

## **ROZWÓJ POTENCJAŁU DOROSŁYCH Z PERSPEKTYWY HEUTAGOGICZNEJ**

Z pedagogicznego punktu widzenia, uczenie się jest procesem zamierzonym, którego celem jest zdobycie przez uczącego się określonej wiedzy i umiejętności. Zazwyczaj jest to proces wspomagany przez specjalne instytucje, które prowadzą działalność dydaktyczną, opierającą się na realizacji z góry założonych celów, które urzeczywistniają się w relacji nauczyciel-uczeń. Podobnie proces uczenia się postrzegany jest w andragogice. Mimo iż uczenie się dorosłych jest w mniejszym stopniu sformalizowane i często wykracza poza nabywanie kompetencji „szkolnych”, to w dalszym ciągu jest sterowane przez nauczyciela i niejednokrotnie ogranicza się do podsuwania konkretnych strategii nabywania wiedzy. W artykule zostanie przedstawione trzecie podejście, które stawia nacisk na autodeterminację i niezależność w uczeniu się, co Stewart Hase i Chris Kenyon określili mianem heutagogiki (*heutagogy* – przedrostek „heuta” w starożytnej grece oznacza „ja”).

W perspektywie heutagogicznej, proces uczenia się jest analizowany z punktu widzenia ucznia i jego doświadczeń. W porównaniu z refleksją pedagogiczną i andragogiczną, jest to przeniesienie akcentu z nauczyciela, który był inspiratorem procesu uczenia się, na ucznia, który jako osoba świadoma swoich dotychczasowych doświadczeń jest w stanie bardziej efektywnie kierować procesem własnego rozwoju. Jak dowodzą autorzy koncepcji (Hase, Kenyon 2001a) ludzie w ciągu swojego życia sami odkrywają różne idee i nie muszą być karmieni mądrością innych. Jedyną kompetencją jaką powinni posiadać jest umiejętność uczenia się, która pozwala rozwijać ich całościowy potencjał. W odróżnieniu od samokształcenia w rozumieniu Knowlesa (*self-directed learning*), który zwracał uwagę na diagnozę i autodiagnozę indywidualnych potrzeb ucznia, formułowanie edukacyjnych celów oraz wybieranie strategii uczenia się, heutagogika (*self-determined learning*), jest podejściem nieliniowym, co ma związek z sytuacjami, kiedy jednostka nie identyfikuje potrzeby, ale potencjał uczenia się (Hase, Kenyon 2001). Będzie to zatem uczenie się z przeczytanych dla przyjemności książek, samoistnie pojawiającego się myślenia refleksyjnego czy spontanicznych interakcji z innymi. To podejście wychodzi poza „rozwiązywanie problemu” i głównie dotyczy sytuacji nowych, z którymi uczeń nie zetknął się wcześniej. Nowe ujęcie procesu samokształcenia może dawać odpowiedź na pytania wykraczające poza schematy standardowego uczenia się w instytucjach, wśród których można wymienić przykładowe:

- jak wykorzystać swoje doświadczenie, aby lepiej korzystać z życia?

- jak czerpać z różnych ról społecznych, w które wchodzimy?
- jak osiągać korzyści z sytuacji trudnych?
- jak sobie radzić z ambiwalencją własną i różnych życiowych sytuacji?
- jak żyć świadomie?
- w jaki sposób nadać życiu sens?

Są to pytania, na które nie otrzymamy odpowiedzi na kursach czy studiach podyplomowych, nie sformułujemy celów ani strategii radzenia sobie z tego typu dylematami, ponieważ pojawią się w sytuacjach nieprzewidywanych. Niemniej, zgodnie z podejściem heutagogicznym, możemy uzyskać na nie odpowiedź, jeżeli na nowo zdefiniujemy proces uczenia się.

### Od kompetencji do potencjału

W tradycyjnym ujęciu, uczenie się polega na nabywaniu i reprodukowaniu kompetencji: wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania pojawiających się problemów. Uczenie się bazujące na wiedzy nauczyciela (*teacher-centred learning*) jest ograniczone do transferu kompetencji, przez co rzadko oddziałuje na świadomość ucznia, gdyż jest zbyt dalekie od jego doświadczenia (Hase, Kenyon 2007, s. 113). Treści z nauczycielskiego przekazu mogą być wykorzystane przez ucznia tylko w sytuacjach, których ten przekaz dotyczył, rzadko są użyteczne w warunkach nieznanach. Heutagogika propaguje ujęcie szersze, polegające na rozwijaniu potencjału (*capability*) ucznia. Rozwijanie potencjału bazuje na całościowym doświadczeniu i wiąże się ze zdolnością wykorzystywania kompetencji w nowych, nieznanach sytuacjach. Jest to zatem poziom, który charakteryzuje wysoka skuteczność radzenia sobie z nowymi problemami oraz wiedza o tym, jak się uczyć (Hase, Kenyon 2007).

Rozwijając swój potencjał, a nie jedynie kompetencje, uczeń potrafi kreować swoje potrzeby w kontekście w którym żyje i pracuje, szybko orientuje się w nowym środowisku, potrafi realnie ocenić sytuację i wykorzystać zasoby, którymi dysponuje. Ponieważ uczy się dla siebie, jest zorientowany na przyszłość i przygotowany do zmieniających się warunków, co pozwala mu zyskać wiarę we własne możliwości (Stephenson 1998, s. 3–4). W analogii do różnicy między rozwojem całościowego potencjału a ograniczaniem się do rozwoju kompetencji, John Stephenson sformułował pojęcie zależnego (*dependent capability*) i niezależnego potencjału (*independent capability*). Potencjał zależny jest zdolnością do efektywnego działania „tu i teraz” i jest przekazywany w formie wiedzy na temat problemów, które można napotkać, sposobów ich rozwiązywania oraz ich ewaluacji. Im bardziej złożony kontekst jest przedstawiany uczniom, tym więcej informacji należy im przekazać. Ten typ potencjału rozwijany jest na bazie doświadczenia innych ludzi (Stephenson 2007, s. 4). Bazowanie na rozwiązaniach generowanych przez innych może być efektywną metodą uczenia się, jednak nie przygotowuje nas na doświadczenia, które nie były udziałem naszych nauczycieli. W życiu stoimy w obliczu sytuacji, które są dla nas nowe, często niezrozumiałe, do których nie jesteśmy w stanie, a nawet nie powinniśmy dopa-

sowywać utartych rozwiązań. W takich warunkach musimy wziąć znacznie większą odpowiedzialność za proces uczenia się, a nasze zachowanie będzie zależało od rozpoznania kontekstu i będzie wiązało się z podjęciem ryzyka. Dlatego osoby z rozwiniętym potencjałem niezależnym to ludzie posiadający zaufanie do swoich możliwości uczenia się – kierujący się intuicją, odwagą, dokonujący szybkiej oceny zaistniałych warunków (Stephenson 2007, s. 5). Można powiedzieć, iż oprócz wiedzy i umiejętności, które również należą do ich zasobów, posiadają coś jeszcze – indywidualne strategie skutecznego działania.

Nietrudno się domyślić, iż strategie te składają się głównie z „kompetencji miękkich” takich, jak samoświadomość, niezależność, wysoka samoocena, charyzma, motywacja, umiejętność dystansowania się czy nastawienie na współpracę. Zatem o wartości naszego potencjału w dużej mierze decyduje stopień integralności naszej tożsamości. Paradoksalnie, w sfragmentaryzowanej, nacechowanej wieloznacznością rzeczywistości, stabilna (a jednocześnie elastyczna) tożsamość pozwala na podejmowanie adekwatnego działania. Wychowanie takiej tożsamości wymaga „płynnego” podejścia do uczenia się, które będzie brało pod uwagę, iż:

- ludzie uczą się wtedy, kiedy są na to gotowi, a nie wtedy, kiedy dyktuje im to program nauczania,
- efektywne działanie wymaga włączenia „milczącego” uczenia się (tacit learning),
- proces uczenia się powinien być skoncentrowany na aktualnych doświadczeniach (a nie tylko przeszłych doświadczeniach innych ludzi),
- ludzie uczą się ze zbiegów okoliczności i przypadku,
- potencjał jest rozwijany poprzez naukę krytycznego myślenia i poszukiwanie konkurencyjnych rozwiązań,
- w procesie myślenia powinna być rozwijana różnorodność i zwinność,
- uczenie się powinno być otwarte na ambiwalencję i wieloznaczność współczesnego świata (Hase, Kenyon 2003).

Rozwój potencjału polega zatem w dużej mierze na znalezieniu celów edukacyjnych, które byłyby zbieżne z celami życiowymi.

### **Praktyka heutagiczna**

Podejście heutagiczne zakłada, że uczenie się powinno być oparte na samodzielnych wyborach edukacyjnych. Przy takim założeniu, ludzie uczą się cały czas poprzez interakcje ze swoim środowiskiem i są w większym stopniu inspirowani przez idee pojawiające się w ich życiu niż przez mądrość innych (Hase, Kenyon 2003). Rozwój indywidualnego potencjału to głównie praca nad sobą, która ma jednak istotne znaczenie dla innych – rodziny, współpracowników czy uczniów. Podejście heutagiczne w uczeniu się usprawnia indywidualną pracę, dając możliwość generowania nowych, oryginalnych rozwiązań, które pozwalają na konstruktywne radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Badania Hase’a, Gardinera, Gardnera, Dunna; Carryera (2008) nad

pracą pielęgniarek pokazały, że rozwój potencjału pomaga tworzyć nową praktyczną wiedzę, w sytuacji, kiedy wiedza z okresu studiów czy z wcześniejszego doświadczenia jest bezużyteczna. Posiadany potencjał ułatwia decyzję o podjęciu ryzyka i zastosowaniu niestandardowych rozwiązań w opiece nad chorymi. Z kolei badania Hase'a, Cairnsa i Mallocka (za: Hase, Kenyon 2003) dowiodły, że osoby rozwijające swój potencjał ułatwiają samokształcenie innym. W organizacjach, w których dba się o rozwój potencjału, nacisk kładzie się na umacnianie współpracowników i wymianę informacji.

Jednym z bardziej istotnych zadań przed którymi postawione są firmy dbające o rozwój potencjału ludzkiego jest włączanie pracowników różnych sektorów w proces decyzyjny, co w dużej mierze polega na rozwijaniu ich umiejętności komunikacyjnych i burzeniu stereotypów odnośnie tego, kto ma w firmie prawo głosu. Jest to zadanie szczególnie trudne, gdyż jak pokazują badania Hase'a i Davisa (2002) pracownicy niskiego szczebla, mimo posiadanych umiejętności i wieloletniego doświadczenia, są przekonani o tym, że ich uwagi nie przyczynią się do jakiegokolwiek zmiany. Tymczasem pewne obszary funkcjonowania firmy są poza polem widzenia menedżerów i jedynie uaktywnienie „kolektywnej mądrości” opartej na poczuciu odpowiedzialności za wspólny sukces, pozwoli efektywnie zrealizować zobowiązania względem klientów (Hase, Davis 2002).

Próbkę zobrazowania na czym polega przejście w uczeniu się od modelu pedagogicznego do heutagogicznego w miejscu pracy, podjęli Hase i Tay (2006), którzy w jednej z singapurskich korporacji wdrazali program edukacyjny dla menedżerów średniego i wyższego szczebla. Ewaluacja badań pozwoliła na wyodrębnienie trzech faz uczenia się, które przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Fazy uczenia się uczestników projektu dla menedżerów w Singapurze. Badania przeprowadzane metodą action research (badania w działaniu)

Zachowanie uczestników	Interpretacja
Pierwsza faza badania: Uczestnicy w dużym stopniu zależni od superwizorów i współpracowników. Uczenie się było skoncentrowane na nauczycielu – wymagało dostarczenia informacji, wyjaśnień i przewodnictwa.	Uczestnicy czuli się niepewnie, wchodzili w utarte schematy – faza pedagogiczna.
Druga faza badania: Uczestnicy nie koncentrowali się tylko i wyłącznie na tym, co mówi nauczyciel, chociaż w dalszym ciągu był on podstawowym źródłem informacji. Pojawiła się potrzeba zadawania pytań wpływających z doświadczenia.	Wzrost pewności siebie i niezależności – faza andragogiczna.
Trzecia faza badania: Proces uczenia się był całkowicie kontrolowany przez uczących się. Fazę pytań zastąpiła potrzeba dyskusji i wymiany doświadczeń. Uczący się sami tworzyli poszczególne etapy projektu. Dyskusja zaczęła mieć interdyscyplinarny charakter, co uczyniło ją bardziej twórczą.	Grupa stała się bardziej zróżnicowana pod wpływem uczenia się – faza heutagogiczna.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hase, Tay 2006.

Kolejnym obszarem zastosowania podejścia heutagogicznego jest praktyka szkolna i uniwersytecka. Rozwijanie potencjału na polu edukacji formalnej będzie polegało na dostarczeniu uczniom zasobów, z których wybiorą takie obszary wiedzy, które są dla nich interesujące i mają związek z ich doświadczeniem. Ostateczny program nauczania będzie konsekwencją negocjacji między nauczycielem a uczniami, którzy będą oceniani na podstawie indywidualnych osiągnięć (Hase, Kenyon 2003). Ponadto inne znaczenie przypisane zostanie ewaluacji. O ile w standardowym uczeniu się ewaluacja ma charakter podsumowujący (summative), o tyle w podejściu heutagogicznym, jako proces towarzyszący konkretnemu projektowi, od początku do końca będzie spełniała funkcję kreacyjną (formative) (Hase, Kenyon 2001b).

Jedną z prób wcielenia idei heutagogicznych w życie akademickie, podjęły Jean Ashton i Linda Newman (2006), które zreformowały program nauczania studentów specjalizacji edukacja wczesnoszkolna poprzez wprowadzenie do nauczania bardziej elastycznych metod opartych na najnowszych technologiach komputerowych. Studenci otrzymali możliwość dowolnego doboru treści i metod uczenia się. Mogli korzystać z wielu internetowych narzędzi, tj. moduły tematyczne, quizy, dyskusje on-line, jak również z tradycyjnych form nauczania w postaci ćwiczeń w grupie. Oznaczało to, że nie musieli uczęszczać na zajęcia codziennie, a program nauczania był dowolnie projektowany przez samych zainteresowanych. W tym samym czasie do zmiany w sposobie nauczania zostali przygotowani nauczyciele akademicy. Niestety badania pokazały, że uruchomienie indywidualnego potencjału nie jest sprawą prostą, kiedy uczący się nie posiadają podstawowych kompetencji, w tym przypadku umiejętności korzystania z internetowych narzędzi. Aby rozpocząć proces samokształcenia, uczestnicy musieli przejść kilka kursów usprawniających ich umiejętności uczenia się i korzystania z najnowszych technologii. Sygnalizuje to bardzo poważny problem – odpowiedniego przygotowania uczących się do kierowania własnym rozwojem. Mimo posiadania wielu kompetencji i bogatego doświadczenia życiowego, samoedukatorzy mogą nie wiedzieć jak je wykorzystywać.

Zarówno na różnych szczeblach edukacji, jak i w pracy zawodowej podejście heutagogiczne będzie dotyczyło następujących działań (Hase, Davis 2001):

- nacisk położony na proces uczenia się, a nie na wynik,
- współpraca i budowanie zespołu,
- uczenie się, a nie realizacja standardowych kompetencji,
- uczenie się ku przyszłości, a nie mierzenie przeszłych efektów,
- zabezpieczenie zasobów (*provision*), a nie uczenie konkretnych treści,
- negocjowanie treści przez uczniów,
- moderacja, a nie nauczanie,
- rozwój potencjału w takim samym zakresie jak kompetencji,

- wprowadzanie rozwiązań generowanych oddolnie (przez uczniów i podwładnych),
- równoważne znaczenie pytań oraz odpowiedzi,
- nacisk na jednostkę, a nie na efekty.

Nastawienie na realizację wymienionych działań sprzyja kształtowaniu się poznawczej motywacji wychowanków, która nastawiona jest na dochodzenie do mistrzostwa intelektualnego, a nie na rywalizację i dążenie do wyższości (Kozielecki, za: Giza 2008, s. 55).

### **Samoedukacja**

Termin heutagogika, określający autodeterminowane uczenie się, w wielu aspektach zbliżony jest do używanego w literaturze polskiej terminu samoedukacja. Niestety zbyt często określenie to jest ograniczane do jednego obszaru działalności samoedukacyjnej – samokształcenia, które w dodatku jest pojmowane wyłącznie jako podnoszenie kwalifikacji zawodowych. W polskim piśmiennictwie brakuje teorii samoedukacji, nie jest również rozwijana dydaktyka samowychowania i samokształcenia, co powoduje, że pojęcia te są często rozumiane zbyt potocznie. W ujęciu Stanisława Ludwiczaka (2009, s. 45) o samoedukacji możemy mówić, gdy uczeń przejmuje kontrolę nad procesem przyswajania wiedzy i umiejętności. Jest dla siebie nauczycielem i wychowawcą. Sam tworzy program doskonalenia siebie, do którego dobiera odpowiednie źródła samonauczania i samowychowania. Sam dokonuje oceny własnych osiągnięć. Jest nastawiony na współpracę i uczenie się od innych, ale potrafi być niezależny w stosunku do ich dyrektyw. W tym ujęciu samoedukacja jest procesem autonomicznym, realizowanym według osobistego planu rozwoju.

Celem samoedukacji powinien być całościowy rozwój osobowości – sfery intelektualnej, cielesnej, duchowej i emocjonalnej. Dlatego błędne jest utożsamianie samoedukacji ze skutecznością. Jak dowodzi, cytowany przez Teresę Gizę (2008, s. 53), Cesare Massa „(...) Mówiąc o <kształtowaniu samego siebie> nie stawiamy na pierwszym miejscu, jako cel główny, żadnej rzeczy z gatunku tych, które można konkretnie mieć: dyplomu, zwycięstwa w wyborach, awansu, rodziny ani nawet sukcesu zaistnienia w telewizji. Jednym słowem nie chodzi tu o sztukę radzenia sobie w życiu”. W takim ujęciu samoedukacja jest zbliżona do pojęcia potencjału. Nastawienie na rozwój indywidualności nie jest również jednoznaczne z ograniczeniem się jedynie do kształtowania „struktury Ja”, czyli cech osobowości, które są użyteczne z egocentrycznego punktu widzenia (Łukaszewski, za: Giza 2008, s. 53). Niestety taka wizja indywidualnego rozwoju aktualnie dominuje. Według amerykańskiego filozofa, Charlesa Taylora (2002, s. 11), we współczesnej „kulturze narcyzmu” pojawiła się potrzeba wydobycia tożsamości ze swojego wnętrza, przez co człowiek zatracił zewnętrzne horyzonty. Dzisiaj samorealizacja

oznacza osiągnięcie sukcesu – prestiżu i władzy. Kto go nie osiągnął jest nikim, czyli jest pozbawiony tożsamości (Czerka 2007, s. 234).

W procesie samoedukacji jednostka z biernego uczestnika procesu edukacji zamienia się w jego twórcę. Większość osób dorosłych uruchamia pracę nad sobą w sposób żywiołowy, nieintencjonalny, wtedy, kiedy istnieje potrzeba przezwyciężania problemów z różnych obszarów życia. Działalność samoedukacyjna jest szczególnie wzmocniona w sytuacjach, trudnych, często traumatycznych, kiedy uwarunkowania zewnętrzne wymuszają w naszym życiu zmianę. Badania Roberta McCrae i Paula Costa dowiodły, że osobowość ludzi dorosłych nie jest szczególnie podatna na zmiany, a uczenie się nowych rzeczy zachodzi „wówczas, gdy jesteśmy na taką zmianę gotowi i sami się do niej przyczyniamy” (McCrae, Costa 2005, s. 22). Dlatego tak istotną kwestią jest propagowanie wśród ludzi dorosłych, a nawet na wcześniejszych etapach rozwoju, samoedukacji systematycznej. Samoedukacja wykracza poza edukację formalną i powinna być również realizowana po ukończeniu zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia. Osoby, które przeszły na samoedukację i systematycznie rozwijają swoją osobowość, charakteryzują się wysokim stopniem samoświadomości i samopoznania, co oznacza, że rozpoznają cztery komponenty własnej osobowości: samouświadomienie – zdolność wglądu we własną psychikę, własne dążenia i cele; samowybranie – „świadome wybieranie siebie spośród różnorodnych cech własnych”; samopotwierdzenie – przekonanie o znaczeniu i słuszności własnej postawy oraz samowychowanie – dążenie do wewnętrznego doskonalenia się (Dąbrowski, za: Sowiński 2006, s. 146). Uświadomienie potrzeby rozwoju pozwala na stworzenie jego programu, określenie celów oraz warsztatu potrzebnego do ich realizacji. Istotnym aspektem samoedukacji systematycznej jest również proces samokontroli. Niezależnie od tego czy przedmiotem samoedukacji będzie eliminowanie destrukcyjnych nawyków, czy rozwój zainteresowań, samoedukator musi ocenić w jakim stopniu zrealizował założone cele – czy jego stan posiadania we wszystkich obszarach osobowości jest zgodny z ustanowionym wcześniej wzorcem.

### **Zakończenie. W stronę heutagogiki**

Potencjał edukacyjny, który może stanowić nasz atut w konfrontacji z szybko zmieniającą się rzeczywistością jest rezultatem naszych kompetencji, interakcji z innymi ludźmi, przemyśleń, działań, sukcesów i błędów – naszego doświadczenia. W edukacji formalnej ten istotny aspekt naszej osobowości jest całkowicie pomijany i traktowany jako bezużyteczny. Panuje przekonanie, że to zorganizowane formy kształcenia spełniają zasadniczą rolę w kształtowaniu osobowości uczniów. Skoro jednak przekazywana wiedza dotyczy głównie przeszłości i szybko się dezaktualizuje, wydaje się, iż edukacja zinstytucjonalizowana spełnia raczej rolę pomocniczą (Ludwiczak 2009, s. 50). Ten fakt jest coraz częściej zauważany przez nauczycieli, doradców, trenerów,

a tradycyjna, „zadufana w sobie” pedagogika ustępuje miejsca koncepcjom zorientowanym na potrzeby uczących się.

Heutagogika stanowi inspirację dla nowych, emancypacyjnych prądów edukacyjnych. Abdul Karim Bangura w artykule pt. „Ubuntugogika: afrykański paradygmat edukacyjny, który przekracza pedagogikę, andragogikę, ergonagikę i heutagogikę” (2005) zwraca uwagę na fakt, iż pozbawienie jednostek kontaktu z indywidualnym doświadczeniem i narzucanie im paradygmatu niezgodnego z ich wartościami, prowadzi do wykorzenia. W przypadku Afrykanów „oświecenie edukacyjne” w postaci europejskiego systemu wartości i racjonalnego stylu myślenia nie przyczyniło się do zwiększenia poziomu alfabetyzacji, przezwyciężenia bezrobocia czy złagodzenia konfliktów społecznych. Wręcz przeciwnie, wyizolowanie ludzi z ich naturalnego kontekstu spowodowało destrukcję ich tożsamości. Dlatego Bangura postuluje powrót do rdzennego paradygmatu – *ubuntu*, co w południowoafrykańskim języku *Ngumi* oznacza „braterskie uczucie i życzliwość”. Wprowadzanie *ubuntu* w życie będzie polegało na wydobyciu z doświadczenia wcześniejszych, zapomnianych na Czarnym Kontynencie norm, postaw i wzorców zachowania, korzystanie ze „zbiorowej mądrości”, bardziej adekwatnej do ich warunków życia.

Zwrócenie się w stronę samoedukacji przynosi zarówno korzyści indywidualne, jak i społeczne. Samoaktualizacja nie jest możliwa bez punktu odniesienia jakim są inni ludzie, gdyż kierowanie własnym rozwojem dotyczy przede wszystkim relacji z innymi. Orientacja na podejście heutagogiczne pozwala również pamiętać o respektowaniu doświadczeń innych ludzi, niezależnie od tego w jakiej roli społecznej aktualnie się znajdują. Pozwala zobaczyć w 40-letniej, przestraszonej powrotem na studia kobiecie, matkę, doświadczonego pracownika i osobę, która właśnie podjęła wyzwanie.

### Bibliografia

Ashton J., Newman L. (2006), An unfinished symphony: 21<sup>st</sup> century teacher education using knowledge creating heutagogies. “British Journal of Educational Technology”, Vol. 37, No. 6, s. 825–840.

Bangura A.K. (2005), Ubuntugogy: An African educational paradigm that transcends pedagogy, andragogy, ergonagy and heutagogy. “Journal of Third World Studies”, Vol. 22, No. 2, s. 13–53.

Czerka E. (2007), Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn, Impuls, Kraków.

Gardiner A., Hase S., Gardner G., Dunn S. V., Carryer J. (2008), Nurse practitioner competence and capability. “Journal of Clinical Nursing”, No. 17, s. 250–258.

Giza T. (2008), Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka, [w:] Pufal-Struzik J. [red.], O przekraczaniu własnych ograniczeń. Z perspektywy psychotransgresjonizmu. Impuls, Kraków, s. 49–57.

Hase S., Kenyon Ch. (2007), Heutagogy: a child of complexity theory. "Complicity: An International Journal of Complexity and Education", Vol. 4, No. 1, s. 111–118.

Ludwiczak S. (2009), Samoedukacja. Wydawnictwo Mado, Toruń.

Sowiński A.J. (2006), Samowychowanie w szkole wyższej, [w:] Jaskot K.W. (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej. In Plus Oficyna, Kraków.

Stephenson J. (1992), Capability and quality in higher education, [w:] Stephenson J., Weil S. (red.), Quality in Learning. Kogan Page, London, s. 1–6.

Stephenson J. (1998), The Concept of Capability and its Importance in Higher Education, [w:] Stephenson J., Yorke M. (red.), Capability and Quality in Higher Education. Kogan Page, London, 1–13.

McCrae R., Costa P. (2005), Osobowość dorosłego człowieka, tłum. Beata Majczyna, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Taylor Ch. (2002), Etyka autentyczności, tłum. Andrzej Pawelec, Znak, Kraków.

### Netografia

Hase S., Davis L. (2001), The River of Learning in the Workplace. "Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work", Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference, Adelaide, 28–30 March, Australia.

[http://www.avetra.org.au/Conference\\_Archives/2001/abstracts.shtml](http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2001/abstracts.shtml), (otwarty 12.11.2009).

Hase S., Davis L. (2002), Workplace Learning. What's the Rate of Return? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association (AERA) "Validity and Value in Educational Research", New Orleans, LA, 1–5 April, United States.

[http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=gcm\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1146&context=gcm_pubs) (otwarty 12.11.2009).

Hase S., Kenyon Ch. (2001), From Andragogy to Heutagogy.

<http://ultibase.rmit.edu.au//Articles/dec00/hase2.htm>, (otwarty 15. 10.2009).

Hase S., Kenyon Ch. (2001a), Moving from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education. "Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work", Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference, Adelaide, 28–30 March, Australia.

<http://www.avetra.org.au/PAPERS%202001/kenyon%20hase.pdf>, (otwarty 12.09.1009).

Hase S., Kenyon Ch. (2003). Heutagogy and developing capable people and capable workplaces: strategies for dealing with complexity, "Proceedings of The Changing Face of Work and Learning", Conference in Alberta, 25–27 September, University of Alberta, Canada.

[http://www.wln.ualberta.ca/events\\_con03\\_proc.htm](http://www.wln.ualberta.ca/events_con03_proc.htm) (otwarty 12.11.2009).

Hase S., Tay B.H. (2006), Developing learner capability through action research: from pedagogy to heutagogy in the workplace, "Proceedings of Global Vet: Challenges at the Global, National and local levels", Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference, Wollongong, 19–21 April, Australia.

[http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gcm\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gcm_pubs), (otwarty: 12.11.2009).

## **Summary**

### **Adult capability development in heutagogical perspective**

Keywords: Heutagogy, capability, adult development, self-determined learning

Heutagogy is an educational concept which puts emphasis on the development of learners' capability understood as "an integration of confidence in one's knowledge, skills, self-esteem and values" (Stephenson, 1992). The process of learning is learner-centred in this approach, which enables the learner to use their own experience and be led by their needs and expectations in order to make their plan of development more appropriate and adaptive to changing circumstances. According to Stewart Hase and Chris Kenyon – the concept's authors, heutagogy is an extension of pedagogical and andragogical approaches.

This paper explains main assumptions of the concept and shows research data on this idea implementation in VET and educational practice.