania opracowany przez dorosłych słuchaczy z udziałem i przy pomocy nauczyciela, staje się wspólnym projektem poznawczym wszystkich uczestników edukacyjnego procesu. Dorośli uczniowie zastanawiają się nad jego realizacją, rozstrzygają o metodach i formach uczenia się, rozkładzie poznawczego materiału w czasie, kolejności podejmowanych zagadnień, wykorzystywanych pomocach i środkach naukowych. We wszystkich tych poczynaniach nauczyciel występuje w roli konsultanta, doradcy i spolegliwego opiekuna, którego głównym zadaniem jest świadczenie pomocy ludziom uczącym się. Pomoc ta udzielana jest na warunkach określonych przez słuchaczy i w takim zakresie, w jakim oni sami uznają to za konieczne.

Jednym ze składników w edukacji dorosłych jest zawsze życiowe doświadczenie. W modelu technologicznym traktowane ono było jako przeszkoda w przyswajaniu prawdziwej, bo naukowo zweryfikowanej wiedzy. Stąd nauczyciela obowiązywała zasada „wiedza zamiast doświadczenia”. W edukacji realizowanej według modelu humanistycznego doświadczenie uczniów ma równorzędny status i jest traktowane jako potencjalne źródło uczenia się. Wyznawcy modelu humanistycznego traktują edukację jako zespół szans na osobowościowy rozwój ludzi.

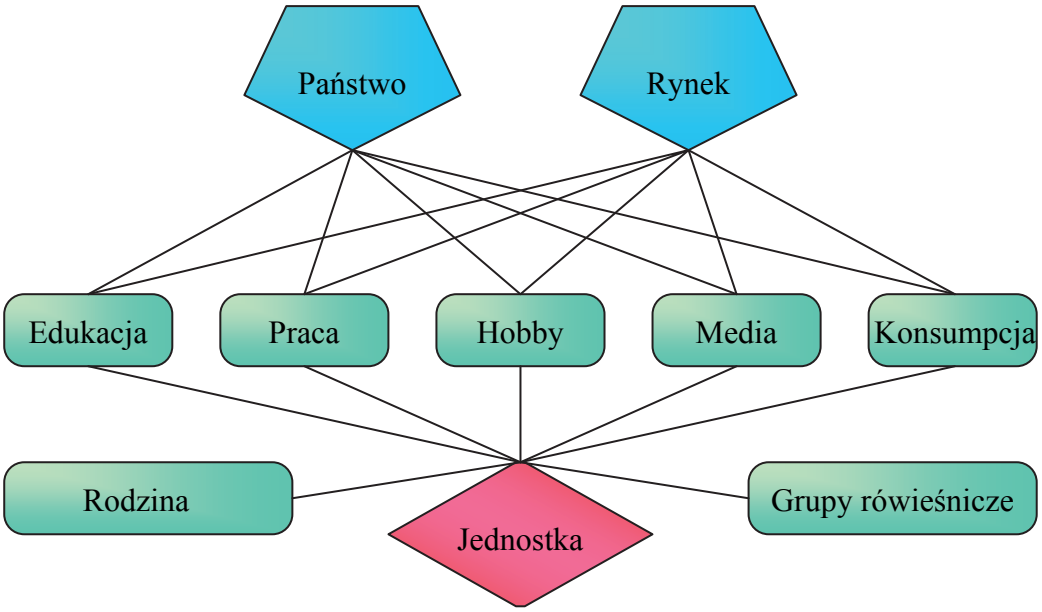
Humanistyczny model edukacji operuje szczególnym postrzeganiem dorosłych uczestników edukacji. Są oni traktowani podmiotowo, jako ludzie racjonalni, odpowiedzialni i wolni. Ma to swoje konsekwencje dla sposobu oceniania procesu szkoleniowego. Zakłada się, że są oni zdolni do samooceny. Zastanawiając się nad własnym wysiłkiem poznawczym, analizując przyjętą strategię uczenia się, rozpatrując popełnione błędy itp., ludzie dorośli uczą się rzeczy dodatkowej – sztuki uczenia się.

W humanistycznym modelu edukacji dorosłych mamy do czynienia z sytuacją „abdykacji nauczyciela". Nauczyciel traci atrybuty władzy tradycyjnie przypisywanej jego roli.

Model krytyczny

Najbardziej charakterystyczną cechą modelu krytycznego jest szerokie rozumienie wiedzy. Nie jest ona traktowana jako egzotyczny produkt wąskiej grupy najwyżej wykwalifikowanych specjalistów dziedzino-wych, a jej istnienie nie umiejscawia się w osobnym, odseparowanym od powszechnego życia, mistycznym świecie 3. Jak utrzymują P. Bergier i T. S. Luckmann, podstawą istnienia i funkcjonowaniem każdego społeczeństwa jest wiedza. Odbierając, wytwarzając i przekazując innym sensy i znaczenia niesione przez społecznie podzieloną wiedzę, ludzie poprzez tysiące interakcji, w których uczestniczą, uwzględniają wersję wspólnie zamieszkiwanego świata, wzajemnie konstruują swoje tożsamości, ustanawiają względnie trwałe relacje, w jakich pozostają ze światem. Słowem, internalizują świat w sobie, czyniąc go oczywistym i własnym oraz eksternalizują tę oczywistość, narzucając go innym. Świat społecznie skonstruowany na wiedzy jest przesiąknięty wiedzą [2, s. 113].

Wiedza zawarta dzisiaj w programach szkolnych, będąca podstawą instytucjonalnej edukacji dorosłych, jest ściśle związana z charakterem współczesnego postmodernistycznego społeczeństwa. Leżąca u jej podstaw racjonalność instrumentalno-techniczna stała się siłą wytwórczą i czynnikiem cywilizacyjnego rozwoju. Wcześniej wpływ na treści kształcenia miały różne instytucje, a zwłaszcza państwo. W epoce ponowoczesnej – twierdzi T. Aittola – funkcje te pełni „wiedza naszej codzienności" zdominowana przez rynek i konsumpcję (rys. 2).



Rys. 2. Środowisko uczenia się w życiu codziennym
Opracowanie na podstawie: [1, s. 107]

Charakterystyczne dla społeczeństwa przemysłowego zrutynizowane procedury pracy, treściowo niezmienne role społeczeństwa i stabilny ład społeczny, wymagały standardowych sposobów myślenia i działania, powtarzalnych kwalifikacji i stabilnych struktur wiedzy. Odpowiedzią na nią był system szkolny. „*Został on stworzony dla potrzeb industrialnego społeczeństwa; do maszyn, technologii i surowców miał dodawać kolejny element – kwalifikacje. Szkoły były podobne do zakładów produkcyjnych, z taylorowskim podziałem pracy na przedmioty, jednostki lekcyjne, procedury, oceny jakości i oferowały dyplomy – certyfikaty jakości końcowego produktu*" [1, s. 105]. Nad prawidłowym przebiegiem edukacji szkolnej czuwał nauczyciel - technolog. Jego zadaniem było wpojenie uczniom przekonania o tym, że jedynie oficjalne, tzn. usankcjonowane przez państwo, poglądy na temat rzeczywistości są słuszne i prawdziwe. Chodziło w gruncie rzeczy o kształtowanie społeczeństwa, które składałoby się z samych konformistów. Doświadczając świata poprzez bycie i działanie w świecie,

komunikując się z innymi ludźmi, odczytując teksty zmaterializowane w urządzeniach i technologiach, a także obecne w instytucjonalnej organizacji społeczeństwa, jesteśmy zanurzeni w świecie informacyjnych przekazów. „*Ucząc się poprzez interakcje z naszym środowiskiem, dzień po dniu, rok po roku, tkamy wątki wierzeń, przekonań, obrazów, zasad i procedur postępowania. My tkamy mikroświaty w naszym makroświecie, ciągle zmieniając, korygując i wytwarzając naszą zdolność rozumienia, wyjaśniania i radzenia sobie. Jest to proces aktywny, stały i nie kończący się*" [7, s. 52].

Rynek kształtuje nie tylko konsumpcję. Operując konsumpcją jako wzorem życia, kreuje on coś więcej. Jego wytworem jest kultura konsumpcyjna, której wartości opanowują środki masowego przekazu, pracę, edukację, indywidualne hobby. Słowem, opanowują nasze życie. Konsument jest przekonany, że jego powinnością jest brać, a obowiązkiem innych jest zaspakajać jego potrzeby. Wierzy, że obfitość dóbr, usług i informacji jest niewyczerpana, i że są to produkty najwyższej jakości. Im więcej ich konsumuje, tym wyższą jakość ma jego życie. W ten sposób rynek zapełnia indywidualne światy życia symbolami ekonomicznymi i zamienia je w supermarket. „*Tradycyjne metody kontroli społeczeństwa, kontestowane w przeszłości, zastąpione zostały łatwą i tanią kontrolą przez konsumencki rynek. Pobudza on zachowania nieodzowne dla systemu ekonomicznego, a jednocześnie nieszkodliwe dla systemu politycznego. Reprodukcja systemu odbywa się więc nie poprzez tłumienie wolności jednostek, lecz za jej pośrednictwem, choć zredukowana ona zostaje do wolności konsumenckiej*" [9, s. 77].

Co zrobić, aby edukacji dorosłych nadać humanistyczny, rozwojowy charakter? Jak sprawić, aby wiedza zdobywana przez ludzi dorosłych zaczęła na powrót służyć rozjaśnianiu samowiedzy działających podmiotów, wyzwalając je z ograniczeń urzeczowionych form życia społecznego, mających swe źródło w strukturach panowania politycznego?

Odpowiedź, jakiej na te m.in. pytania udzielają zwolennicy edukacji krytycznej, jest pozornie prosta. Przede wszystkim – twierdzą oni – nauczyciele dorosłych nie powinni pojmować wiedzy naiwnie. Dotyczy to zarówno treści programów szkolnych, jak i „wiedzy naszej codzienności". Wiedza programów szkolnych nie mówi nam, jaki świat jest naprawdę.

Zwolennicy modelu krytycznego nie widzą zasadniczej różnicy pomiędzy edukacją opartą na technologicznym przekazie wiedzy, a edukacją realizującą humanistyczny postulat zaspokajania potrzeb edukacyjnych słuchaczy. Pierwszy model jest próbą wpisywania ludzi dorosłych w świat dominacji i panowania przy pomocy koncepcji wiedzy obiektywnej. Model drugi oferuje identyczne działanie pedagogiczne, z tą różnicą, że jest ono realizowane na zamówienie samych słuchaczy, w oparciu o zaszczepione im uprzednio potrzeby posiadania takiej wiedzy [8, s. 128]. Identyczne funkcje realizuje „wiedza naszej codzienności", artykułowana przez reklamę, telewizję, produkty kultury popularnej i wystawy sklepów.

Prawdziwa edukacja powinna być zorientowana na podnoszenie jakości życia ludzi. Postulat ten stara się realizować edukacja krytyczna, która nie jest grą o wiedzę. Jest czymś więcej. 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 te poszukiwania ułatwić.

Wyznawcy technologicznego i humanistycznego modelu kształcenia wierzą w edukację. Wierzą, że wzbogaca ona świat, a w dalszej kolejności - pozwala ulepszyć ludzką egzystencję. Zwolennicy modelu krytycznego myślą odmiennie. Są przeświadczeni, że edukacja powinna czynić lepszym ludzkie życie, co być może w jakiś sposób uczyni świat bogatszym.

Krytycznie zorientowani nauczyciele pracują na obrzeżach edukacji instytucjonalnej. Swą rolę definiują jako rodzaj służby społecznej. W warstwie psychologicznej jest ona zbliżona do psychoterapii grupowej. W warstwie społecznej jest podobna do pracy socjalnej, z tą różnicą, że jest realizowana środkami edukacyjnymi. Nauczyciel dorosłych jest krytycznym analitykiem indywidualnych sposobów życia i kompetentnym znawcą ludzkich osobowości. Wybór odpowiedniej roli i sposób jej „odgrywania" jest zawsze sztuką, pozwalającą kreować jedyny i niepowtarzalny spektakl edukacyjny. Zorientowana na emancypację edukacja krytyczna nie opiera się na standardowych kwalifikacjach nauczycielskich, w jakie wyposażają uniwersytety, ale na osobowości człowieka, który podjął trud bycia nauczycielem ludzi dorosłych.

Andragodzy wyróżniają trzy modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi – model technologiczny, humanistyczny i krytyczny.

Najważniejsze ich cechy w ujęciu porównawczym przedstawia tabela 1. Jeżeli zestawić je z typologią obszarów oświaty dorosłych, można zauważyć, że każdy z nich sytuuje się we właściwym sobie obszarze edukacyjnej praktyki. Graficznie obrazuje to rys. 3. Trzeba dodać, że przedstawione zależności nie kreują tak czystej struktury, jaką można skonstruować na podstawie ich analizy teoretycznej. Praktyka edukacyjna, a praktyka edukacji dorosłych w szczególności, jest zawsze bogatsza i mniej klarowna aniżeli jej teoretyczne modele. Wreszcie, wiedza wynoszona z życia codziennego i budująca powszechnie doświadczenia ludzi - może je zniekształcać, zakresowo modernizować, a nawet wypierać.

Tabela 1. Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi - podstawowe różnice

Kryteria różnicujące	Model technologiczny	Model humanistyczny	Model krytyczny
Najważniejszy problem społeczny	Rozwój społeczny	Indywidualna świadomość	Opresywne (trudne) 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, odpowiedzialność w rolach	Zintegrowana osobowość	Orientacja emancypacyjna
Rola nauczyciela	Przewodzenie	Podtrzymanie uczenia się	Budzenie świadomości
Zadania nauczyciela	Transmisja wiedzy	Konstruowanie kompetencji	Kwestionowanie tożsamości słuchaczy
Charakter nauczania	Nauczanie	Uczenie się	Krytyczna refleksja
Metody nauczania	Dydaktyczne (podające)	Uprzystępniające	Sokratejskie (dialogowe)
Rola doświadczenia życiowego słuchaczy	Bezwartościowe („wiedza zamiast doświadczenia”)	Potencjalne źródło uczenia się	Podstawowe źródło 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)

Opracowanie na podstawie: [8, s. 125]

Świadomość tych procesów wymaga od nauczyciela, a od nauczyciela dorosłych w szczególności, postawy refleksyjnej i krytycznej. „*Nauczyciele w społeczeństwie demokratycznym muszą przede wszystkim otrzymać wsparcie w uświadamianiu sobie problematycznego (niejednoznacznego) charakteru wiedzy, wartości, a przez to także samej edukacji. Muszą nauczyć się, jak ważna jest ocena własnej praktyki, nie tylko z punktu widzenia metod, ale również wytyczonych celów. Muszą być stale świadomi potrzeby kwestionowania i oceniania nie tylko skuteczności własnego przekazu programu szkolnego, ale także wartości programu, który przekazywać zamierzają*” [14, s. 130].

Z funkcją społeczną, jak też z wizją nauki i procesem zdobywania wiedzy, jaką przyjmuje konstruktor programu, wiążą się modele programu. Ich różnorodność „*wynika z faktu, iż autorzy programów w niejednakowy sposób odpowiadają na pytania: 1. Co to znaczy zdobywać wiedzę? 2. Co to znaczy wyrabiać umiejętności? 3. Co to znaczy realizować program nauczania*”?

		Modele pracy edukacyjnej
Edukacja formalna (szkolna)	poziom średni	technologiczny
Edukacja pozaformalna (pozaszkolna)	poziom wyższy	humanistyczny
Edukacja nieformalna (powszechność)	środki masowego przekazu	krytyczny

Rys. 3. Obszary edukacji dorosłych i modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi
Opracowanie na podstawie: [8, s. 130]

H. Komorowska – podobnie jak modele nauki – modele programowe ujmuje trójczłonowo – od strony pracy, interakcji i władzy. Koncentrując się na każdym z tych problemów, wyróżnia trzy modele programu: analityczny, hermeneutyczny, krytyczny.

Model analityczny – uczyć się, by przyswoić; traktuje wiedzę jako obiekt, który należy zdobyć. Nie zakłada on współtworzenia, czy też krytycznej modyfikacji wiedzy przez ucznia, ale po prostu jej przyswojenie w ustalonej ilości. Jest to wiedza, która w danym okresie historycznym traktowana jest jako obiektywna. „*Model ten koncentruje się na odpowiedzi na pytania: do jakiej wiedzy dążymy oraz jak możemy robić to najskuteczniej ? Najskuteczniej preferuje encyklopedyczne fakty, nie zaś sprawność i umiejętności*".

Model hermeneutyczny – uczyć się, by znaleźć odpowiedź; traktuje wiedzę jako produkt procesu współtworzenia, w którym uczestniczą nauczyciel i uczeń. Koncentruje się on na interakcji, w toku której konstruuje się wspólne znaczenia, podzielane następnie przez partnerów tej interakcji. Wspólne dochodzenie do wiedzy, a w rezultacie podzielanie postaw i wartości oraz zdobywanie informacji, możliwe jest dzięki porozumiewaniu się, czyli komunikacji. Jest ona w tym modelu niezwykle ważna, podstawowa. Model ten skupia się na odpowiedzi na pytanie: „*jak porozumiewać się ze sobą, współtworząc świat, i preferuje uczenie się przez doświadczenie oraz przez działanie przybliżające proces uczenia się do procesu badawczego, jaki dokonuje się w zespole*".

Model krytyczny – uczyć się, by zmieniać; traktuje wiedzę jako uzyskanie możliwości zmiany otaczającej rzeczywistości i modyfikacji zastanych sytuacji, odpowiada zatem na pytanie: „*jak zmieniać świat?*" Warunkiem zmiany społecznej jest konieczność krytyki panującej ideologii, co wiąże się z pojęciem sprawiedliwości i wrażliwości na krytykę. Jest to model ukierunkowany na restrukturyzację kulturową, odchodzący od koncepcji wiedzy na rzecz wartości [5, s. 20-22].

Powyższe modele mogą się pojawiać w różnych ujęciach programu nauczania, określających, do czego odnosi się program. Ujęcia te prowadzą do bardziej szczegółowej typologii programów nauczania.

Zakończenie

Zarysowane modele praktyki edukacyjnej są generalizacjami teoretycznymi i z pewnością nie oddają bogactwa i skomplikowania realnych światów edukacji dorosłych. Jedno wydaje się pewne: zmiany społeczne i kulturowe, jakie stały się udziałem ponowoczesnych społeczeństw, zmieniają, i to zmieniają radykalnie, „filozofię" profesji nauczyciela ludzi dorosłych.

Bibliografia

1. Aittola T., *Reflections on Learning in Everyday Life*. W: A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz (red.), *Adult Education and Democratic Citizenship*. Kraków 1998.
2. Berger P. L., Luckmann T. S., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa 1983.
3. Knowles M. S., *The Growth and Development of Adult Education*, W: J. M. Peters and Associates, *Building an Effective adult Education Enterprise*, San Francisco 1980.
4. Knox A. B., *Adult Learning and Proficiency*, W: D. A. Kleiber, M. L. Maehr

(red.), Motivation and Adulthood, Greenwich – London 1985.
5. Komorowska H., *O programach prawie wszystko*. Warszawa 1999.
6. Lawton D., *Social Change, Educational Theory and curriculum Planning*, Londyn 1973.
7. MacFarlane A., *Future Patterns of Teaching and Learning*. W: T. Schuller (red.), The Changing University?. London 1995.
8. Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. Edukacja Humanistyczna. Półrocznik myśli społeczno-pedagogicznej 2000, nr 2.
9. Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza*. Teksty kulturowe i konteksty pedagogiczne. Poznań – Toruń 1996.
10. Popper K. R., *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Warszawa 1992.
11. Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997.
12. Skrzypczak J., *Proces kształcenia człowieka dorosłego*. W: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa 1996.
13. Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław 1973.
14. Vic Kelly A., *Obecne trendy i działania polityczne w szkolnictwie wyższym*, *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia wychowania XIII*. Toruń 1997.