

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

John A. Henschke, Ed. D.¹

SPOJRZENIE NA ANDRAGOGIKĘ I FILOZOFIĘ ANDRAGOGIKI: ZARYS MIĘDZYNARODOWY – CZEŚĆ II²

Słowa kluczowe: historia i filozofia andragogiki.

Streszczenie: Niniejsza praca o historii i filozofii andragogiki ograniczona jest w dużej mierze [aczkolwiek z paroma wyjątkami] do chronologicznego przedstawienia historii i towarzyszącej andragogice filozofii, zgodnie z czasem publikacji dokumentów i opisów wydarzeń w angielskiej wersji językowej. Jednak niektóre z prac przedstawiają aspekty wydarzeń i idei, które dotyczą lat i konkretnych kontekstów, wcześniejszych niż te, w których się ukazały. Nie będzie to w związku z tym dokładna historia wydarzeń i filozofii w formie chronologicznej. Pokazany zostanie ogólny zarys zgodnie z latami ukazania się artykułów, książek, komentarzy i wszelkich innych dostępnych publikacji.

¹ John A. Henschke, Ed. D., studiował z Malcolmem S. Knowlesem na Uniwersytecie Bostońskim (BU). Napisał tam pracę doktorską o wkładzie Malcolma w teorię i praktykę edukacji dorosłych do roku 1972. John A. Henschke niedawno przeszedł na emeryturę po 39 latach pracy w Uniwersytecie Missouri – w charakterze profesora edukacji dorosłych w Katedrze Pedagogiki w Saint Louis i jako specjalista ds. edukacji ustawicznej w regionie wschodnio-centralnym Uniwersytetu Missouri. Należy teraz do kadry programu doktorskiego i badań podyplomowych na Uniwersytecie Lindenwood, St. Charles, MO 63301; e-mail: JHenschke@lindenwood.edu; telefon: 636-949-4590 [Praca]; telefon: 314-651-9897 [telefon komórkowy]. Strona o andragogice: www.umsl.edu/~henschke.

² Niniejszy tekst stanowi drugi fragment całego artykułu, który ze względu na jego objętość podzielony został przez redakcję Edukacji Dorosłych na dwie części. Pierwsza część artykułu została opublikowana w numerze 1/2011.

Badania empiryczne stosowane w celu oceny wartości andragogiki pomimo istniejących oporów: 2000–2003

Billington (2000) stwierdził, że dla próby sześćdziesięciu mężczyzn i kobiet w wieku od 37 do 48 lat występowało kilka kluczowych związanych z andragogiką czynników, które pomogły im w rozwoju, a w przypadku ich braku następował regres i brak rozwoju. Czynnikiemami tymi były: nauka w środowisku pełnym szacunku; wykorzystanie nabytych umiejętności i osiągnięć życiowych; wolność intelektualna, samokształcenie, zachęcanie do eksperymentowania i kreatywności, traktowanie słuchaczy sprawiedliwie i jako inteligentne osoby dorosłe, rozpoznanie, że nauka to wyzwanie intelektualne, interakcje z nauczycielem i między słuchaczami oraz regularne informacje zwrotne od nauczyciela.

Rachal (2000) uzyskał niewiele dowodów empirycznych na to, że andragogika daje lepsze wyniki kształcenia od innych koncepcji, niemniej jednak rozpoznał w dziewiętnastu badaniach empirycznych czynniki, które mogą przyczynić się do ustanowienia kryteriów dla operacyjnej definicji andragogiki, które będzie można w przyszłości wdrożyć do badań empirycznych w tej właśnie dziedzinie.

Podobnie Gehring (2000) badał możliwość stosowania zasad andragogiki w pracy instytucji poprawczych. Potwierdził się jego wstępny wniosek, że choć nie wszyscy wychowankowie zakładów poprawczych są gotowi wziąć pełną odpowiedzialność za swoją naukę, są jednak tacy, którzy mogą to zrobić. Ci dojrzały słuchacze, którzy zasługują na postrzeganie jako osoby pełnowartościowe, skorzystają z faktu, że nauczyciel będzie stosował zasady andragogiczne w procesie ich nauczania. Chociaż wychowankowie zakładów poprawczych często późno „rozkwitają”, są jednak w zupełności zdolni do uczenia się i dojrzenia. W andragogice: w literaturze dotyczącej placówek penitencjarnych (bez autora i daty) stwierdza się, że aby odwoływać się do moralności i sfery poznawczej dorosłych więźniów, przynajmniej w kontekście i badając ich członkostwo we wspólnocie ludzkiej, konieczne jest zastosowanie zasad andragogiki (uczenia się dorosłych, w przeciwieństwie do nauczania dzieci).

Rossmann (2000) ocenia, że andragogika oferuje wiele ważnych elementów. Są to: kontekst dla rozwoju programów kształcenia na odległość, rama do tworzenia klimatu sprzyjającego kształceniu dorosłych oraz proces angażowania i aktywizacji dorosłych uczących się w systemie kształcenia na odległość.

Taylor i inni (2000) w blisko czterystustronicowej pracy twierdzą, że „... żadna dyskusja na temat metod kształcenia dorosłych nie byłaby kompletna bez wzmianki o *andragogice* ...” (s. 359), podejścia opracowanego przez Knowlesa, który w ich ocenie połączył ją z konstruktywistycznym, humanistycznym i poznawczym uczeniem się. Co więcej, autor książki *Andragogika: Teoria uczenia się dorosłych* (bd, ok. 2000) [Andragogy: Adult learning theory] przedstawia andragogiczne założenia dotyczące projektowania nauczania, zasad, cech, kluczowych czynników sukcesu, motywacji słuchaczy, barier motywacji, projektu programu nauczania i jakości kształcenia.

Odnosząc się do argumentów kwestionujących wartość podejścia Knowlesa do andragogiki, Maehl (2000), w odpowiedzi na filozoficzne podejścia preferowane przez pewną liczbę edukatorów dorosłych, sugeruje, że Knowles dążył do nadania andragogice charakteru humanistycznego, dzięki czemu znalazła ona szersze uznanie dziedzinie nauk humanistycznych. To podejście zostało wzbogacone o inne filozofie, szczególnie o koncepcje rozwoju zasobów ludzkich. Podkreślił również, że Knowles opracował swoje idee samokształcenia właśnie w kontekście andragogiki. Ze względu na przejawiającą się w jego podejściu wrażliwość i wsparcie duchowe miało to wpływ na pokolenie nauczycieli dorosłych, co doprowadziło do rozpowszechnienia andragogiki w praktyce. Maehl ocenił, że czynnikiem, który zapewnił Knowlesowi silne poparcie było to, co głosił.

Program kształcenia dorosłych powinien ułatwić dostęp do wiedzy poprzez zapewnienie przystępnej metody, przyjaznego środowiska, wsparcia i adaptacji do indywidualnych okoliczności. Program powinien ustanowić przyjazny dla nauki dorosłych klimat, zarówno w aspekcie fizycznym (odpowiednia przestrzeń), jak i psychologicznym (nacechowane serdecznością środowisko, oparte na wzajemnym szacunku, oferujące wsparcie, zaufanie i współpracę). Program powinien angażować uczących się w rozpoznanie swoich potrzeb edukacyjnych, ustalenie celów kształcenia, opracowanie planu nauczania, zarządzanie nauką i oceną wyników w nauce. Ważnym narzędziem do realizacji wszystkich czynności mających na celu zaangażowanie słuchacza jest kontrakt, który uczący się i nauczyciel (lub pomocnik) wzajemnie ustalają. Knowles był również przekonany, że proces kształcenia powinien charakteryzować się: potwierdzeniem doświadczenia zdobytego wcześniej przez słuchaczy; zdolnościami adaptacyjnymi do zmian sytuacji ucznia zachodzących w trakcie nauki; wspieraniem na bieżąco relacji między uczniem i nauczycielem oraz powinien zapewniać dorosłym uczniom pozytywne wzmocnienia lub informacje zwrotne (s. 78).

Pinheiro (2001) stwierdził, że postrzeganie procesu kształcenia przez wielokulturową, międzynarodową społeczność studentów na jednym z amerykańskich uniwersytetów wskazywało na ich preferencję dla procesu nauczania–uczenia się zgodnego z modelem andragogicznym. Pozytywne i korzystne doświadczenia tej grupy charakteryzowały się takimi andragogicznymi cechami jak zaangażowanie i więź, podczas gdy negatywne i niekorzystne doświadczenia związane były z wycofaniem i niespójnością.

Pinheiro (2001) stwierdził, że wielokulturowa, międzynarodowa społeczność studentów na jednym z amerykańskich uniwersytetów wykazywała preferencję dla procesu nauczania–uczenia się zgodnego z modelem andragogicznym.

Ocena sformułowana przez Shore'a (2001), że andragogika Knowlesa „stała się katalizatorem dla bezproduktywnych debat” została zbudowana na podstawie binarnej. Składają się na nią takie przykłady jak dorosły/dziecko, izolacja/związek, obiektywny/subiektywny, wyraźny/ukryty, czarny/biały itp.

Grace (2001) uznał, że andragogika Knowlesa (tym samym knowlesowska amerykańska andragogika) jako teoria procesu uczenia się dorosłych została doceniona w amerykańskiej edukacji dorosłych po publikacji jego książki *Nowoczesna*

praktyka edukacji dorosłych: andragogika kontra pedagogika [The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus pedagogy] w 1970 roku. Od 1990 roku zaczęła tracić na znaczeniu wskutek dyskusji i kontrowersji ją otaczających. Stwierdził, że perspektywa Knowlesa jest w nadmiernym stopniu oparta na indywidualizacji, instytucjonalizacji, profesjonalizacji, unaukowieniu i technologizacji, samokształceniu, polityce wykluczenia, wsparciu i ugodowości. Grace sądził również, że ignoruje ona opór oraz transformację i postrzega główny nurt amerykańskiej i kanadyjskiej edukacji dorosłych jako czynnik powodujący odsunięcie z pola zainteresowania problemów kulturowych i społecznych, a tym samym wprowadzający odpolitycznienie i brak kontekstu w kształceniu dorosłych. Choć wiedział, że andragogika Knowlesa została w rzeczywistości doprowadzona do rozkładu w latach 1980 i 1990, Grace uznaje, że ten proces jest nadal konieczny, aby zneutralizować jej dalsze znaczenie i wpływy. Niezależnie od tej nadziei na upadek (lub przynajmniej regres) andragogiki, inni uznali jej zastosowania za bardzo przydatne.

Mason i inni (2001) wskazali, że instruktorzy lotnictwa mogliby czerpać korzyści z modelu Henschkego (1987) przy przygotowywaniu się do roli instruktorów w programie szkolenia pilotów. Przede wszystkim stwierdzili, że realizacja modelu pomoże instruktorom pilotów wykazać się elastycznością i postawą: otwartości na pomysły, które różnią się od tych, które są zawarte w projekcie szkolenia; troski i nastawienia na okazywanie tego uczucia; traktowania dorosłych osób jako wyjątkowe jednostki; wspierania uczących się; doceniania istotności procesu uczenia się.

Merriam (2001) sądziła, że rozwój andragogiki od 1990 r. postępował w dwóch kierunkach. Jeden z nich zmierzał w stronę analizy początków tej koncepcji lub jej wykorzystania w różnych częściach świata, stając się kamieniem węgielnym dla profesjonalizacji poprzez ustanowienie dyscypliny naukowej. Przedstawiciele drugiego prądu krytykowali andragogikę za brak poświęcenia uwagi kontekstowi, w którym zachodzi proces uczenia się. Autorka podkreśliła, że andragogika jako jeden z dwóch „filarów” teorii uczenia się dorosłych (samokształcenie jest drugim filarem) będzie nadal prowadzić do debat, dyskusji i badań, przez co zasugerowała, że w ten sposób jeszcze bardziej wzbogaci się nasza wiedza na temat kształcenia dorosłych.

Gibbons i Wentworth (2001) wyrazili zaniepokojenie problemem szkół średnich i uniwersytetów, które w zastraszającym tempie próbują odpowiedzieć na popyt ze strony stale rosnącej liczby uczących się w systemie online. Postawili zasadnicze pytanie: czy wydział może efektywnie wykorzystać internetową platformę nauczania do projektowania, konstruowania i realizacji wartościowych kursów online, które stymulowałyby motywację, byłyby odpowiednie względem potrzeb, stylu uczenia się i ograniczeń narzucanych uczestnikom procesu kształcenia korzystającym z metod nietradycyjnych, przy zachowaniu tych samych wyników w nauce, jak w przypadku tradycyjnej nauki? Autorzy starają się rozwiązać tę kwestię poprzez ukazanie potrzeby istnienia istotnych różnic pomiędzy tradycyjnymi formami nauczania i w systemie online. Twierdzą, że

dialog jest metodologicznym sercem paradygmatu kształcenia online. Popierają również ideę, że solidna nauka przedmiotu wymaga intensywnej wymiany w każdej dziedzinie lub dyscyplinie oraz to, że uczniowska potrzeba indywidualnego dialogu przyczynia się w równym stopniu do polepszenia procesu nauczenia i uczenia się, jak forma i treści przekazywane przez nauczyciela. Co więcej, twierdzą, że ci, którzy pełnią funkcję nauczycieli w systemie on-line muszą być przeszkoleni [uświadomieni] tak, aby szanowali dojrzałość dorosłych uczniów i ich motywacje do nauki. W tym procesie stawania się członkiem kadry dydaktycznej on-line ewoluują od bycia jedynie nauczycielem oraz ekspertem w zakresie wiedzy i stają się osobą pomagającą i posiadającą wiedzę. Nowy nauczyciel uczy się, jak stworzyć kurs, który ma na celu podkreślenie prymatu słuchacza, oferuje znaczną kontrolę osobom uczącym się i sytuuje proces uczenia się bezpośrednio w kontekście osobistych doświadczeń osób uczących się.

Barclay (2001) wyjaśnił, że koncepcja andragogiki Knowlesa jest nasycona psychologią humanistyczną. Choć była obiektem wielu dyskusji na temat tego, czy należy uznać ją za teorię, metodę, technikę lub po prostu zestaw założeń, andragogika zajmuje obecnie ważne miejsce w sferze edukacji dorosłych. Powstała w ten sposób świadomość potrzeby uczenia się dorosłych, która teraz przekształca się w bazę pojęć stosowanych w przypadku kształcenia na odległość.

Cooper i Henschke (2001b) uznali osiemnaście artykułów i opracowań w języku angielskim za fundamentalne dla teorii andragogiki i jej związków z praktyką. Lista licznych artykułów, do których odniesiono się i które analizowano w tym opracowaniu, odkrywających i przekraczających dalsze granice niż koncepcja andragogiki Knowlesa, jak i przyczyniających się do stworzenia międzynarodowej podstawy jej badań, teorii i praktyki liczy ponad dwieście tytułów, a wiele dokumentów jeszcze czeka, by być na nią wpisanych. Badania opisano w następujących sześciu rozdziałach przedstawiających andragogikę: Ewolucja terminologii andragogiki; Historyczni poprzednicy tworzący pojęcie andragogiki; Porównanie amerykańskiego i europejskiego rozumienia andragogiki; Upowszechnianie amerykańskiej koncepcji andragogiki; Praktyczne zastosowania andragogiki oraz Teoria, badania i definicja andragogiki.

Cooper i Henschke (2001a) mieli ten przywilej, że powyższy artykuł został przetłumaczony na język serbski. Został wtedy opublikowany w *Dzienniku Andragogiki* [Andragogy Journal], piśmie wydawanym w Jugosławii i skierowanym do odbiorców w dużym stopniu znających teorie andragogiki w jednej z jej najczystszych form, ponieważ jest uznana przez środowisko akademickie na Uniwersytecie w Belgradzie.

Andragogika Knowlesa jest uważana przez Livingstone'a (2001) za jedną z teorii, która podkreśla praktyczne zaangażowanie się dorosłych w dążenie do wiedzy lub do zmian kulturowych. Może to stanowić kontrast dla innych perspektyw spostrzegania/sytuowania andragogiki, ponieważ mają one bardziej teoretyczny charakter, w przeciwieństwie do prezentacji aktywnego zaangażowania się dorosłych słuchaczy w proces.

Rachal (2002) jasno określił siedem kryteriów przydatnych dla realizacji w przyszłości badań empirycznych z andragogiki: dobrowolny udział, pełnoletniość, wspólnie zdefiniowane cele, ocena osiągnięć w oparciu o wyniki, pomiar satysfakcji, odpowiednie środowisko uczenia się dorosłych i kwestie techniczne. To z pewnością stanowi wyzwanie dla tych, którzy będą skłonni poświęcić energię dla przeprowadzenia badań empirycznych oceniających wyniki andragogiki.

St. Clair (2002) dodał tylko opinię na temat praktycznej perspektywy andragogiki. Sugeruje on, że andragogika nie ma jednakowego wpływu na wszystkich i nie definiuje kształcenia dorosłych. Jednakże uznaje, że jest to jedna z teorii XXI wieku, która utrzyma swoją pozycję – niezbędnego elementu wiedzy wspólnej dla tej dziedziny.

Chesbro i Davis (2002) łączą edukację dotyczącą kwestii przeciwdziałania osteoporozie (znacznej utracie gęstości kości) z zastosowaniem andragogiki – procesu kształcenia – opartego na pracy z osobami dorosłymi, a zwłaszcza, w tym przypadku, osobami starszymi. Wymaga to wykroczenia poza aspekt poznawczy oraz afektywny i prowadzi do włączenia aspektu psychomotorycznego ciała ludzkiego.

Roberson (2002) stwierdził, że teoria andragogiki Knowlesa nie tylko oznacza początek ruchu edukacji dorosłych, ale również zapewnia ponadczasową perspektywę, która odnosi się do edukacji dorosłych w wielokulturowym świecie. Niemniej jednak wymienia on czynności, do których podjęcia zachęcali krytycy teorii andragogiki Knowlesa: włączenie kwestii różnorodności i kultury do metod poznawczych; przejście od rodziny i skoncentrowanie się na społecznym, ekonomicznym i politycznym systemie świata dorosłego ucznia; podkreślanie niezależnej edukacji. Można te elementy kwestionować pod kątem tego, w jaki sposób mogłyby wzbogacić dyskusję na temat andragogiki.

Moore (b.d. ok. 2002), uwzględniając kontekst uniwersytecki, definiował określenie „dorosły” w odniesieniu do „wszystkich studentów studiów licencjackich i powyżej”. Zasugerował, że „andragogika” może być bardziej ogólnie zdefiniowana jako edukacja zorientowana na ucznia. Zwracał on również uwagę na ucznia samodzielnie uczącego się lub autonomicznego, odwołując się do perspektywy Knowlesa (1970), która jest szczególnie charakterystyczna dla uczenia się w wieku dorosłym. Dorośli posiadają obraz siebie jako osoby niezależnej. Postrzegani są jako zdolni do samodzielnego kierowania swoim codziennym życiem, a to dotyczy również ich nauki. W ramach swojej listy cech ucznia dorosłego przedstawił następujące ich implikacje z wykorzystywaniem technologii: dorośli powinni mieć zapewnione odpowiednie środki i narzędzia technologiczne do kierowania swoją własną nauką; dorośli uczniowie powinni regularnie odnosić treści poznane w trakcie kształcenia do rzeczywistych doświadczeń życiowych; odpowiednie przekonania na temat nauki są rozwijane w czasie poprzez zapewnienie studentom możliwości do zadawania pytań i angażowania się w badania oraz motywacja i zainteresowanie mogą być wspierane poprzez pracę nad autentycznymi projektami lub zadaniami, które uczący się może uznać za przydatne do zaspokojenia swoich przyszłych potrzeb.

Badania Wilsona (2002) nad historią powstania i wzrostem wartości andragogiki w Niemczech i USA pozwalają ustalić, między innymi, połączenie między fundamentalnym elementem zdolności dorosłych do kontynuowania nauki nawet w późniejszych latach. Idea ta, zdefiniowana jako „płynna inteligencja”, jest wzmacniana poprzez działania andragogiczne w procesie samokształcenia.

Boudreaux i inni (2002) zbadali część spuścizny Malcolma Knowlesa poprzez analizę andragogiczną części jego prywatnej korespondencji. Słabą stroną tego podejścia było to, że grupa nie posiadała wystarczającej wiedzy do przyjęcia właściwej perspektywy andragogicznej.

Boucouvalas i Henschke (2002) podkreślili kooperacyjny charakter andragogiki w skali światowej. Stwierdzili, że nauczyciele osób dorosłych na całym świecie są częścią tej samej rodziny.

Aspel (2003) powiedział, że niezbędne jest przeprowadzenie pewnych zmian, aby idee andragogiczne zostały wprowadzone, mimo że zmiana z pedagogiki na andragogikę może być powolna. Te zmiany to: (a) osoby dorosłe muszą wiedzieć, dlaczego, co i jak jest nauczane, (b) muszą mieć własną koncepcję swojego samokształcenia; (c) należy wziąć pod uwagę ich wcześniejsze doświadczenia; (d) muszą być gotowi do uczenia się; (e) dorośli muszą być zorientowani na uczenie się (f) muszą zrozumieć swoją motywację do nauki.

Schneider (2003) sugeruje, że andragogika jest bardziej odpowiednia dla osób uczących się w sposób nietradycyjny, a pedagogika jest bardziej odpowiednia dla tradycyjnego, instruktażowego podejścia. To wskazywałoby, że andragogika ma większy potencjał niż sam fakt stosowania jej do kształcenia osób dorosłych, w opozycji do pedagogiki, którą stosuje się w odniesieniu do dzieci.

Stratton (b.d. ok. 2003) przedstawia procesy wchodzące w skład andragogiki. Następnie prezentuje różne scenariusze rozwiązywania problemów kształcenia dorosłych z perspektywy andragogicznej.

Picavey (2003) powiedział, że nauka historii rodziny jest bardzo ważna w perspektywie andragogicznej, bardziej niż samo szermowanie imionami i nazwiskami. Idea ta łączy kulturę, ludzkie zachowania, relacje społeczne, socjologię, biologię, psychologię, filozofię, geografę, ekonomię, prawo, filologię, uczenie się, edukację itd.

Morland (2003) twierdzi, że trenerzy biznesu, osoby zajmujące się coachingiem i projektanci kursów muszą zrozumieć dynamikę andragogicznego modelu uczenia się dorosłych. Pomimo kontrowersji wywołanych przez sztucznie wąską definicję pedagogiki wg Knowlesa, jego andragogiczne poglądy dotyczące uczenia się i motywacji uczniów dorosłych są powszechnie akceptowane.

Hugo (2003) przedstawił taki punkt widzenia, że andragogika funkcjonuje zdefiniowana w sposób swobodny jako uczenie się dorosłych. Jednak ujmując to bardziej szczegółowo, andragogika jest formalnym terminem używanym do opisanego procesu kształcenia i prowadzenia dorosłych do pełnienia roli rodziców, wychowawców, obywateli lub pracowników. Podsumował również główne cechy osób uczących się i negocjowanych scenariuszy przebiegu nauki, ze szczególnym uwzględnieniem potencjału zorientowanej na andragogikę wizualizacji interaktywnej 3D i rzeczywistości wirtualnej (IVVR). Porównał skutecz-

ność tych technologii IVVR ze skutecznością tradycyjnych metod kształcenia, takich jak trening, samodzielna nauka za pomocą mediów, takich jak tekst, transmisje wideo i audio oraz inne metody komputerowe.

Pastrana (b.d. ok. 2003 r.) wskazuje, że Andragogy International oferuje bogactwo rozwiązań ułatwiających rozwój firm i osiągnięcie ich pełnego potencjału poprzez edukację, szkolenia i doradztwo. Każdy uczestnik poprawia jakość i zakres obowiązków, które są im powierzane. To zwiększa bezpośrednio korzyści firmy i poszczególnych osób.

Sasmal (b.d. ok. 2003), ku przestrodze, próbuje zestawić zachowania dorosłych Indian z zasadami andragogiki określonymi przez Knowlesa i przedstawia realistyczny obraz zmian, które muszą być dokonane, aby rzetelnie określić zasady kształcenia dorosłych Indian. Składają się na nie, przede wszystkim, występująca u Indian tendencja do bycia lojalnym wobec nauczyciela i niekwestionowania jego autorytetu oraz to, że programy szkoleniowe, aby były uznane za skuteczne, muszą zaczynać się od przedstawienia podręcznika.

Autor „*Filozofii edukacji dorosłych*” (b.d. ok. 2003) w swej prezentacji Power Point zdecydowanie opowiada się za andragogiczną filozofią edukacji dorosłych. Według jego toku rozumowania biznes i przemysł wydają od 30 do 40 mld dolarów rocznie na kształcenie dorosłych, co równa się 2.550.000 etatom (w przeliczeniu na pełne etaty) i rozmiarom 65 uczelni w stanie Michigan, co stwarza rzeczywistą szansę wywarcia znaczącego wpływu.

Kajee (2003) przedstawia sprawozdanie na temat wpływu andragogiki, oparte na badaniach przeprowadzonych wśród studentów studiów licencjackich języka angielskiego jako drugiego języka (ESL) na uniwersytecie w Południowej Afryce. Na stronie internetowej tej uczelni, o nazwie Filozofia, zaprezentowane są w tabelach cechy charakterystyczne dla dorosłych według koncepcji andragogiki Knowlesa i ich wpływ na wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) w kształceniu dorosłych, wraz ze znaczącym pozytywnym wpływem tego środowiska na autonomię uczących się i samosterowność.

Paraskevas i Wickens (2003) ocenili zalety i wady dyskusji sokratejskiej [Socratic Seminar], jednej z metod nauczania wg modelu andragogicznego. To forma nauczania kierowana przez nauczyciela, w której pytania są używane jako jedyna metoda nauczania. To stawia uczących się w sytuacji, w której muszą uznać ograniczenia swojej wiedzy i zdobyć nową motywację do nauki. Metoda ta okazała się skuteczną formą nauczania dorosłych, ale powinna być stosowana przez instruktora z ostrożnością, wiedzą, umiejętnością i wrażliwością, zależnie od osobowości uczniów.

Haugoy (2003) utożsamiał andragogikę ściśle z różnymi modelami elastycznych i otwartych zajęć dla samodzielnych, dorosłych uczniów, którzy mogą kontrolować swoje własne procesy uczenia się i mają chęć, motywację i dyscyplinę, aby kontynuować pracę. Chociaż modele te przypominają ścieżkę życia biskupa Grundtviga, weszły do użycia w Norwegii, Szwecji, Danii, Litwie, Węgrzech, Malcie, Hiszpanii, Belgii i Holandii; wzmacniając tym samym tendencję do korzystania z andragogiki przy nauce dorosłych.

Zbliżenie europejskiej i amerykańskiej andragogiki w chwili, gdy rozwija się edukacja na odległość: 2003–2004

W tym czasie pojawiło się już połączenie idei andragogiki i kształcenia na odległość. Simonson i inni (2003) stwierdzili pewną liczbę cech niezbędnych w kształceniu na odległość, które wywodzą się z koncepcji andragogiki Knowlesa, w systemach przygotowanych dla dorosłych. Są to następujące cechy: sala, w której korzysta się z telewizji powinna być tak przystosowana, by dorośli uczeń mógł zobaczyć, co się dzieje, a nie tylko to usłyszeć; środowisko fizyczne powinno promować szacunek i godność dorosłego słuchacza; dorośli uczący się muszą czuć wsparcie, a kiedy krytyka jest częścią dyskusji i prezentacji przygotowanych przez dorosłych, ważne jest, aby ustalić jasne zasady tak, by komentarze nie były kierowane do osoby, ale dotyczyły treści i idei; punktem wyjścia dla kursu lub modułu kursu powinny być potrzeby i zainteresowania uczących się dorosłych; plany kursów powinny zawierać jasne opisy kursów, cele uczenia się, zasoby, a także terminy wydarzeń; materiał powinien być prezentowany począwszy od informacji ogólnych do szczegółowych, ponieważ taka forma jest najkorzystniejsza dla dorosłych; słuchacze powinni być zachęceni do aktywnego uczestnictwa, np. przez pracę w grupach lub badania w zespołach.

Weinstein i Young (2003) przeanalizowali korzyści płynące z nauki on-line w programach do kształcenia ustawicznego dla agentów nieruchomości pod kątem koncepcji andragogiki Malcolma Knowlesa – koncepcję samego siebie uczącego się, roli doświadczenia, gotowości do nauki, zorientowania na uczenie się oraz motywację do nauki. Korzyści obejmują dostęp do materiałów do nauki przed rozpoczęciem programu, naukę na elastycznych zasadach i w wybranym przez słuchacza tempie, programy nauczania mogące polepszyć styl nauki nieśmiałyh uczniów, naukę dostosowaną do jednostek i firm, to, że uczący się postępuje zgodnie z kontraktem edukacyjnym, uczniowie sprawują kontrolę nad procesem uczenia się, nauka jest tańsza i wygodniejsza, istnieje znaczne wsparcie ze strony trenerów, mentorów i pomocy technicznej.

Rossmann (2000) ocenia, że andragogika oferuje wiele ważnych elementów. Są to: kontekst dla rozwoju programów kształcenia na odległość, rama do tworzenia klimatu sprzyjającego kształceniu dorosłych oraz proces angażowania i aktywizacji dorosłych uczących się na odległość.

Pokazując siłę andragogiki w ciągu jej długiej historii w Europie, Savicevic (2003) wskazuje, iż andragogika porównawcza ma wiele elementów, które są niezbędne w realizacji badań naukowych. Te osiem elementów zawartych w książce to: perspektywa komparatywna edukacji i uczenia się dorosłych; historyczne i komparatywne badania andragogiczne; andragogiczne porównania w naszym kręgu kulturowym; międzynarodowy wymiar kształcenia dorosłych; pojęciowa i językowa standaryzacja w porównaniach andragogicznych; teoretyczne i metodologiczne cele andragogiki komparatywnej; prądy tworzące andragogikę komparatywną; wnioski dotyczące andragogiki komparatywnej.

Sopher (2003) napisała siódmą z serii rozprawę doktorską koncentrującą się na pracy Malcolma S. Knowlesa w dziedzinie andragogiki. Stwierdziła, że praca Knowlesa jest najlepiej rozumiana przez praktyków i badaczy tylko wtedy, gdy: jest interpretowana z zachowaniem zgodności historycznej, w ramach jego filozofii humanistycznej i w kontekście jego epoki, z uznaniem roli, jaką każdy z czterech ruchów historycznych (humanistyczna edukacja dorosłych, pomoc i opieka społeczna, dynamika grupy, rozwój zasobów ludzkich) występujących w USA odgrywa w teorii andragogiki Knowlesa.

Sopher (2003) ustaliła, że Knowles przejął termin od Savicevica w 1966 roku. Niemniej jednak, po zapoznaniu się z tym pojęciem, Knowles wzbogacił zdecydowanie jego znaczenie dzięki bogatemu doświadczeniu w kształceniu dorosłych. Potem połączył rozszerzenie praktyk na całym świecie, nauczanie uniwersyteckie początkujących nauczycieli osób dorosłych oraz publikację swojej przełomowej książki na temat andragogiki. Wydanie z 1970 roku miało tytuł *Nowoczesna praktyka edukacji dorosłych: andragogika vs pedagogika*. [The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy] Wydanie z 1980 roku było opatrzone tytułem: *Nowoczesna praktyka kształcenia dorosłych: Od pedagogiki do andragogiki*. Knowles początkowo pojmował pedagogikę jako przeznaczoną dla dzieci, a andragogikę dla dorosłych. Zmiana podtytułu odzwierciedla zmianę z jego pierwotnego postrzegania andragogiki i pedagogiki na przeciwległych końcach kontinuum, na andragogikę używaną odpowiednio w pracy z młodszymi uczniami w pewnych okolicznościach i pedagogikę używaną odpowiednio z dorosłymi, gdy ci uczą się czegoś zupełnie nowego. W konsekwencji ta amerykańska wersja andragogiki została spopularyzowana w tym właśnie czasie. Podstawowa struktura jego podejścia do andragogiki przyjęła formę opartą na procesie, a nie zawartości, z założeniami i procesami. Założenia dotyczące dorosłych uczniów zostały ostatecznie określone następująco: są samosterowni, ich doświadczenie jest źródłem uczenia się, ich potrzeby edukacyjne koncentrują się na pełnionych rolach społecznych, ich perspektywa czasu koncentruje się na natychmiastowym zastosowaniu, ich motywacja wypływa z wewnątrz, chcą rozwiązywać problemy, ponadto chcą rozumieć, dla czego powinni coś wiedzieć. Odnośnie do procesów uczenia się określono ostatecznie, że dorośli chcą być aktywni i chcą brać udział w: procesie przygotowywania programu oraz tworzenia klimatu sprzyjającego uczeniu się, we współpracy przy planowaniu, w diagnozowaniu swoich potrzeb, ustalaniu celów, opracowywaniu kolejności, realizacji i ocenie postępów.

Nevins (b.d., ok. 2003) dodaje do tych twierdzeń, że odnoszący sukcesy liderzy biznesu są mistrzami andragogiki. Muszą bowiem być w stanie szybko myśleć, zebrać fakty i podejmować decyzje. Wiedzą, że czas nie jest sprzymierzeńcem, a brak decyzji to pewna droga do niepowodzenia. Z drugiej strony zdają sobie sprawę, że w krótkim czasie mogą nie być w stanie zdobyć wszystkich faktów, które pozwoliłyby im podjąć w pełni świadomą decyzję. Wiedząc, że muszą podjąć decyzję, korzystają z dostępnych w danym momencie faktów i ekstrapolują je do konkretnej sytuacji, z którą mają do czynienia. Takie podej-

ście do podejmowania decyzji stanowi, jego zdaniem, istotę andragogicznego podejścia do nauki.

Inne typy przedsięwzięć również czerpią korzyści z andragogiki. Weinstein i Young (2003) przeanalizowali korzyści płynące z nauki on-line na podstawie programów kształcenia ustawicznego dla agentów nieruchomości, poprzez pryzmat koncepcji andragogiki Malcolma Knowlesa – koncepcję samego siebie uczącego się, rolę doświadczenia, gotowość do nauki, orientacji wobec uczenia się oraz motywację do nauki. Korzyści obejmują: dostęp do materiałów nauczania przed rozpoczęciem programu, nauka na elastycznych zasadach i w wybranym przez słuchacza tempie, możliwość polepszenia poprzez programy nauczania stylu nauki nieśmiałyłch uczniów, nauka dostosowana do jednostek i firm, postępowanie słuchacza zgodne z kontraktem edukacyjnym, sprawowanie kontroli przez dorosłych uczniów, tańszą i wygodniejszą naukę, znaczne wsparcie ze strony trenerów, mentorów i pomocy technicznej.

Wie (2003) przedstawił cele, potrzeby, motywację, umiejętności, pewność siebie, warunki uczenia się i odpowiedzialność osób uczących się w zakresie andragogiki. Podstawy andragogiczne gwarantują sukces w nauce i odpowiednią jakość kształcenia dorosłych. W andragogice: uczący się określa cel, motywacja do nauki jest jasna i silna, słuchacze mają doświadczenie praktyczne, program edukacyjny jest elastyczny, wykorzystuje się aktywne metody nauczania, środowisko kształcenia jest bezpieczne i przyjazne, informacje sprawdzane są pod kątem zastosowania w danym momencie, uczący się stosują krytyczne myślenie i wybierają rodzaj ewaluacji, który ma zostać zastosowany.

Colan i inni (2003) twierdzi, że andragogika występuje wewnątrz trendów i kontekstów edukacji dorosłych, a także w czynnikach wpływających na kształcenie dorosłych, stanowi zestaw narzędzi dla edukatorów oraz dotyczą jej różne teorie kształcenia: uczenie się poprzez działanie, uczenie się z doświadczenia, oparte na projektach i samokształcenie.

Drinkard i Henschke (2004) odkryli, że pielęgniarki nauczycielki, które mają stopień doktora w innej dziedzinie niż pielęgniarstwo (konkretnie w edukacji dorosłych) są bardziej ufne względem swoich dorosłych uczniów niż pielęgniarki pełniące funkcje edukatorów, które mają stopień doktora jedynie w zakresie pielęgniarstwa. Wynikało to w dużej mierze z braku jakichkolwiek elementów zorientowanych na wspomaganie procesu nauczania dorosłych w programie dla pielęgniarek studiów doktoranckich; w przeciwieństwie do programów doktoranckich z zakresu andragogiki, gdzie facylitacja procesu uczenia się osób dorosłych jest bardzo ważną częścią.

Przeszukanie Google Cache pod kątem szkół wyższych (2004) powiązało andragogikę i plastyczność mózgu. Wynikało z tego, że mózg rozwija się wraz z akumulacją wiedzy niezależnie od wieku. Mózg, jak mięśnie, staje się tym silniejszy, im więcej jest używany. Z andragogicznego punktu widzenia, dorośli posiadają koncepcję siebie jako osoby niezależnej oraz ćwiczą mięśnie mózgu poprzez kierowanie swoją własną nauką.

Wilson (2004) przedstawił nowy paradygmat dla naukowych podstaw andragogiki, zgodnie z którym definiuje się uczenie się w odniesieniu do anatomicznej budowy mózgu i jego funkcji biologicznych. Odchodzi się w nim od ogólnej definicji do definicji szczegółowej opartej na badaniach empirycznych prowadzonych przez neurologów i biologów, na pamięci, przypominaniu, uczeniu się, plastyczności i doświadczeniu.

Reischmann (2004) dodał pewną perspektywę historyczną dotyczącą powodów stojących za andragogiką od jej powstania, poprzez wieloletnie jej uśpienie, po naukowe podstawy andragogiki. Duża część jego rozumowania toczyła się wokół tego, czy termin „andragogika” był konieczny, czy też, że dziedzina edukacji dorosłych była i będzie w stanie rozwijać się i działać bez konkretnego terminu.

Podobnie do wspomnianego wyżej Reischmanna (2004), Harriman (2004) odnosi się do podstawowych elementów andragogiki/kształcenia dorosłych. Skupia się na: definicji; pytaniach o to, czy różni się ona od uczenia się dzieci; zasadach, mitach i dziewiętnastu [19] najlepszych metodach kształcenia dorosłych w systemie online, jak również na strukturach i charakterystyce każdej z tych metod.

Heimstra (2004) wniósł bogaty wkład w teorię, badania i definicję andragogiki. Wprowadził adnotacje do 97 prac związanych z andragogiką, przyczyniając się do jej umiędzynarodowienia. Twierdzi on, że prawidłowo stosowane podejście andragogiczne do nauczania i uczenia się w rękach wykwalifikowanego i oddanego nauczyciela może mieć pozytywny wpływ na dorosłego ucznia.

Perspektywa przyjęta przez Akande i Jegede (2004) opiera się na tym, że andragogika to jedna z nowych nauk w dziedzinie edukacji i zdobywa obecnie popularność w wielu obszarach. Przywołują przykład słabej znajomości obsługi nowoczesnych urządzeń przez dorosłych w Nigerii w porównaniu z dziećmi. Tak więc, w oparciu o podobne definicje andragogiki Knowlesa (1980) i Zmeyova (1998), zbadali możliwości wzajemnego wsparcia między andragogiką i umiejętnością posługiwania się komputerem w celu poprawy umiejętności dorosłych do obsługi komputerów w Nigerii. Jest to podejście demokratyczne w tym sensie, że uczący się jest postrzegany jako aktywny uczestnik całego procesu uczenia się. Z tego względu metody andragogiczne są bardzo odpowiednie do kształcenia dorosłych w zakresie umiejętności posługiwania się komputerem. Podążając tym tokiem myślenia, pracownicy Instytutu Badań nad Analfabetyzmem w Nebrasce [*Nebraska Institute for the Study of Literacy*] (b.d. ok. 2004 r.) podsumowali myśl Brookfielda (1986), stwierdzając, że w andragogice wspomaganie procesu uczenia się to spotkanie transakcyjne. Objawia się tym, że pragnienia dorosłego ucznia i priorytety nauczyciela nieuchronnie wejdą w interakcję i będą wzajemnie na siebie wpływały.

Donaghy (2004) w trakcie pracy nad swoją pracą doktorską przeprowadził wywiad z Allenem Tough, który na temat Malcolma Knowlesa i podejścia andragogicznego i samokształcenia wypowiedział się następująco:

Nie wiem, co mogę o nim powiedzieć... Kocham faceta, jak wszyscy. Jest wspaniałym człowiekiem, bardzo szczególnym człowiekiem i faktycznie był pionierem samokształcenia. Byliśmy ze sobą bardzo dobrze zgrani. Podążyliśmy co prawda różnymi drogami, ale były to drogi równoległe, a my docenialiśmy się i wspieraliśmy wzajemnie. Knowles był bardzo przystępny, nawet bardziej niż Kidd i Houle. Knowles był po imieniu ze wszystkimi. Miał ogromne zasoby energii i ciepła, a on przyciągnął ogromną liczbę studentów, którzy kontynuują jego pracę. Knowles dokumentował osiągnięcia swoich uczniów w każdej ze swoich książek (s. 45).

Henschke (2004) dał wyraz swojemu głębokiemu zaangażowaniu w sprawy andragogiki, parafrazując wiersz Roberta Frosta [(*Nasz szlachetny prezent*) *Our Gift Outright*] zaprezentowany podczas ceremonii inauguracyjnej prezydentów Johna Kennedy'ego i Lyndona Johnsona w 1961. Sparafrazował go w następujący sposób:

*Andragogika należała do nas, zanim my należeliśmy do andragogiki.
Andragogika była moim pragnieniem w życiu, nauczaniu i uczeniu się przez kilka dekad
Zanim ja zostałem jej nauczycielem, ona była moją nauczycielką na studiach licencjackich,
magisterskich,
w seminarium duchownym,
podczas szkoleń klinicznych,
w parafii,
na studiach doktoranckich,
wśród wykładowców,
podczas konsultacji z różnymi organizacjami w całym społeczeństwie,
Ale należałem do Pedagogiki,
ciągle w niewoli,
Posiadając to, co jeszcze mnie nie posiadało
Posiadło mnie to, czego już nie posiadałem.
Coś, co sam powstrzymywałem, osłabiało mnie, aż odkryłem, że to ja sam siebie powstrzymywałem przed dynamiczną, żywą ideą Andragogiki,
I niezwłocznie znalazłem nowe możliwości edukacyjne i życiowe przed sobą.
Taki jaki byłem oddałem jej się (Dobrym czynem było wiele okazji rozmawiania o Andragogice z innymi)
Za Andragogikę niejasno realizując nową ideę obejmującą nauczanie, uczenie i życie, Ale nadal bez narracji, naiwny, nieulepszony,
Taką jak Andragogika była, taką się stanie.*

Illeeris (2004), duński edukator dorosłych pracujący od ponad 30 lat, który sam określał siebie mianem nie andragoga, lecz pedagoga, był przekonany, że dorośli muszą być aktywnie zaangażowani w opracowywanie i realizację programów kształcenia dorosłych. Twierdził, że „... całkiem kluczowe znaczenie

ma to, że punktem wyjścia do planowania jest założenie, że uczestnicy programów kształcenia dorosłych są *dorośliymi* ludźmi, którzy formalnie i faktycznie są odpowiedzialni za swoje działania i decyzje” (s. 163). Dodał w tym miejscu, że raczej zgadza się z Knowlesem w jego nawoływaniu do uczynienia z andragogiki dyscypliny naukowej, pod wieloma względami różniącej się od pedagogiki zajmującej się nauczaniem i wychowaniem dzieci.

Merriam (2004) sugeruje potrzebę rozpatrzenia pewnych kwestii odnośnie do andragogiki, takich jak: że jest to teoria, że jej założenia sprawdzają się tylko w przypadku dorosłych uczniów, ma poważne i wystarczające podstawy filozoficzne, stanowi przeszkodę w procesie kształcenia w instytucjach oraz jest potencjalnie zbyt mechanistyczna w podejściu, z niewielkim akcentem położonym na znaczenie. Niemniej jednak autorka stwierdziła, że andragogika z pewnością zostanie na stałe jako jeden z najważniejszych punktów w rozwoju teorii kształcenia dorosłych, a bardzo prawdopodobne, że będzie nadal jak okno, przez które wielu nauczycieli dorosłych popatrzy po raz pierwszy na świat edukacji dorosłych.

Thompson i Deis (2004) oceniają i podsumowują literaturę wskazującą na znaczne teoretyczne różnice między andragogiką i pedagogiką. Przede wszystkim, założenia będące u podstaw pedagogiki [a mianowicie „kierowanie dzieckiem”] nie zawsze odpowiadają potrzebom uczących się dorosłych. Andragogika, wręcz odwrotnie, skupia się na dorosłych i zapewnia lepszy model dla coraz większej liczby nietradycyjnych studentów korzystających z oferty wielu uczelni.

Kail i Cavanaugh (2004) twierdzą, że kształcenie ustawiczne zyskuje na ważności, ale nie należy go traktować jedynie jako przedłużenia wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych, a raczej winno się je postrzegać i wdrażać zgodnie z andragogicznymi wytycznymi, z założeniem, że style uczenia się zmieniają się wraz z wiekiem.

Niepewność otaczająca andragogikę trwa, podczas gdy wielu nadal ją wspiera: 2005–2006

Choć Sandlin (2005) nazywa andragogikę podstawą kształcenia dorosłych od wielu dziesięcioleci, ma poważne zastrzeżenia co do jej znaczenia i krytykuje ją w ramach tego, co postrzega jako trzy główne perspektywy w dziedzinie kształcenia dorosłych: afrocentryczną, feministyczną, jak i krytyczną. Jej celem jest również rozwiązanie niektórych z problemów związanych z kształceniem dorosłych w oparciu o andragogikę i wspomaganie innej praktyki w edukacji dorosłych. Co wysuwa się na pierwszy plan w tej pracy, to ogromny brak wiedzy i zrozumienia andragogiki w perspektywie całego świata oraz ograniczenie argumentów do andragogiki w wydaniu Knowlesa oraz tego, co inni badacze zajmujący się edukacją dorosłych twierdzą od lat o podejściu Knowlesa.

Schugurensky (2005) twierdził, że idee Knowlesa dotyczące andragogiki nie oferują niczego nowego w dziedzinie edukacji dorosłych, chociaż znalazły się na liście pod tytułem „Wybrany moment XX wieku”. Potwierdził jednak, że teoria Knowlesa ma wpływ na edukację. Niemniej jednak argument przez niego

przedstawiony ujawnia żalony brak zrozumienia zakresu andragogiki w ogóle, a perspektywy Knowlesa w szczególności.

Knowles i inni (2005) przedstawili szóstą edycję tej pracy o andragogice Knowlesa, ale było to wydanie przeznaczone głównie dla osób zajmujących się rozwojem zasobów ludzkich, które zainteresowane są rozwijaniem andragogiki w sposób częściowo niezgodny z oryginalną pracą Knowlesa. Oczywiście praca została opublikowana w osiem lat po śmierci Knowlesa.

Esposito (2005) stwierdził, że inteligencja emocjonalna, typ inteligencji społecznej i osobistej, jest istotna dla zarządzania relacjami i interakcjami międzyludzkimi, zwłaszcza w sferze gospodarczej i edukacyjnej. Stanowią one znak rozpoznawczy andragogiki, która oferuje również uczącym się bardziej spersonalizowane i skuteczne rozwiązania.

Carlson (2005) starał się odpowiedzieć na pytanie: Jaki jest charakter doświadczeń życiowych ludzi dorosłych w kontekście nauki języka obcego w systemie formalnym? Podstawę teoretyczną tego rodzaju badania jakościowego stanowiły: andragogika Knowlesa, teoria samokształcenia Tougha i teoria uczenia się transformatywnego Mezirowa, jak również badania w dziedzinie uczenia się języków obcych przez ludzi dorosłych oraz czynników determinujących ten proces. Celem pracy była analiza zastosowania andragogiki, teorii samokształcenia oraz teorii uczenia się transformatywnego w procesie nauki języka obcego przez dorosłych, jak również rozwinięcie dyskursu na poziomie interdyscyplinarnym wśród badaczy zajmujących się edukacją dorosłych, psychologią i lingwistyką.

Stanton (2005) powiązała koncepcję andragogiki z koncepcją gotowości do samokształcenia. Stwierdziła nie tylko zbieżność między nimi, ale potwierdziła również, że *Instructional Perspectives Inventory* [IPI] stanowi prawie idealne narzędzie pomiaru – „krzywą dzwonową” – dla facylitatora działającego w zakresie andragogiki. Ustanowiła również dla tego andragogicznego instrumentu system punktacji oparty na pięciu kategoriach: znacznie powyżej średniej; powyżej średniej; średni; poniżej średniej; znacznie poniżej średniej.

Isenberg (2005) opracował i przetestował program internetowego „Wirtualnego Trenera Zdrowia” [Virtual Health Coach], który stanowi mariaż andragogicznych zasad z technologią internetową. Program ten obejmuje liczne problemy zdrowotne, takie jak rzucanie palenia czy odchudzanie. Jest używany przez wojsko, zakłady opieki zdrowotnej, a także dostępny w sieci za pośrednictwem strony internetowej. Badania wykazują, że uczestnicy osiągnęli sukcesy w radzeniu sobie z problemami zdrowotnymi.

Ray i Chu (2005) badali style nauczania stosowane przez edukatorów dorosłych na Tajwanie i preferencje dorosłych uczniów w tym zakresie. Wyniki wskazywały na to, że wciąż istnieje jeszcze znacząca różnica pomiędzy stosowanymi stylami nauczania a preferencjami uczących się, mimo zorientowania edukatorów na styl andragogiczny. Naukowcy stwierdzili, że wpływ kultury Wschodu przyczynia się do tej różnicy.

Reischmann (2005) zawarł w swojej definicji jasne rozróżnienia między andragogiką a edukacją dorosłych. Zdefiniował andragogikę jako dział nauki dotyczący edukacji całożyciowej i obejmującej wszelkie aspekty życia. Edukacja dorosłych natomiast koncentruje się na praktyce edukacji/uczenia się dorosłych. Zasugerował, że dopiero, gdy andragogika będzie miała ugruntowane programy uniwersyteckie, profesorów, badania, wiedzę z zakresu dyscypliny i studentów, będzie można stwierdzić, czy pojęcie andragogiki będzie potrzebne do interpretacji rzeczywistości. Stwierdził również istnienie ciągłego zainteresowania andragogiką w wielu krajach: Grundtvigiem w Danii, Freire w Brazylii, duńskimi „folkehojskole”, angielskim University Extension, szwedzkimi kołami samokształceniowymi, amerykańskimi „encounter group” i niemieckimi „uniwersytetami powszechnymi (ludowymi)” w każdym mieście, miasteczku, wsi i osadzie w całym kraju.

Sayre (2005) analizował swoje doświadczenia i naukę wyniesioną z praktykowania andragogiki w środowisku korporacyjnym.

Jak wiemy, pewne różnice między pedagogiką a andragogiką to wiedza o tym, dlaczego chcesz się uczyć, sprawowanie kontroli nad własnym uczeniem się oraz gotowość do nauki. Jednak prawda jest taka, że w w edukacji, która ma miejsce w środowisku organizacji, uczestnicy nie zawsze chcą uczestniczyć w danym programie szkoleń lub uczyć się określonej umiejętności. Mogą zastanawiać się, dlaczego tam są, a jest tak, ponieważ ich szef lub organizacja tego chce. Może, chociażby, wolą zajmować się pracą. Próbowałem różnych technik, wywodzących się z andragogiki i rozwoju zasobów ludzkich [ang. HRD], aby uwypuklić „dlaczego”. Obejmowało to udział określonych pracowników i menedżerów w projektowaniu i realizacji szkoleń dla własnego działu w stopniu tak dużym, jak to było możliwe, co często prowadziło do powstania programu bardziej adekwatnego do kontekstu. Myślę, że program HRD zaprojektowany przez pracowników HRD i specjalistę w zakresie edukacji dorosłych pracującego, na przykład, z menedżerami liniowymi pozwala osobom znajdującym się najbliższej „szeregowych pracowników” wziąć udział w tworzeniu programu (s. 2).

Fidishun (b.d. ok. 2005) stwierdził, że w celu ułatwienia korzystania z andragogiki podczas kształcenia prowadzonego za pomocą nowoczesnych technologii, technologie te muszą być wykorzystywane w pełni. Oprócz argumentów określających środowisko sieciowe jako elastyczne, dostosowane do prędkości uczenia się dorosłego ucznia, dostępne zawsze i wszędzie, uczący się mogą także dostosować lekcje lub materiał do własnych potrzeb i wyeliminować niewłaściwe lub już poznane treści. Projekt musi być interaktywny, skoncentrowany na osobie uczącej się i powinien wspomagać samokształcenie. Edukatorzy muszą stać się facylitatorami procesu uczenia się i wbudowywać wkład słuchaczy w projekt swojego programu oraz stworzyć zajęcia dydaktyczne oparte na technologii, które można łatwo przekształcać w ten sposób, by prezentować zagadnienia istotne dla słuchaczy. Ponadto, w swoim komentarzu na temat wartości andragogiki w kształceniu z wykorzystaniem nowych technologii, Jarvis (2006) sugerował, że definicja andragogiki wg Knowlesa wzbudzała wiele dyskusji dotyczących pytania czy dorośli i dzieci uczą się inaczej. W odniesieniu do tej kwestii stwierdza, że to do-

świadczanie, a nie wiek, decyduje o efektach uczenia się. Powyższa teza nie jest sprzeczna z twierdzeniami Knowlesa, jednakże Jarvis trzyma się swojego niezrozumienia perspektywy Knowlesa – myślał, że jego własny punkt widzenia rozwiązywał problem, który stanowił nieodłączny element postrzegania andragogiki według Knowlesa.

Patrząc z praktycznego punktu widzenia, webmaster Martin University (2006) postrzega andragogikę jako miejsce i proces, w którym słuchacze (średni wiek 40 lat) angażowani są w proces kształcenia i zachęceni do korzystania w trakcie dyskusji ze swojego znacznego doświadczenia życiowego i zawodowego. W ten sposób dorośli często otrzymują lepsze miejsce pracy, budują poczucie własnej wartości i służą rodzinie oraz przyjaciołom jako wzorzec.

Zarząd ds. rejestracji pośredników nieruchomości i handlowców [Board of Registration of Real Estate Brokers and Sales Persons] (2006) włączył kategorię „andragogika” szkolenia instruktorów, realizowanego w wymiarze trzydziestu godzin. Znalazły się tam takie propozycje jak: prezentacja nowych treści poprzez odnoszenie ich do wcześniejszej wiedzy uczestników kursu, dostosowanie poziomu nauczania do możliwości uczestników, wykazanie konkretnych korzyści wynikających dla uczestników z uczenia się nowego materiału, zachęcanie słuchaczy do zadawania pytań, okazywanie tolerancji wobec wszystkich, stosowanie różnych metod nauczania w celu angażowania wszystkich uczestników w proces kształcenia, budowanie samooceny dorosłych uczniów, zwracanie się do słuchaczy po imieniu i ilustrowanie kluczowych treści przykładami.

Innym obszarem zastosowania zasad andragogiki są szkoły publiczne. Celem badań Strickera (2006) było określenie stosunku dyrektorów wobec nauczycieli, którzy znaleźli się w charakterze dorosłych uczniów. Autor sformułował zatem następujące pytanie badawcze: Czy dyrektorzy rozumieją kształcenie dorosłych (andragogikę) i czy posiadają kompetencje umożliwiające tworzenie warunków do rozwoju pracowników w szkole? Autor dostrzegł relacje między dyrektorami i nauczycielami, które nie sprzyjają tworzeniu warunków do rozwoju pracowników w szkole. Doszedł do wniosku, że dyrektorzy w tej dziedzinie odnieśliby korzyści głębszego zrozumienia andragogiki i realizacji jej zasad. Nauczycielom z kolei również lepsze zrozumienie i realizacja idei samokształcenia przyniosłyby korzyść. Mogliby wówczas zaangażować się i przejąć odpowiedzialność za własne kształcenie ustawiczne.

Badania Wilsona (2002) doprowadziły do powstania książki traktującej o historii i wzroście znaczenia andragogiki w Niemczech i USA oraz pozwoliły ustalić, między innymi, związek między podstawowym elementem zdolności dorosłych do kontynuowania nauki nawet w późniejszych latach – ideę tę nazywano „inteligencją płynną” – oraz to, jak jest wspomagany wkład andragogiki przez samokierowane kształcenie. W tej książce stwierdza, że niektóre wcześniejsze idee dotyczące andragogiki mogą również wymagać dostosowania i zostać zorientowane na dorosłym mózgu. Nazywa swój pomysł „Neuroandragogiką” i prezentuje teoretyczny punkt widzenia na funkcjonowanie mózgu dorosłych i edukację dorosłych.

Wybitny i daleko idący wkład Knowlesa w trwałość istnienia andragogiki w przyszłości: 2006–2009

Kolejny przykład nieustającego zainteresowania andragogiką i wpływu Knowlesa pojawił się w trzecim kwartale 2006 r. – w okresie obejmującym lipiec, sierpień i wrzesień. Była to prośba Mauro Magnaniego, edukatora dorosłych z prowincji wokół Reggio Emilia we Włoszech, by Marcie Boucouvalas, Leo Johnson i John Henschke [wszyscy będący byłymi studentami Knowlesa] prowadzili dwa warsztaty w tej części Włoch we wrześniu 2006 roku. Boucouvalas i Henschke byli fizycznie obecni we Włoszech, a Johnson uczestniczył przez telefon. Tematy warsztatów to: wkład Malcolma S. Knowlesa w andragogikę, andragogiczne kompetencje dla profesjonalistów zajmujących się kształceniem dorosłych/andragogiką oraz przyjmujących odpowiedzialność za własne kształcenie ustawiczne. Uczestniczący w warsztatach praktycy wykorzystali je w tym celu, by zaangażować się w ciągły proces uczenia się andragogiki i w poznawanie wkładu Knowlesa w koncepcję andragogiki.

W czasie gdy Boucouvalas i Henschke byli we Włoszech, rozmawiali z Bellamio (2006), zajmującym się Rozwojem Zasobów Ludzkich (RZL; ang. Human Resources Development, HRD), pracującym we włoskiej filii Xerox Corporation. Wspominał on jak na początku lat dziewięćdziesiątych brał udział w warsztatach prowadzonych przez Malcolma Knowlesa opartych na andragogice. Knowles jako główne źródło treści wykorzystywał czwarte wydanie swojej książki pt. *Dorosły uczeń: Zaniedbany gatunek [The adult learner: A neglected species]*. Warsztaty odbyły się w Xerox Learning Center w stanie Wirginia, w pobliżu Waszyngtonu D.C. Bellamio był pod takim wrażeniem korzyści, które odniósł z uczestnictwa w warsztacie prowadzonym przez Knowlesa i potencjalnych korzyści, jakie w jego opinii mogli uzyskać specjaliści z zakresu RZL we Włoszech, że doprowadził do opracowania przekładu książki Malcolma *Adult Learner* [Dorosły uczeń] na język włoski. Bellamio postrzegał andragogikę Malcolma i swoje działanie na rzecz tłumaczenia książki jako pomoc dla włoskich specjalistów RZL, dzięki której wzmocniliby swoją strefę wpływów w swoich korporacjach, w przeciwieństwie do bardzo minimalnego prawdopodobieństwa, że ich korporacje staną się centrami rozwoju andragogicznego. Książka i zawarte w niej koncepcje andragogiczne są stale wykorzystywane przez osoby zajmujące się edukacją dorosłych i RZL w całych Włoszech od momentu, gdy opublikowano jej tłumaczenie.

Savicevic (2006a) podzielił się wynikami swojej refleksji z prawie pięćdziesięciu lat doświadczeń w posługiwaniu się ideami andragogicznymi nabytymi w różnych środowiskach społecznych, kulturalnych i edukacyjnych. Co bardzo ważne, zauważył również, że w okresie od czasu jego pierwszej wizyty w USA w 1966 roku, do 2006 r. można dostrzec wyraźny ślad istnienia andragogiki na uniwersytetach USA, przejawia się on w tym, że nie było ani jednego poważnego badania dotyczącego edukacji dorosłych i uczenia się, które nie odnosiłoby się do andragogiki jako koncepcji. Savicevic wspominał również

o różnorodności idei andragogicznych na poziomie międzynarodowym, co również stało się oczywiste w wyniku jego dogłębnych, ogólnosięwiatowych badań.

Isac (2006) przeanalizował pięć różnych funkcji które Lorga i Gusti wskazywali bezpośrednio lub pośrednio w odniesieniu do andragogiki w międzywojennej Rumunii. Ponadto sądził, że istnieje widoczna różnica między andragogiką jako teorią (tj. zasadami edukacji dorosłych) i praktyką edukacji dorosłych. Wysiłki na rzecz innowacji pociągnęły za sobą brak zainteresowania sferą edukacji dorosłych w okresie panowania reżimu komunistycznego w latach 1945–1989. W efekcie Rumunia nie miała wystarczająco dużo czasu na osiągnięcie sukcesu z pożądanym wynikiem, czyli dojściem do unikalnego rumuńskiego paradygmatu teoretycznego „andragogiki”. Dlatego Isac sugerował, że zadaniem rewolucji 1989 roku jest ponowne przyjrzenie się i dążenie do odnowienia tych cennych tradycji, że w okresie po rewolucji 1989 r. należy ponownie rozważyć i odnowić cenne tradycje rumuńskiej zgodnie ze współczesnymi celami Unii Europejskiej.

Gross (2006) stwierdził, że osoby, które wybierają andragogikę jako obszar dalszych, pogłębionych studiów na Uniwersytecie w Bamberg w Niemczech patrzą na nią bardziej przez pryzmat nauczania społecznego – zainteresowania facylitacją procesu rozwoju ludzi dorosłych. Pozostaje to w sprzeczności z altruistycznymi motywami, które dominują w przypadku zjawiska pomocy. W tym przypadku nacisk położony jest na „wspomaganie, edukowanie i doradzanie”.

Henschke (2006a) stwierdził, że andragogika stanowi kluczowy element reorientacji poszczególnych studentów i szkół wyższych na kształcenie ustawiczne. Ideę tę podzielają instytucje szkolnictwa wyższego, które dostrzegły potrzebę przeprowadzenia zmian w tradycyjnym podejściu do kształcenia i zorientowania się w większym stopniu na kształcenie ustawiczne.

Kruse (2006) stwierdził, że metody pedagogiczne muszą być używane do nauki gry na instrumencie muzycznym w przypadku osoby w każdym wieku. Jednakże samorzutnie pojawiające się zainteresowania muzyczne mogą wskazywać na to, że andragogiczne wzorce myślowe oparte na samokształceniu również się przyjmują.

Bezensek (2006) wskazuje na to, że profesor dr hab. Jurij Jug stanowi ważną postać w dziedzinach edukacji dorosłych i andragogiki w Słowenii. Ponadto jego badania i zajęcia praktyczne, a także ich wyniki potwierdzają, że jest on dobrze zorientowany w wynikach badań i praktyce andragogicznej w Europie.

Faber (2006), analizując swoją drogę do andragogiki, doszedł do przekonania, że korzystając z andragogicznej perspektywy myślenia i opierając się na tej kategorii, można lepiej poddać analizie problem ludzi dorosłych, autonomiczny w stosunku do pedagogiki, problemy samokształcenia, kształcenia ustawicznego, działań skierowanych na walkę z brakiem wykształcenia, poczucia odpowiedzialności, życia wedle własnej koncepcji – wszystkie te perspektywy można uwzględnić poprzez teorię andragogiki. Musimy pamiętać: dorośli nie są dziećmi – proste stwierdzenie, ale należy je przyjąć jak najbardziej poważnie.

Henschke (2006b) określił cztery główne historyczne ruchy społeczne, które wywarły wpływ na Knowlesa oraz na które on również miał wpływ wraz ze

swoim rozwojem i osiągnięciem pozycji nauczyciela dorosłych [andragoga] i które kształtowały jego unikalną koncepcję andragogiki. Te cztery główne ruchy to: humanistyczna filozofia edukacyjna [Humanistic Educational Philosophy], opieka i pomoc społeczna [Human Services], dynamika grupy [Group Dynamics] oraz Rozwój Zasobów Ludzkich [Human Resource Development]. Artykuł ten stanowił zmodyfikowaną i znacznie krótszą wersję pracy doktorskiej Sophera (2003) obronionej na Uniwersytecie Wisconsin-Madison.

Przyjmując zdecydowaną postawę, Zmeyov (2006) z Rosji stwierdził, że andragogikę można określić jako teorię kształcenia dorosłych, która ustala naukowe podstawy działań dorosłych uczniów i nauczycieli w zakresie organizacji (tj. planowania, realizacji, oceny i poprawy) nauczania dorosłych. Andragogika uznaje uczącego się za prawdziwy podmiot procesu kształcenia. Wynika z tego, że uczący się jest samosterowną, odpowiedzialną osobą, głównym wykonawcą pracy. Nauczyciel jest przede wszystkim ekspertem w technologii kształcenia i organizatorem wspólnych działań w zakresie nauczania i uczenia się.

Henschke i Cooper (2006) przedstawiają trzy istotne konsekwencje wynikające ze stosowania wyników ich analiz w odniesieniu do praktyki, teorii i badań. Po pierwsze wiele badań dotyczących andragogiki wyłoniło się z praktyki, a tym samym istnieje silne dążenie do stosowania ich wyników w celu poprawy praktyki i teorii. Po drugie siła andragogicznej teorii, badań oraz ustanowienie definicji może rozwinąć praktykę pomagania dorosłym uczeniu się. Po trzecie, korzyści wynikające z intencjonalnego zastosowania andragogiki przez zainteresowanych nią specjalistów jako sposobu oświecania dorosłych, którym pomagają w ich drodze do pełnego człowieczeństwa.

Dover (2006) sugeruje, że Malcolm S. Knowles nie był pierwszym, który użył terminu andragogika w USA. Argumentuje ponadto, że popularyzacja andragogiki przez Knowlesa wyjaśnia, dlaczego jest on jednym z najczęściej cytowanych teoretyków w dziedzinie edukacji dorosłych i jest często określany jako ojciec edukacji dorosłych.

Starając się niejako podsumować te wszystkie odważne starania, Savicevic (2006 b) dokonuje dokładnego prześledzenia mniej lub bardziej zbieżnych poglądów na andragogikę w różnych krajach. Odrzuca ideę, że andragogika stanowi część pedagogiki, ale twierdzi, że andragogika powstała z powodu konfliktów na tle pewnych idei otaczających pedagogikę. Stara się pomóc ustanowić podstawę naukową dla badań prowadzonych w ramach andragogiki jako badań dotyczących uczenia się i edukacji dorosłych i nazywa XXI wiek – wiekiem edukacji dorosłych. Przedstawia więc informacje prezentowane przez naukowców zajmujących się badaniami historycznymi i porównawczymi; podkreśla zmianę paradygmatu od edukacji do uczenia się; zajmuje się krytyczną analizą zależności między pedagogiką i andragogiką oraz podkreśla zbieżności i rozbieżności we współczesnych koncepcjach andragogiki. Kończy swoją analizę sugestią, że potrzebne są głębsze przemyślenia terminologii, która pojawiła się w tej dziedzinie, ze względu na postępującą, aczkolwiek niekoniecznie właściwie, konieczność istnienia precyzyjnej terminologii w przypadku dziedziny naukowej.

Savicevic (2006b) analizował swoje postrzeganie roli Knowlesa w odniesieniu do podtrzymywania andragogiki w trakcie jej długiej historii i w dalszej perspektywie. *Czterdzieści lat rozwoju dziedziny nauki to nie jest długi lub łatwy do zignorowania okres. Spotkałem profesora Knowlesa cztery dekady temu i opowiadał się on za terminem i pojęciem andragogiki. Od tego czasu termin i pojęcie andragogiki uległy rozszerzeniu i zakorzeniły się w amerykańskiej literaturze fachowej. Nie ma wątpliwości, że Knowles przyczynił się do tego nie tylko poprzez swoje teksty, ale również wypowiedane słowa i wykłady. Był „masownikiem”, czyli wykładowcą na imprezach masowych. Powiedział mi, że prowadził wykłady na stadionach z 10.000 miejsc. Jakby był inspirowany przez starożytny duch agonistyczny! Jego wkład w upowszechnianie idei andragogicznych w całym USA jest ogromny. Historia andragogiki umieści go na zasłużonym miejscu w rozwoju tej dyscypliny naukowej (s. 20).*

Chociaż Newman (2007) oświadczył, że nie był fanem andragogiki, ocenił wkład Knowlesa w edukację dorosłych i andragogikę jako coś wyjątkowego. Po przemyśleniu doszedł do wniosku, że Knowles dostarczył narzędzi do oceny potrzeb uczących się dorosłych, a on nie mógł znaleźć innych nauczycieli dorosłych, którzy to zrobili. Oni tylko mówili o ocenie potrzeb dorosłego ucznia. Knowles stworzył rozbudowany system, z którego na podstawie wielu źródeł wyrósł model kompetencji stanowiących o byciu doskonałym nauczycielem dorosłych. Potem ta sama osoba oceniała (w skali typu Likerta) swój poziom działania dla każdej z kompetencji. Następnie osoba wracała do kompetencji i wskazywała poziom, który jest jej zdaniem konieczny dla skutecznego wykonywania poszczególnych zadań. Na koniec osoba wybierała kompetencje wymagające poprawy i pracowała nad tą, w której przypadku rozbieżność pomiędzy obecnym poziomem a poziomem wymaganym była największa.

Deveci (2007) badał orientację andragogiczną i pedagogiczną sześćdziesięciu dorosłych uczniów uczestniczących w kursie wieczorowym nauki języka angielskiego w Turcji. Wyniki ujawniły, że dorośli są bardziej zorientowani w kierunku andragogiki, ale też wykazywali pewną tendencję w stronę pedagogiki.

Blondy (2007) sugeruje, że użyteczność i zastosowanie założeń andragogicznych od dawna jest przedmiotem dyskusji wśród nauczycieli dorosłych. Założenia andragogiki są często krytykowane ze względu na brak empirycznych dowodów na ich poparcie, mimo że kilka teorii edukacyjnych znajduje swoje odbicie w tych założeniach. Autor analizuje prawdziwość założeń andragogicznych związanych z edukacją dorosłych oraz omawia zastosowanie tych założeń do nauki w środowisku internetowym, z założeniem, że stanowią one idealny punkt wyjścia dla nauczycieli dorosłych do wykorzystania w ich podejściu do nauczania realizowanego w środowisku sieciowym.

Merriam i inni (2007) prezentują sześć założeń andragogicznych Knowlesa (samosterowność, doświadczenie jako źródło nauki, potrzeby dorosłych wynikające z zadań do zrealizowania i chęci natychmiastowej realizacji, motywacja, głównie wewnętrzna, a nie zewnętrzna i potrzeba posiadania przez słuchacza własnego powodu uczestniczenia w kształceniu). Następnie odnieśli się do

dwóch kwestii spornych: pytania czy andragogikę należy uznać za „teorię” nauczania dorosłych oraz kwestionowanie tego, że powinna ona mieć zastosowanie jedynie w odniesieniu do dorosłych. Potem dookreślono krytykę wobec andragogiki Knowlesa: nadmierne przekonanie, że uczący się jest zorientowany na rozwój; brak przywiązywania uwagi do kontekstu związanego z miejscem, w którym odbywa się uczenie się; niebezpieczeństwo pomijania osób wykluczonych społecznie, uczenie się w środowisku pracy działającym na korzyść korporacji. W badaniach nad andragogiką brakowało prac empirycznych, ale podkreślano, że nie przeminie ona zbyt szybko, ponieważ miała bardzo korzystny wpływ na praktykę zawodową wielu nauczycieli dorosłych. Jest oczywiste, że przedmiotem pracy jest andragogika Knowlesa i nie uwzględnia się w niej perspektywy spostrzegania andragogiki wynikającej z jej szerszego światowego kontekstu.

Isenberg (2007) w opublikowanej wersji swojej pracy doktorskiej (2005) złożonej w University of Missouri-St. Louis, przedstawia stanowiącą przełom podbudowę umożliwiającą zbliżenie andragogiki i kształcenia przez Internet, przy jednoczesnym połączeniu praktyki i teorii, praktyki i badań oraz technologii i procesu kształcenia, a to wszystko w kluczowym obszarze opieki zdrowotnej. Przedstawia dynamiczny projekt mający na celu realizację celu Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji Dorosłych XXI Wieku [International Commission on Adult Education for the Twenty-first Century], koncentrując się na pięciu filarach kształcenia ustawicznego, uczyć się, by: wiedzieć, działać, żyć wspólnie, być oraz zmieniać. Prezentuje ponadto naukowe podstawy dla badań w dziedzinie andragogiki i jej dogłębne zakorzenienie w bardzo praktycznych aspektach kształcenia przez Internet. Pokazuje zintegrowany protokół, który zawiera elementy z literatury i doświadczenia. Stanowi on dzięki temu cenne źródło informacji dla tych, którzy chcą budować inne programy edukacji dorosłych/kształcenia ustawicznego, jak również stosować ten proces w innych obszarach działalności dydaktycznej.

Cooper i Henschke (2007) przedstawili w pełni udokumentowany punkt widzenia na andragogikę, który nie pojawiał się w dyskusjach wspomnianych wcześniej autorów. Było to otwarte i uczciwe przyjrzenie się tematowi (andragogice), tematowi uznanemu przez wielu za nieważny w dziedzinie edukacji dorosłych.

Henschke i Cooper (2007) opublikowali jedną z pierwszych szczegółowych prac w języku angielskim dotyczących powstania andragogiki. Ukazała się ona w Roczniku Rumuńskiego Instytutu Edukacji Dorosłych. Zawarli w niej sześć sekcji, które po raz pierwszy opracowano w trakcie analizy (Cooper i Henschke 2001a). Jednakże, ze względu na pojawienie się dodatkowych wniosków w ramach dalszych badań naukowych, jedna sekcja została zmieniona z: *Upowszechnianie amerykańskiej koncepcji andragogiki* na: *Upowszechnianie i utrwalenie amerykańskiej i ogólnoświatowej koncepcji andragogiki*.

Batson (2008) twierdzi, że cała ontologia (przejawiane przekonania na temat nauczania i uczenia się) dotycząca szkolnictwa wyższego jest chybiona. Nie

przystaje do sprawdzonych realiów dotyczących uczenia się i nowego sposobu konstruowania wiedzy o świecie Web 2.0. Świat edukacji musi pożegnać się z pedagogiką i wspomóc andragogikę w lepszym dopasowaniu się do realiów. To jest czas na wdrożenie do praktyki kształcenia pięciu zasad andragogiki, czyli: informować uczących się o tym, dlaczego powinni uczyć się określonych treści; pokazać im, jak powinni kierować swoim uczeniem się poprzez posługiwanie się informacją; odnosić treści kształcenia do doświadczeń osób uczących się; uwzględniać potrzeby słuchaczy, tak by motywować ich do uczenia się oraz pomagać uczącym się pokonywać zahamowania, kształtować zachowania i przekonania dotyczące uczenia się.

Henschke i Cooper (2008) przedstawiają dokładny obraz zarówno amerykańskiego, jak i europejskiego spojrzenia na andragogikę. Wierzą, że bardzo potrzebne jest to, by zapewnić ciągły rozwój czegoś, co wielu mylnie uważa za statyczną koncepcję.

Boubouvalas (2008) podkreślił, że Knowles w swoim podejściu do andragogiki kładzie nacisk na grupę /społeczność/społeczeństwo. Wcześniejsze sposoby postrzegania celu nauczania dorosłych zawierały stwierdzenia o większym znaczeniu niż indywidualnym. Podawano przykłady, że celem edukacji dorosłych było rozwiązanie problemów stojących przed cywilizacją, rozwinięcie poważnego zrozumienia siebie oraz zrozumienia społeczeństwa, jak również nabycie zdolności do kierowania przemianami społecznymi. Kwestie filozoficzne stojące przed nauczycielami dorosłych wynikły z narodowej debaty nad spełnianiem potrzeb jednostek a społeczeństwa. Współzależność osób pracujących w grupie jest przykładem na to, jak ważny jest podział przywództwa i gromadzenie/badanie danych dotyczących tego, co dzieje się wewnątrz grupy.

Instytut Rozwoju Kariery [Institute for Career Development] (2008) to znaczący system edukacji pracowniczej zorientowany na wspólną pracę/zarządzanie, z kształceniem ustawicznym jako opcją. Instytut współpracuje z United Steelworkers i 15 firmami. Lokalni liderzy stwierdzili, że edukatorzy dorosłych powinni skoncentrować się na słuchaczu, a także chcieli podkreślić to, co uważali za kluczowe kwestie w nauczaniu dorosłych, pokrywające się w dużej mierze z pracą Malcolma Knowlesa i jego koncepcją andragogiki. Program stanowi celebrowanie połączenia zcentralizowanego i zdecentralizowanego ciała nadzorczego względem nauczania dorosłych w ramach rozległego systemu obejmującego wiele gałęzi przemysłu, pracodawców i lokalne związki zawodowe. Uczestnicy to „...głównie beneficjenci zachęceni do opracowania własnych planów edukacyjnych”.

Baumgartner (2008) przeprowadziła badania dotyczące wpływu andragogiki na programy i sposób nauczania. W swojej pracy zawarła rozdziały na temat andragogiki, takie jak: krótka historia, europejskie koncepcje, krytyka, ostatnie badania, relacje z programem nauczania, zasady, zastosowania w praktyce oraz studium przypadku dotyczącego przekonywania słuchaczy do przyjęcia większej odpowiedzialności za własną naukę.

Przegląd teorii, filozofii i zasad przez O'Bannona i McFaddena (2008) doprowadził do rozwoju empirycznego modelu andragogiki eksperymentalnej przeznaczonego do praktycznego wykorzystania w pozaformalnych ośrodkach uczenia się z doświadczenia oraz programach przeznaczonych dla dorosłych. Model programu andragogiki eksperymentalnej składa się z sześciu etapów: (a) motywacji, (b) orientacji, (c) zaangażowania, (d) działalności, (e) refleksji i (f) adaptacji. Model ten powinien zostać sprawdzony poprzez badania w celu określenia jego możliwości w zakresie promowania rozwoju osobistego i kształcenia ustawicznego.

Vodde (2008) stwierdził, że chociaż tradycyjny, pedagogiczny, wojskowy model kształcenia mógł kiedyś spełniać wymagania i być zgodny z interesami policji oraz społeczeństwa, możliwość jego stosowania i skuteczność zostały zakwestionowane. Przedstawiono teorię, że andragogiczna (ukierunkowana na dorosłych) metodologia kształcenia stanowiłaby bardziej skuteczny środek w przypadku szkolenia rekrutów dla policji. Andragogika, zakorzeniona w przekonaniu, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci, opiera praktykę na potrzebach, zainteresowaniach, gotowości, orientacji, doświadczeniu i motywacji uczących się dorosłych. Biorąc pod uwagę te potrzeby, andragogika koncentruje się na wdrażaniu holistycznego, integracyjnego i opartego na współpracy podejścia do uczenia się, w którym kładzie się silny nacisk na uczenie się oparte na doświadczeniu. Podsumowuje wszystko następującą obserwacją – choć z niepotwierdzonych danych wynika, że andragogika daje lepsze efekty kształcenia i w zakresie zdobywanych kompetencji w porównaniu z tradycyjnym, pedagogicznym, wojskowym modelem, to właśnie brak danych empirycznych posłużył jako impuls do danego badania, które wykazało, że andragogiczny model kształcenia okazał się bardziej skuteczny.

Henschke (2009b) przedstawia i stosuje andragogikę w odniesieniu do czterech głównych elementów mających na celu utrzymanie wiodącej pozycji w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim. Jego idea koncentruje się na znaczeniu zminimalizowania kosztów bieżącej edukacji pracowników, przy jednoczesnej maksymalizacji czasu i energii skupionej na posiadaniu dostępnych środków dla realizacji misji spółki. Cztery wymienione powyżej główne elementy to: elementy procesu przygotowywania i planowania zmian w rozwoju i zarządzania kapitałem ludzkim; kompetencje wymagane od osoby pełniącej funkcję agenta zmiany w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim; metody wdrażania zmian/dokonywania zmian w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim oraz cele organizacji i wyniki zmian w rozwoju i zarządzania kapitałem ludzkim.

Henschke (2009a) kierował programem edukacji dorosłych (andragogicznym – dotyczącym nauki i sztuki pomagania dorosłym w uczeniu się oraz badań tego zagadnienia) w ramach istniejącego od 43 lat stowarzyszenia Partners of the Americas, organizującego partnerstwo pomiędzy stanem Missouri w USA i Parą w Brazylii. Działalność ta obejmowała wyjazdów do Brazylii w okresie 13 lat, przeprowadzenie 19 różnych kursów zorientowanych na andragogikę; z łączną liczbą 428 uczestników z pięciu brazylijskich stanów i 33 agencji edukacyjnych,

korporacyjnych i usługowych. Łączny czas kształcenia w ramach wszystkich programów wyniósł 351 godzin.

W maju 2009 roku Henschke pojechał do Belem, Para w Brazylii po raz siódmy i przeprowadził w ciągu trzech tygodni kursy, seminaria oraz warsztaty dla następujących instytucji: (a) Univeridade Federal do Para [UFPA] –Wydział Edukacyjny Szpitala Barros Barreto – 24 uczestników; (b) UFPA doktoranci i nauczyciele Wydziałów: Edukacji i Języków – 44 i 34 uczestników w dwóch różnych grupach, Bi-National Center for English Teachers – 30 uczestników; (c) University of Amazonia [UNAMA] – doktoranci i magistranci oraz studenci – 55 uczestników; (d) SESI – profesjonalni nauczyciele z Działu Edukacji Narodowej Brazylii w stanie Para realizujący potrzeby edukacyjne w przemyśle, korporacjach oraz instytucjach – 275 uczestników; (e) UNAMA – doktoranci oraz magistranci, wraz z częścią kadry – 180 uczestników oraz (f) UFPA – przygotowujący się do pracy w charakterze nauczycieli języka angielskiego, spełniający warunki do uzyskania dyplomu – 15 uczestników.

Gdyby zsumować liczby związane z powyższymi siedmioma (7) wyjazdami do Para w Brazylii, w ciągu 24 lat, pomiędzy 1985 a 2009, otrzymane wyniki w odniesieniu do działalności w zakresie edukacji dorosłych (skoncentrowanej na andragogice, sztuce i nauce o pomocy dorosłym w nauce) kształtują się następująco: 1128 nauczycieli dorosłych z Brazylii wzięło udział w 28 warsztatach i kursach na temat korzystania z metod i technik kształcenia dorosłych, obejmujących łącznie 448 godzin nauczania podczas wszystkich kursów, przy zaangażowaniu 21 stanów partnerskich z Brazylii i USA, reprezentowanych przez 36 instytucji i agencji ze świata oświaty, korporacji, przemysłu, pomocy społecznej, religijnych, opieki zdrowotnej, organizacji pozarządowych, komercyjnych, rządowych, wliczając w to przygotowania i realizację.

Programy zaprojektowane i przeprowadzone z uczestnikami w Brazylii były bez wyjątku skoncentrowane na metodach i technikach nauczania dorosłych. Bardziej dokładnie ich zawartość odnosi się do zasad kształcenia dorosłych (andragogika – nauka i sztuka pomagania dorosłym w nauce). W tym momencie, gdyby treści ująć w formie kapsułowej, można by je przedstawić na dwa sposoby, które wzajemnie się uzupełniają. Pierwszy z nich jest zorientowany na pięć bloków nauczania nauczycieli dorosłych tego, jak uczyć dorosłych. Obejmują one: przekonania i poglądy na temat dorosłych uczniów; postrzeganie cech skutecznych nauczycieli; fazy i sekwencje procesu uczenia się, nauczanie techniki i udzielanie wskazówek w zakresie uczenia się oraz realizacja przygotowanego planu (Henschke, 1987). Na drugi składa się około sześć założeń i osiem elementów procesu. Założenia są następujące: dorośli muszą wiedzieć, dlaczego powinni się czegoś nauczyć; dorośli mają głęboką potrzebę sprawowania kontroli, dorośli mają większy zasób i innej jakości doświadczenia w uczeniu się niż młodzież; gotowość dorosłych do nauki jest ściśle związana z ich potrzebą zdobycia nowej wiedzy lub prowadzenia nowych działań w nowej sytuacji życiowej; dorośli wchodzą w sytuację uczenia się zorientowani są na zadania oraz dorośli są motywowani silniej przez czynniki wewnętrzne niż zewnętrzne. Ele-

menty procesu potrzebne dorosłym to: przygotowanie do uczenia się; klimat sprzyjający uczeniu się; struktury pozwalające na obopólne planowanie; aktywne zaangażowanie w określanie swoich potrzeb edukacyjnych; przekładanie potrzeb edukacyjnych na cele; opracowywanie wzoru doświadczeń edukacyjnych; realizacja doświadczeń edukacyjnych oraz ocena stopnia, w jakim zostały osiągnięte cele kształcenia (Knowles 1996; Henschke et al, 2003).

Ósma praca doktorska skoncentrowana wokół wkładu Malcolma S. Knowlesa w andragogikę przygotowana została przez Henry'ego (2009). Podjął się on analizy historycznej rozwoju myśli w najważniejszych pracach Knowlesa. Wydaje się, że można dość łatwo sobie wyobrazić, że będzie w przyszłości więcej prac doktorskich koncentrujących się na powiązaniach Malcolma S. Knowlesa z andragogiką.

Apprentice School, Northrop Grumman Shipbuilding Plant, Newport News, Virginia otrzymała Nagrodę Malcolma S. Knowlesa za Niezrównane Kierowanie Programem [Malcolm S. Knowles Award for Outstanding Program Leadership] zgodnie z zasadami andragogicznymi. Otrzymała ją od Amerykańskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych [American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)] podczas dorocznej konferencji w 2009 roku w Cleveleand w stanie Ohio. Cel szkoły i jej podejście do ludzi najlepiej ilustruje jej motto „Apprentice School buduje trzy statki – Kunszt Pracownika, Naukę i Przywództwo” (s. 2). Szkoła zajmuje się 17 kluczowymi dziedzinami budowy jednostek wodnych i kładzie nacisk na szkolenia w miejscu pracy w różnych dziedzinach, silne związki z publicznymi szkołami wyższymi [Community Colleges] oraz dziewięć podstaw przywództwa zgodnych z andragogiką: rzetelność, zaangażowanie, doskonalenie, komunikowanie się, szacunek, umacnianie, praca zespołowa, planowanie, podejmowanie decyzji.

Pleskot-Makulska (2009) zaprezentowała pracę dotyczącą andragogiki podczas spotkania Komisji ds. Edukacji Dorosłych za Granicą [Commission on International Adult Education, CIAE] przy Amerykańskim Stowarzyszeniu Edukacji Dorosłych [American Association for Adult and Continuing Education, AAACE] w Cleveland w stanie Ohio. Jej praca pojawiła się również w materiałach pokonferencyjnych. W celu odpowiedniego zaprezentowania artykułu poniżej przedstawiam streszczenie:

Od wielu lat, społecznicy i profesjonaliści rozwijają edukację dorosłych w Polsce. Dzięki nim miliony ludzi podniosło swój poziom edukacji i zwiększyło swe życiowe szanse. W ostatnim okresie zainteresowanie edukacją dorosłych w Polsce wzrosło. Tym samym zwiększyła się również potrzeba kształcenia profesjonalnych kadr niezbędnych do realizacji stawianych przed sektorem edukacji dorosłych celów i zadań. Od wielu lat różne uczelnie kształcą specjalistów w dziedzinie edukacji dorosłych. Szczególnie w ostatnim okresie podejmowane są również działania ukierunkowane na wzmocnienie pozycji andragogów na rynku pracy w Polsce. Przedmiotem referatu jest system kształcenia andragogów w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia realizowanego w ramach specjalizacji andragogicznej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu War-

szawskiego. *Analiza koncentruje się wokół takich zagadnień jak: rola edukatorów dorosłych w Polsce; programy kształcenia oraz szanse zawodowe specjalistów edukacji dorosłych na rynku pracy.*

Wróć do Belem, Para w Brazylii na okres między 23 listopada i 5 grudnia 2009 r. w innych związanych z edukacją dorosłych (andragogiką) celach. Będę brał udział w UNESCO International Civil Society Forum [FISC], Pre-Conference dla agencji pozarządowych **28–30 listopada 2009 r.** oraz uczestniczył jako członek oficjalnej delegacji USA/UNESCO w UNESCO CONFINTEA VI (Szóstej Międzynarodowej Konferencji nt. Edukacji Dorosłych dla Organizacji Rządowych) w **dniach 1–4 grudnia 2009 r.** UNESCO przeprowadza te konferencje raz na 12 lat. Tak jak w przeszłości, są to konferencje robocze i ich wynikiem będą dokumenty, które będą wykorzystywane w rozwoju edukacji dorosłych w wielu krajach na całym świecie. Przewiduje się, że w FISC weźmie udział 1200 uczestników ze 150 krajów, a w CONFINTEA VI – 1500 uczestników ze 150 krajów. Oczywiście będę angażował się we wspieranie andragogicznej perspektywy podczas sesji.

Wnioski na temat historii i filozofii andragogiki

Andragogika pojawiła się po raz pierwszy u Alexandra Kappa (1833), niemieckiego nauczyciela w szkole średniej. Twierdził on, że andragogika to edukacja w wieku męskim, włączając w to autorefleksję oraz kształcenie charakteru do najważniejszych wartości w życiu człowieka. Wzorce w andragogice obejmowały wewnętrzną, subiektywną osobowość i zewnętrzne, obiektywne kompetencje oraz to, że do nauki dochodzi nie tylko poprzez nauczycieli, ale również poprzez autorefleksję i doświadczenia życiowe, co czyni z andragogiki coś więcej niż po prostu kształcenie dorosłych.

Lindeman (1926) przeniósł andragogikę na amerykański grunt z Ruchu Edukacji Pracowników w Niemczech. Położył również podwaliny pod szerokie praktyczne zastosowanie andragogiki w USA jako metody nauczania dorosłych. Pomimo że termin ten nie znajdował się w użyciu przez wiele lat, Knowles (1970) przyczynił się do zbudowania jego fundamentów w USA. Fundamentami tymi były następujące założenia i procesy. Założenia to samosterowność dorosłych, ich doświadczenie jako źródło wiedzy w uczeniu się, wyrastanie potrzeb kształcenia z zadań wynikających z ról społecznych pełnionych przez słuchaczy oraz natychmiastowe zastosowanie rezultatów kształcenia jako charakterystyczny znak rozpoznawczy. Elementy procesu to klimat sprzyjający uczeniu się; wspólne planowanie nauki przez nauczycieli i uczących się; autodiagnoza dotycząca potrzeb kształcenia; przekładanie potrzeb edukacyjnych na cele; opracowywanie wzoru działań edukacyjnych; realizacja działań edukacyjnych oraz ocena postępów w nauce.

Hadley (1975) opracował i potwierdził działanie instrumentu złożonego z 60 elementów, który może pomóc w ocenie orientacji nauczyciela dorosłych względem andragogiki i pedagogiki. Knowles (1975) stworzył oparty na samo-

kształceniu przewodnik dla uczniów i nauczycieli zawierający listę umiejętności składowych niezbędnych do samokształcenia. Mezirow (1981) opracował podstawę andragogiki, który Suanmali (1981) wsparł badaniami w tej dziedzinie, określając samokształcenie jako podstawową zasadę i główne podejście przy realizacji andragogiki. Nottingham [UK] Andragogy Group (1983) dodała krytyczne myślenie do podstaw andragogiki, kierując dużo uwagi na badania rozwoju dorosłych w kolejnych fazach życia.

Poza innymi kwestiami Hartree (1984) uważała, że andragogika Knowlesa nie dorosła do tego, co interpretowała jako jego pragnienie, by stała się ona kompleksową teorią kształcenia w zakresie edukacji dorosłych. Ponadto Jarvis (1984) ocenił, że teoria andragogiki zyskała status ustalonej doktryny, ale bez umocowania w wystarczających badaniach empirycznych, które uzasadniałyby jej dominującą pozycję. Jarvis uważał również, że andragogika była związana z czasami, gdy dominowały romantyczne programy nauczania, a z ich odejściem traciła wiele ze swojej popularności.

Niezrażony tym Knowles (1984b) zaprezentował pierwszą książkę, w której cytuje 36 dokładnie przeprowadzonych analiz przypadków stosowania andragogiki w praktyce, w różnych grupach: w biznesie, przemyśle, rządzie, na uczelniach i uniwersytetach, w kształceniu do zawodu, kształceniu ustawicznym w zakresie zawodów medycznych, edukacji religijnej, podstawowej i średniej oraz kształceniu wyrównawczym. Taylor (1986) zaproponował bardzo mocno ugruntowany i wyrazisty model badań dotyczący andragogicznego procesu przejścia do nauki w samokierowanej klasie. Fazy i przejścia to: równowaga, brak potwierdzenia, dezorientacja, nazwanie problemu, poszukiwania, refleksja, reorientacja, dzielenie się odkryciem i powrót do równowagi. Niemniej jednak Davenport (1987) stwierdził, że ze względu na brak jasności i solidnego wsparcia empirycznego edukacja dorosłych powinna po prostu usunąć andragogikę z leksykonu.

Henschke (1989) opracował instrument oceny andragogicznej dla nauczyciela, którego działanie zostało później potwierdzone. Kluczowy element stanowi, w tym złożonym z 11 elementów instrumencie, zaufanie nauczyciela w stosunku do uczniów i wiara dorosłych uczniów we własne możliwości uczenia się. Knowles (1991) dodał ważny wymiar do umiejętności samokształcenia — zdolność do rozwoju i bycia w kontakcie z zainteresowaniami. Savicevic (1991) opisał podstawy naukowe koncepcji andragogicznych w dziesięciu krajach europejskich: pięciu zachodnich — Niemczech, Francji, Holandii, Wielkiej Brytanii, Finlandii oraz pięciu wschodnich — Związku Radzieckim, Czechosłowacji, Polsce, Węgrzech i Jugosławii. Co więcej, przyłączył się do działań zorientowanych na uczynienie z andragogiki względnie samodzielnej dyscypliny naukowej, której przedmiotem jest badanie edukacji i kształcenia dorosłych we wszystkich formach. Poggler (1994) wymienił dziesięć trendów, które, ma nadzieję, będą pomocne w rozwoju europejskich badań z dziedziny andragogiki, w tym międzynarodowe, porównawcze, polityczne, dorosły jako podmiot, grupa od 30 do 50 roku życia, struktura społeczna, rozwój andragogiki w krajach rozwijających

się, kryteria sukcesu w nauczaniu i uczeniu się, rozumienia pojęcia „świata społecznego” uczestnika oraz nowe typy i alternatywy w edukacji dorosłych.

Welton (1995) stwierdził, że podstawowe zarzuty wobec andragogicznego konsensusu są takie, że edukacja dorosłych porzuciła swoją kiedyś istotną rolę w inspirowaniu demokratycznych działań społecznych. Z tego powodu wspiera się na słabych podstawach, co działa na korzyść dużych organizacji i jest z punktu widzenia koncepcji nieodpowiednie do tego, by realizować potrzeby osób wykluczonych ze społeczeństwa amerykańskiego. Jednak, wbrew tej perspektywie, Houle (1996) powiedział, że prace Knowlesa w dziedzinie andragogiki pozostają najbardziej zorientowanymi na słuchacza spośród wszystkich koncepcji opracowywania programów edukacyjnych dla dorosłych. Stwierdza, że andragogika wpływa na każdy inny system, gdzie liderzy wiedzą, że powinni angażować uczących się w tak wiele aspektów ich edukacji, jak to jest możliwe oraz w tworzenie klimatu, który pozwoli im na owocną pracę.

Henschke (1998) oznajmił, że na długo przed pojawieniem się terminu andragogika w druku w 1833 roku starożytni edukatorzy greccy i hebrajscy, jeśli nie inni, używali słów, które może nie są poprzednikami andragogiki, ale zawierały elementy idei, które rozumiane są jako różne znaczenia andragogiki. Spróbował stworzyć deskryptywną definicję andragogiki, zmierzającą ku nazwaniu jej dziedziną naukową, w przeciwieństwie do innych, którzy dopatrywali się malejącego wpływu andragogiki. Draper (1998), przedstawiając dogłębnie światowe tło andragogiki, przemyślał oraz zaprezentował przegląd sił historycznych mających wpływ na pochodzenie i użycie terminu „andragogika”. Kończy stwierdzeniem, że śledzenie metamorfoz andragogiki/edukacji dorosłych ważne jest dla tożsamości dziedziny, a poszukiwanie sensu jest również próbą humanizacji i zrozumienia procesu edukacyjnego.

W wyjątkowo odpowiednim momencie pojawiła się najbardziej dogłębna ze wszystkich publikacji na temat andragogiki, która zawierała 30 prac Savicevica (1999b) z 26 lat. Twierdził on, że andragogika definiowana jest jako dyscyplina naukowa, która zajmuje się problemami związanymi z rozwojem zasobów ludzkich oraz edukacją dorosłych, jak również kształceniem we wszystkich jego formach i przejawach, a więc formalnym i nieformalnym, zorganizowanym i samokształceniem, obejmując zakresem badań większą część życia człowieka. Jednak w tej samej pracy Savicevic skrytykował także Knowlesa za brak spójności z jego strony w określaniu andragogiki, co spowodowało wiele zamieszania i nieporozumień. Zidentyfikował sześć błędów Knowlesa w jego spojrzeniu na andragogikę: po pierwsze Knowles określał andragogikę jako „naukę i sztukę”, w czym podążał śladami Dewey'a, który to samo zrobił w przypadku pedagogiki. Po drugie określił andragogikę jako naukę i sztukę „pomocy dorosłym w nauce”, co sprowadza ją do procedury lub przepisu na to, jak nauczyciel powinien zachowywać się w procesie kształcenia dorosłych. Po trzecie uznał andragogikę za „model” nauczania nawet w przedszkolu, a więc odsunął ją od zastosowania tylko w stosunku do osób dorosłych. Po czwarte skierował andragogikę jedynie na problemy nauczania, zaniedbując tym samym społeczne

i filozoficzne wymiary dorosłości. Po piąte podkreślił indywidualistyczne podejście do procesu uczenia się i edukacji bez odniesienia do istniejących uwarunkowań dorosłych, ich poziomu wykształcenia oraz innych czynników związanych z uczeniem się. Po szóste braki w świadomości historycznej Knowlesa skłoniły go do myślenia, że jako pierwszy zastosował andragogikę w amerykańskiej literaturze dotyczącej edukacji dorosłych.

Savicevic (2000) zgłębił również różne poprzednie formy oraz tło andragogiki przed wejściem tego terminu do publikacji naukowych. Jego badanie poświęcone jest poszukiwaniu korzeni idei andragogicznych od cywilizacji antycznych do chwili obecnej. Billington (2000) stwierdził, że dla próby sześćdziesięciu mężczyzn i kobiet w wieku od 37 do 48 lat kluczowe czynniki związane z andragogiką pomogły im w rozwoju, a ich brak powodował regres i brak rozwoju. Spośród wszystkich czynników andragogicznych samokształcenie jest jednym z najbardziej widocznych i najważniejszych.

W odniesieniu do argumentów kwestionujących wartość podejścia Knowlesa wobec andragogiki Maehl (2000), w odpowiedzi na filozoficzne podejście preferowane przez pewną liczbę nauczycieli dorosłych, sugerował, że Knowles pragnie nadać andragogice charakter humanistyczny, co przyczyniło się do jej szerszego przyjęcia w praktyce. To podejście zostało wzbogacone o inne filozofie, szczególnie o koncepcje rozwoju zasobów ludzkich. Podkreślił również, że Knowles opracował swoje idee samokształcenia właśnie w kontekście andragogiki. Wywarło to wpływ na generację nauczycieli dorosłych, ze względu na przejawiającą się w jego podejściu wrażliwość i wsparcie duchowe, co doprowadziło do rozpowszechnienia andragogiki w praktyce.

Wciąż pojawiały się jednak negatywne opinie na temat andragogiki. Grace (2001) stwierdził, że perspektywa Knowlesa jest w nadmiernym stopniu oparta na indywidualizacji, instytucjonalizacji, profesjonalizacji, unaukowieniu i technologizacji, samokształceniu, polityce wykluczenia, podtrzymaniu status quo i konformizacji, przy pominięciu oporów i transformacji. Postrzegał również amerykańską i kanadyjską edukację dorosłych jako czynnik usunięcia z pola zainteresowań problemów kulturowych i społecznych, a tym samym wprowadzający odpolitycznienie i brak kontekstu w kształcenie dorosłych. Nie widział tego, czego nie chciał – faktycznego i trwającego rozkładu andragogiki. Jednak Rachal (2002) jasno określił siedem kryteriów przydatnych dla realizacji w przyszłości badań empirycznych z andragogiki: dobrowolny udział, status dorosłości, wspólnie zdefiniowane cele, ocena osiągnięć w oparciu o poziom wykonania, mierzenie satysfakcji, odpowiednie środowisko uczenia się dorosłych i kwestie techniczne. Uzupełniając opinię Rachala w sprawie kryteriów dla empirycznych badań z zakresu andragogiki, Simonson et al. (2003) otwierają obszar zależności w andragogice. Autorzy zidentyfikowali wiele cech wywodzących się z koncepcji andragogiki wg Knowlesa, które wskazali jako kluczowe dla skutecznego działania programów kształcenia na odległość.

Sopher (2003) twierdzi, że prace Knowlesa w zakresie andragogiki są najlepiej rozumiane przez praktyków i badaczy tylko wtedy, gdy są historycznie do-

kładne, osadzone w ramach jego filozofii humanistycznej i interpretowane w kontekście jego epoki. Dodał, że należy uznać rolę, jaką każdy z czterech ruchów historycznych (humanistyczna edukacja dorosłych, pomoc i opieka społeczna, dynamika grupy, rozwój zasobów ludzkich) występujących w USA odgrywa w teorii andragogiki Knowlesa. Henschke (2004) przejawiał również głębokie zaangażowanie w sprawy andragogiki, parafrazując wiersz Roberta Frosta [(*Nasz szlachetny prezent*) *Our Gift Outright*] zaprezentowany podczas ceremonii inauguracyjnej prezydentów Johna Kennedy'ego i Lyndona Johnsona w 1961. Carlson (2005) omawiał możliwość zastosowania andragogiki w procesie uczenia się języka obcego przez dorosłych, jak również rozwinięcia dyskursu na poziomie interdyscyplinarnym wśród badaczy zajmujących się edukacją dorosłych, psychologią i lingwistyką. Reichmann (2005) w jasny sposób oddzielił andragogikę jako naukę zajmującą się kształceniem ustawicznym/długofalowym od edukacji dorosłych koncentrującej się na praktyce edukacji/uczenia się dorosłych.

Jeszcze inna osoba wyraziła pogląd, że andragogika musi się odejść od swojego miejsca w świetle jupiterów w dziedzinie edukacji dorosłych. Choć Sandlin (2005) nazywa andragogikę podstawą kształcenia dorosłych od wielu dziesięcioleci, ma poważne zastrzeżenia co do jej znaczenia i krytykuje ją w ramach tego, co postrzega jako trzy główne perspektywy w dziedzinie kształcenia dorosłych: afrocentryczną, feministyczną, jak i krytyczną. Jej celem jest również rozwiązanie niektórych problemów związanych z kształceniem dorosłych w oparciu o andragogikę i ułatwienie innej praktyki w edukacji dorosłych. Mimo wszystko Stricker (2005) korzystał z zasad andragogiki w szkole publicznej w celu określenia tego, czy dyrektorzy rozumieją kształcenie dorosłych (andragogikę) i czy posiadają kompetencje do tworzenia warunków do rozwoju kadry dydaktycznej? Stwierdził, że istnieje duża rozbieżność pomiędzy spostrzeganiem poziomu własnej „andragogiczności” przez dyrektorów a tym, jak oceniali ich w tym zakresie nauczyciele. Było oczywiste, że dyrektorzy skorzystaliby na lepszym zrozumieniu i wdrożeniu andragogiki. Nauczyciele z kolei również odnieśliby korzyść z lepszego zrozumienia i realizacji samokształcenia i mogliby zaangażować się i przejąć odpowiedzialność za własne kształcenie ustawiczne.

Najlepiej poinformowanym i często wypowiadającym się naukowcem, który badał i realizował andragogikę na całym świecie jest Savicevic (2006a). Stwierdził on, że prawie 50 lat doświadczeń zajmowania się ideami andragogicznymi nabytymi w różnych środowiskach społecznych, kulturalnych i edukacyjnych jest odzwierciedlone w jego osobistym doświadczeniu. Co bardzo ważne, zauważył również, że od czasu jego pierwszej wizyty w USA w 1966 roku do 2006 r. istnieje widoczny ślad andragogiki na uniwersytetach USA, który przejawia się tym, że nie było ani jednego poważnego badania dotyczącego edukacji dorosłych i uczenia się, które nie odnosiłoby się do andragogiki jako koncepcji. Savicevic odniósł się również do kwestii różnorodności idei andragogicznych w skali międzynarodowej. Różnorodność ta stała się oczywista w wyniku jego dogłębnych, ogólnoswiatowych badań.

Starając się niejako podsumować wszystkie odważne starania wielu andragogów, Savicevic (2006b) dokonuje dokładnego prześledzenia mniej lub bardziej zbieżnych poglądów na andragogikę w różnych krajach. Odrzuca ideę, że andragogika stanowi część pedagogiki, ale twierdzi, że andragogika powstała na skutek konfliktów z pewnymi ideami dotyczącymi pedagogiki. Stara się pomóc ustanowić podstawę naukową dla badań andragogiki jako badań dotyczących uczenia się i edukacji dorosłych i nazywa XXI wiek – wiekiem edukacji dorosłych. W kontraście do wcześniej wyrażonej opinii Savicevic (2006b) poddawał refleksji swoje postrzeganie roli Knowlesa w podtrzymywaniu andragogiki w jej długiej historii i w dalszej perspektywie. Jego zdaniem, przez ponad 40 lat Knowles był czołową postacią zajmującą się szerzeniem i ukorzenianiem koncepcji andragogiki poprzez publikacje, wypowiedzi i wykłady, w szczególności w literaturze amerykańskiej, ale nie tylko. Z tego względu Savicevic uważa, że Knowles znajdzie swoje zasłużone miejsce w zakresie pomocy andragogice w rozwoju i ugruntowaniu się w charakterze dyscypliny naukowej.

Isenberg (2007) w opublikowanej wersji swojej pracy doktorskiej (2005) złożonej w University of Missouri-St. Louis przedstawia stanowiącą przełom podstawę umożliwiającą zbliżenie andragogiki i uczenia się za pośrednictwem Internetu, przy jednoczesnym połączeniu praktyki i teorii, praktyki i badań oraz technologii i procesu uczenia się, a to wszystko w kluczowym obszarze opieki zdrowotnej. Przedstawia dynamiczny projekt ukierunkowany na realizację celu ustanowionego przez Międzynarodową Komisję ds. Edukacji Dorosłych XXI Wieku (International Commission on Adult Education for the Twenty-first Century), koncentrując się na pięciu filarach kształcenia ustawicznego, uczyć się by: wiedzieć, działać, żyć wspólnie, być oraz zmieniać.

Henschke i Cooper (2007a) wydali jedną z pierwszych szczegółowych prac, dotyczących powstania andragogiki, na podstawie źródeł w języku angielskim, opublikowaną w Roczniku Rumuńskiego Instytutu Edukacji Dorosłych. Wyróżnili w niej sześć działów, które początkowo opracowano w trakcie podjętej analizy (Cooper i Henschke, 2001). Jednakże ze względu na pojawienie się w trakcie prowadzonych badań dodatkowych wniosków, jedna sekcja została zmieniona z: *Upowszechnianie amerykańskiej koncepcji andragogiki na: Upowszechnienie i utrwalenie amerykańskiej i ogólnoświatowej koncepcji andragogiki.*

Cox (2007–2008) badał zastosowanie modelu praktycznego andragogiki mającego na celu poprawę skuteczności szkolenia i ułatwienie zastosowania edukacji dorosłych w różnych środowiskach. Badania zorientowane były na dostosowanie działań edukacyjnych do słuchaczy bądź dostosowaniem samej nauki do celów organizacji.

Boucouvalas (2008) podkreślił nacisk ze strony Knowlesa na grupę/społeczność/społeczeństwo w jego podejściu do andragogiki. Wcześniejsze spojrzenia na cel edukacji dorosłych zawierały ideę działania na rzecz wyższego celu niż po prostu pojedynczej osoby.

Baumgartner (2008) przeprowadziła badania wpływu andragogiki na programy i sposób nauczania. W swojej pracy zawarła następujące rozdziały doty-

część andragogiki: zarys historii, europejskie koncepcje, krytyka, najnowsze badania, relacje z programem nauczania, zasady, zastosowania w praktyce oraz studium przypadku dotyczącego motywowania słuchaczy do przyjęcia większej odpowiedzialności za własną naukę.

Henschke (2009b) przedstawia i stosuje andragogikę w odniesieniu do czterech głównych elementów mających na celu utrzymanie wiodącej pozycji w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim. Jego idea koncentruje się na znaczeniu zminimalizowania kosztów bieżącej edukacji pracowników, przy jednoczesnej maksymalizacji czasu i energii skupionej na posiadaniu dostępnych środków dla realizacji misji spółki. Cztery wymienione powyżej główne elementy to: elementy przygotowywania i planowania zmian w rozwoju i zarządzania kapitałem ludzkim; kompetencje wymagane od osoby pełniącej funkcję agenta zmiany w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim; metody wdrażania zmian/dokonywania zmian w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim; cele organizacji oraz wyniki zmian w rozwoju i zarządzaniu kapitałem ludzkim.

Henschke (2009a) kierował programem edukacji dorosłych (andragogicznym dotyczącym nauki i sztuki pomagania dorosłym w uczeniu się oraz badań tego zagadnienia) realizowanym w ramach istniejącego od 43 lat stowarzyszenia Partners of the Americas, organizującego partnerstwo pomiędzy stanem Missouri w USA i Para w Brazylii. Działalność ta obejmowała siedem wyjazdów do Brazylii w okresie 24 lat, przeprowadzenie 28 różnych kursów, seminariów, otwartych forów, warsztatów, wszystkich zorientowanych na andragogikę; z łączną liczbą 1128 uczestników z 21 brazylijskich stanów i 36 agencji edukacyjnych, korporacyjnych, religijnych, z opieki zdrowotnej, pozarządowych, przemysłowych, rządowych biur i instytucji oraz agencji opieki społecznej. Łączny czas kształcenia obejmujący wszystkie programy wyniósł 448 godzin.

Podczas spotkania Komisji ds. Edukacji Dorosłych za Granicą (Commission on International Adult Education, CIAE) przy Amerykańskim Stowarzyszeniu Edukacji Dorosłych (American Association for Adult and Continuing Education, AAACE) w listopadzie 2009 roku w Cleveland w stanie Ohio Pleškot-Makulska (2009) zaprezentowała pracę dotyczącą andragogiki. Jej praca podkreśla wzrost zainteresowania edukacją dorosłych w Polsce, silną potrzebę kształcenia nauczycieli – niezbędną dla zrealizowania celów i zadań stojących przed dziedziną edukacji dorosłych, ze szczególnym naciskiem na kroki podjęte w ostatnim czasie mające na celu wzmocnienie pozycji andragogów na rynku pracy w Polsce, a także specjalizację andragogiczną na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

W czasie pisania niniejszego tekstu, w 2009 r., przygotowuję się do ósmej podróży do Brazylii. Będę brał udział w UNESCO International Civil Society Forum [FISC] Pre-Conference dla agencji pozarządowych, w dniach 28–30 listopada 2009 r. w Para. Zostałem również uhonorowany zaproszeniem (które przyjąłem) do bycia członkiem Oficjalnej Delegacji USA/UNESCO USA/UNESCO do UNESCO CONFINTEA VI (Szóstą międzynarodową konferencję nt. edukacji dorosłych dla organizacji rządowych) 1–4 grudnia 2009 roku,

w Belem, Para w Brazylii. Moje prace badawcze w zakresie edukacji dorosłych oraz praktyka w działaniu na rzecz andragogiki będą trwać podczas tych konferencji i przez następne lata.

Oto historii i filozofia andragogiki na całym świecie, oparta na ponad 200 dokumentach w języku angielskim. Istnieje jeszcze wiele dodatkowych dokumentów, które oczekują na uwzględnienie w dalszych etapach badań. Niemniej jednak andragogika to nie tylko praca jednej lub kilku osób, ale wynik wysiłków wielu ludzi różnych narodowości na całym świecie.

Bibliografia

1. Akande J.O., & Jegede P.O. (2004, July). *Andragogy and computer literacy: The Nigerian perspective*. The African Symposium: An on-line educational research journal, 4(2), www2.ncsu.edu/ncsu/aern/arkives2.html (Note: Click on the Webpage address. When the web page appears, scroll down to Vol. 4, No. 2, July, 2004 and click to open that volume. Then find the article titled above and click to open.)
2. Aspell D.D. (2003). *Andragogy: Adult learning*. San Antonio, TX: University of Texas. Unpublished paper.
3. Barclay K. (2001). *Humanizing learning at a distance* (Unpublished Doctoral Dissertation) Honolulu, HI: University of Hawaii.
4. Batson T. (2008). The institutional path for change in this age: Andragogy, not pedagogy. In *Campus Technology*, 10/08. www.campustechnology.com
5. Baumgartner L. (2008). Andragogy: An introduction and implications for curriculum and instruction. In V. Wang (Ed.), *Curriculum development for adult learners in the global community: Volume 1 Strategic Approaches* (pp 34–57) Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
6. Bellamio, D. (2006). *Personal interview and conversation surrounding his impetus for having Knowles' book*. *The adult learner: A neglected species*, 4th edition, Translated into Italian. Near Milano, Italy, September 21, 2006.
7. Bezensek J. (2006). *Juri Jug's role in development of Slovene adult education*. In *Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA)*, Bamberg, Germany, September 27–30, 2006.
8. Billington D.D. (2000). *Seven characteristics of highly effective adult learning programs*. *New Horizons for Learning*, Seattle: New Horizons. Retrieved September 28, 2002 from www.newhorizons.org
9. Blondy L.C. (2007, Summer). *Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment*. *Journal of Interactive Online Learning* www.ncolr.org/jiol 6(2).
10. *Board of Registration of Real Estate Brokers and Sales Persons (2006)*. *Continuing education: Instructor course*. Retrieved July 13, 2006 from www.mass.gov/dpl/boards/re/index.htm

11. Boucouvalas M, (2008). *Highlighting the group/community/societal emphasis in Knowles' treatment of andragogy*. A Power Point Presentation at the Commission of Professors of Adult Education Conference, Denver, CO, November, 2008.
12. Boucouvalas M., & Henschke J.A. (2002). *Reflections on international cooperation and new partnerships in the 'Age of Globalization,'* Edited and Revised.' Adult Education and Development. Bonn, Germany: Institute for International Cooperation of The German Adult Education Association (IIZ/DVV), 58,133 – 141.
13. Boudreaux M., Chermack T., Lowe J., Wilson L. & Holton E. III. (2002). *The legacy of Malcolm Knowles: Studying andragogy andragogically*. In T.M. Egan & S.A. Lynham (Eds.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development International Research Conference, 2* (pp. 877–884). Honolulu, Hawaii.
14. Carlson A. (2005). *Adults' experiences in learning a foreign language in a university classroom*. In M. Cooper (Ed.), *Adult education: Working for you, A CD Proceedings of the American Association for Adult and Continuing Education*. Pittsburgh, PA: American Association for Adult and Continuing Education.
15. Chesbro S.B., & Davis L.A. (2002). *Applying Knowles' model of andragogy to individualized osteoporosis education*. *Journal of Geriatric Physical Therapy*, 25(2), 1–7.
16. Conlan J., Grabowski S., & Smith K. (2003), *Current trends in adult education*. In M. Orey (Ed.), *Learning, teaching, and technology*. Website: www.coe.uga.edu/epltt/AdultEducation.htm.
17. Cooper M.K., & Henschke J.A. (2001a). *Andragogija, Osnove Teorije, Istrazivanja I Prackticnog Povezivanja*, [title of translation] (translation from English into Serbian: Kristinka Ovesni), *Andragoske Studije Journal*, 8, br. 1–2, Belgrade.
18. Cooper M.K., & Henschke J.A. (2001b). *Andragogy: Its research value for practice*. In W. Hines (Ed.), *Proceedings of the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education* (pp. 47–53). Charleston, IL: Eastern Illinois University.
19. Cooper M.K., & Henschke J.A. (2007). *Expanding our thinking about andragogy: Toward the international foundation for its research, theory and practice linkage in adult education and human resource development – A continuing research study*. In K. King & V. Wang (Eds.), *Comparative adult education around the globe: International portraits and readings of the history, practice, philosophy, and theories of adult learning* (pp. 151–194). Hangzhou, Peoples' Republic of China: Zhejiang University Press.
20. Cox T. (2007–2008). *Andragogy inside out and outside in: When to know what and what to know when*. *Perspectives: The New York Journal of Adult Learning*. Vol. 6, No. 1. Pp. 7–18.

21. Davenport J. III. (1987). *Is there a way out of the andragogy morass?* *Life-long Learning: An Omnibus of Practice and Research*, 11(3), 17–20.
22. Deveci T. (2007, Summer/Fall). *Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language*. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 21, (3/4). Online, [http://education.fiu.edu/newhorizons/New%20Horizons%20in%20AE&HRD%2021\(34\)%20Issue.pdf#page=19](http://education.fiu.edu/newhorizons/New%20Horizons%20in%20AE&HRD%2021(34)%20Issue.pdf#page=19).
23. Donaghy R.C. (2004). *An afternoon with Allen Tough*. In J. Henschke (Ed.), *Proceedings of the 2004 Commission on International Adult Education (CIAE) Pre-Conference* (pp. 3–53). Louisville, KY: American Association for Adult and Continuing Education (AAACE).
24. Dover K.H. (2006). *Adult learning theorist: Malcolm S. Knowles – biography*. *Adult/Continuing Education: A Free Newsletter Guide*, www.adulted.about.com/es/adultlearningthe/a/knowles.htm p. 1.
25. Draper J.A. (1998), *The metamorphoses of andragogy*. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 3–26.
26. Drinkard G., & Henschke J.A. (2004). *Instructional perspectives of nurse educators engaged in teaching via distance education*. In *Proceedings of the Twenty-Third Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education Conference* (pp. 80–85). Indianapolis, IN: Indiana University – Purdue University.
27. Esposito M. (2005). *Emotional intelligence and andragogy: The adult learner*. Thonburi, Thailand: 19th International Conference, Learning Organizations in a Learning World.
28. Faber W. (2006). *My way to andragogy – autobiographical reflections*. In Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA), Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.
29. Fidishun D. (b.d., ok. 2005). *Andragogy and technology: Integrating adult learning theory as we teach with technology*, Malvern, PA: Penn State Great Valley School of Graduate Professional Studies.
30. Gehring T. (2000). *A compendium of material on the pedagogy-andragogy issue*. *Journal of Continuing Education*, 51(1), 151–163.
31. Gibbons H.S., & Wentworth G.P. (2001, Fall). *Andragogical and pedagogical training differences for online instructors*. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4, (3). State University of West Georgia, Distance Education Center.
32. Grace A.P. (2001). *Using queer cultural studies to transgress adult educational space*. In V. Sheared & P.A. Sissel (Eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education* (pp. 257–270). Westport, CN: Bergin & Garvey – An Imprint of Greenwood Publishing Group, Inc.
33. Gross M. (2006). *Why do people decide to study andragogy and what happens during their studies? A qualitative research study*. In Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA), Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.

34. Hadley H.N. (1975). *Development of an instrument to determine adult educator's orientation as andragogical and pedagogical* (Unpublished doctoral dissertation), Boston University School of Education, Boston, MA.
35. Harriman G. (2004), *Adult learning* on adultlearning@GaryHarriman_com.htm. Date Retrieved: January 19, 2005.
36. Hartree A. (1984). *Malcolm Knowles's theory of andragogy: A critique*. International Journal of Lifelong Education, 3, 203–210.
37. Haugoy G. (2003, September 18), *Developing flexible open classrooms for the independent students*, Retrieved July 13, 2005, www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc_print&doc_id=4341&dosing=1.
38. Heimstra R. (2004, September 15). *Graduate adult education: Foundations of practice*, Retrieved January 14, 2005, www-distance.syr.edu/adulted.html.
39. Henry G. (2009). *An historical analysis of the development of thinking in the principle writings of Malcolm Knowles*. A Doctoral Dissertaton Completed at the Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia.
40. Henschke J.A. (1987). *Training teachers of adults*. In C. Klevins (Ed.), *Materials and methods in adult and continuing education: International – Illiteracy* (pp. 414-422). Los Angeles: Klevens Publications, Inc.
41. Henschke J.A. (1989). *Identifying appropriate adult educator practices: Beliefs, feelings and behaviors*. In C. Jeffries, (Ed.), *Proceedings of the Eighth Annual Midwest Research-To-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education* (pp. 89-95). St. Louis, MO: University of Missouri.
42. Henschke J.A. (1998). *Historical antecedents shaping conceptions of andragogy: A comparison of sources and roots*. Paper presented at the International Conference on Research in Comparative Andragogy, Radovljica, Slovenia, September 10–13, 1998.
43. Henschke J.A. (2003). *Critical requirements for changing corporate training departments toward supporting workplace learning and performance*. In *Proceedings of the Adult Learning Australia National Conference* (pp. 246–258). Sydney, New South Wales, Australia, December, 2003.
44. Henschke J.A. (2004). *My gift outright [Regarding Andragogy]* (Paraphrase of Robert Frost's *Our Gift Outright* Delivered at the USA Presidential Inaugural Ceremonies of JFK & LBJ, 1961. In *Collected poems, prose, and plays*. New York: Henry Holt and Co. p. 187.
45. Henschke J.A. (2006a). *Comparing personal learning and educational institution elements required in various countries for a re-orientation toward a focus on lifelong learning*. In *Papers presented at the 4th Conference of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)*. Bamberg, Germany, September 24–27, 2006.
46. Henschke J.A. (2006b). *Malcolm S. Knowles: Four major historical social movements that influenced him and he influenced as he became an adult*

- educator. In J. Reischmann (Ed.), *Proceedings of the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA)* (pp. 1–29). Germany: University of Bamberg, September 27–30, 2006.
47. Henschke J.A. (2008a). *A global perspective on andragogy: An update*. In M. Boucouvalas (Ed.), *Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference* (pp. 43–94). Denver, CO.
 48. Henschke J.A., (2008b). *Comparing the American and European perspectives on the international concept of andragogy and the implications for the development of adult education theory and practice*. In *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, St. Louis, MO, June, 2008.
 49. Henschke J.A. (2009a). *Engagement in active learning with Brazilian adult educators*. In G. Strohschen (Ed.), *Handbook of blended shore learning: An international adult education handbook* (pp. 121–136). NY: Springer Science+Business Media, LLC.
 50. Henschke J.A. (2009b). *Movement toward staying ahead of the curve in developing and managing human capital*. In V. Wang & K. King (Eds.). *Human performance models in the global context* (1–28). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
 51. Henschke J.A., & Cooper M.K. (2006). *International research foundation for andragogy and the implications for the practice of education with adults*. In *Proceedings of the 2006 Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, Extension and Community Education* (pp. 93–98), University of Missouri, St. Louis, October 4–6, 2006.
 52. Henschke J., & Cooper M. (2007). *Additions toward a thorough understanding of the international foundations of andragogy in HRD and adult education*. In *Inst.de Ins. "G.Barit" din Cluj-Napoca, Series Humanistica*, tom. V, 2007 (pp. 7–54). [This is the 2007 Yearbook of the Romanian Institute of Adult Education].
 53. Houle C.O. (1996). *The design of education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
 54. Hugo J. (2003). *A comparison of and characteristics of educational multimedia*. Uganda: Naledi3Dfactory and UNE.
 55. Illeris K. (2004). *Adult education and adult learning*, first English edition translated from Danish, Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
 56. Isac I. (2006). *How to become an 'Adult Educator' in the interwar Romania: The Examples of Nicolae Lorga and Dimitrie Gusti*. In J. Reischmann (Ed.), *Proceedings of the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA)* (pp. 1-9). Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.
 57. Isenberg S.K (2005) *The experience of applying principles of andragogy to internet technology* (Unpublished doctoral dissertation), University of Missouri-St. Louis, Division of Educational Leadership and Policy Studies.

58. Isenberg S.K. (2007). *Applying andragogical principles to internet learning*. Youngstown, NY: Cambria Press.
59. Jarvis P. (1984). *Andragogy: A sign of the times*. *Studies in the Education of Adults*, 16, 32–38.
60. Jarvis P. (2006) *Andragogy versus pedagogy or from pedagogy to andragogy: A re-assessment of Knowles's dilemma with the development of learning theory*. An Unpublished Copyrighted Paper, University of Surrey, Guildford, Surrey UK GU2 7XH
61. Kail R., & Cavanaugh J. (2004). *Teaching touches lives* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
62. Kajee L. (2003). *Making waves, not just surfing the net: ICT and learning in the ESL classroom*, Johannesburg, South Africa: University of the Witwatersrand, Unpublished paper.
63. Kapp A. (1833). *Die andragogik ober bildung im mannlichen alter. Platons Erziehungslehre, als Padagogik fur die Einzelnen und als Staatspadagogik*. Germany: Minden und Leipzig.
64. Knowles M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. Pedagogy*. Chicago: Association Press/Follett.
65. Knowles M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. NY: Association Press.
66. Knowles M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Revised Edition). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Book Company.
67. Knowles M.S. (1984b). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
68. Knowles M.S. (1996). *Adult learning*. In R.L. Craig (Ed.), *ASTD training & development handbook: A guide to human resource development* (4th ed.) (pp. 254–265). New York: McGraw Hill.
69. Knowles M.S., Holton E.F. III, & Swanson R.A. (2005). *The adult learner* (6th ed.). San Francisco: Berrett Koehler Publishers, Inc.
70. Kruse N.B. (2006). *Andragogy and music: Canadian and American models of formal and informal music learning among adults*. In Papers presented at the 4th Conference of the International Society for Comparative Adult Education (ISCAE) (pp. 1-12). Bamberg, Germany: September 24–27, 2006.
71. Lindeman E.C. (1926a). *Andragogik: The method of teaching adults*. *Workers' Education*, 4, 38.
72. Lindeman E.C. (1926b, 1961). *The meaning of adult education*, Montreal: Harvest House.
73. Livingstone D.W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, finds, gaps, and future research: New approaches for lifelong learning (NALL)*, Working paper # 21-2001, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education – Advisory Panel of Experts on Adult, Learning (APEAL) Applied Research Branch, Human Resource Development, Canada.

74. Maehl W. (2000). *Lifelong learning at its best: Innovative practices in adult credit programs*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
75. Martin University, Webmaster (2006). *Andragogy*, 2171 Avondale Place, Indianapolis, IN, 46218.
76. Mason R.A., Henschke J.A., & Weitzel T.R. (2001). *Air carrier check airman training: An adult education model*. In Proceedings of the 11th International Symposium on Aviation Psychology. March 7, 2001. Columbus, OH: Lawrence Erlbaum Associates.
77. Merriam S.B. (2001, Spring). *Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. The New Update on Adult Learning Theory*, San Francisco: Jossey-Bass, New Directions for Adult and Continuing Education, no. 89, 3–13.
78. Merriam S. (2004). *The changing landscape of adult learning theory*. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice* (pp. 199–220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
79. Merriam S.B., Caffarella R.S., & Baumgartner L.M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Inc.
80. Mezirow J. (1981). *A critical theory of adult learning and education*. *Adult Education*, 32(1), 3–24.
81. Moore J. (b.d., ok. 2002). *Site philosophy: Learner-focused education, andragogy*. Date Retrieved: February 12, 2002. www.edtech.vt.edu/edtech/is/ocs,introp2.html
82. Morland D.V. (2003). *How to teach adult learners..ROI (Return on Investment) Learning Services Professional Guidelines Services*, Downlinked from an andragogy google search. Date Retrieved: November 10, 2004.
83. Nebraska Institute for the Study of Adult Literacy (b.d.), *Andragogy: Alternative interpretations and applications summarized from understanding and facilitating adult learning by Stephen Brookfield (1986)*, <http://literacy.kent.edu/~nebraska/curric/ttim1/artsum.html> Date Retrieved: June 16, 2004.
84. Nevins S.C. (b.d., ok. 2003). *Andragogy versus pedagogy: The secret to successful business learning*, www.westchesterventuregrp.com/EntrepreneurForum/Andrag. Date Retrieved: October 31, 2003.
85. Newman A.P. (1993). *Prison literacy: Implications for program and assessment policy*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. (ERIC Document Reproduction Service Number ED 363 729) p. 49.
86. Newman M. (2007, November 1). *Personal Interview with John Henschke during the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Conference, Norfolk, VA.*

87. Nottingham Andragogy Group (1983). *Towards a developmental theory of andragogy*, Adults: Psychological and Educational Perspective, no. 9, Nottingham, England: University of Nottingham Department of Adult Education.
88. O'Bannon F., & McFaden C., (2008). *Model of experiential andragogy: Development of a non-traditional experiential learning program model*. Journal of Unconventional Parks, Tourism & Recreation Research, 1(1), 23–28.
89. Paraskevas A., & Wickens E. (2003). *Andragogy and the Socratic method: The adult learner perspective*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/detail/johlste/vol2_no2_andragogy_and_the_socratic
90. Pastrana M. (b.d.). *Andragogy International Universe*, N. Miami Beach, FL: Andragogy International Universe, Inc. Date Retrieved: May 19, 2006.
91. Picavet G. (2003). *Andragogy: An introduction – Belgium/roots project*, www.makedisciples.net/ace/basic_of_andragogy.asp
92. Pinheiro S.O. (2001). *Perceptions versus preferences: Adult international students' teaching learning experiences in an American University*, Retrieved October 24, 2005, <http://nccrest.edreform.nte/resouce/7101>
93. Pleskot-Makulska K. (2009). *The training of adult education specialists in Poland*, In M. Boucouvalas (Ed.), Proceedings of the Commission on International Adult Education [CIAE] Pre-Conference, American Association for Adult and Continuing Education [AAACE] Conference (pp. 143–150). Cleveland, OH. Translated into English by Marcin Basiak.
94. Poggeler F. (1994). *Introduction – Trends of andragogical research in Europe*. In P. Jarvis & F. Poggeler (Eds.), *Developments in the education of adults in Europe* (pp. 9–15). Frankfurt am Main: Peter Lang, Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology (Volume 21).
95. Rachal J. (2000). *Effectiveness of andragogy*. Concurrent session presentation. American Association for Adult and Continuing Education Conference, Providence, RI, November, 2000.
96. Rachal J. (2002, May). *Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future*. Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory, 22(3), 210–227.
97. Ray C.W., & Chu Hui-chin. (2005). *Does andragogy work in Taiwan? An analysis from Eastern cultural perspective*. In Proceedings of the 2005 Academy of Human Resource Development International Conference (pp. 101–108).
98. Reischmann J. (2004). *Andragogy: History, meaning, context, function*. At: www.andragogy.net. Version Sept. 9, 2004.
99. Reischmann J. (2005a). *Andragogy: History, meaning, context, function*. In L.M. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education* (pp. 58–63). Houndsville, NY: Palgrave Macmillan.

100. Reischmann J. (2005b). *Comparative adult education*. In L. M. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education* (pp. 136–141). Houndsville, NY: Palgrave Macmillan.
101. Roberson D.N. (2002) *Andragogy in Color*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 465 047).
102. Rossman M.H. (2000, Winter). *Andragogy and distance education: Together in the new millennium*. *New Horizons in Adult Education – ISSN 1062-3183*, Gadbow, N. (Ed.), 14(1).
103. Sandlin J.A. (2005). *Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives*. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14, 25–42.
104. Sasmal C.K. (b.d., ok. 2003). *Adult learning in Indian call centers*, Bangalore, India: Trans Works Information Services.
105. Savicevic D. (1991). *Modern conceptions of andragogy: A European framework*. *Studies in the Education of Adults*, 23(3), 179–201.
106. Savicevic D. (1999b). *Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting*. In J. Reischmann, Z. Jelenc, & M. Bron (Eds.), *Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an emerging field of study* (pp. 97–119). Bamberg, Germany: ISCAE Proceedings.
107. Savicevic D. (2000). *The roots and evolution of andragogical ideas* (Koreni I razvoj andragoskih ideja – in the Serb Language), Beograd: Serbia (formerly Yugoslavia) Institut za pedagogiju i andragogiju Andragosko drustvo Srbije.
108. Savicevic D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd, Serbia: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu.
109. Savicevic D. (2006a). *Andragogical ideas in international framework* (Andragoske ideje u medunarodnim okvirima in the Serb Language), Beograd, Serbia: Institut za pedagogiju i andragogiju Drustvo za obrazovanje odraslih.
110. Savicevic D. (2006b). *Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries*. In *Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA)* (pp. 1–24), Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.
111. Sayre L. (2005). *Thoughts from the field: Andragogy by accident*. Paper presented to the 2005 American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Annual Conference of the Commission of Professors of Adult Education (CPAE) Special Interest Group (SIG), November 11, 2005.
112. Schnieder K. (2003). *A guide for developing higher education computer-based learning activities: A concept map*. Montreal, Quebec, Canada: Concordia University.
113. Schugurensky D. (2005). *Selected moments of the 20th century*. Department of Adult Education, Community Development and Counseling Psychology, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

114. Shore S. (2001). *Talking about whiteness: Adult learning principles and the invisible norm*. In V. Sheared & P.A. Sissel, (Eds.), *Making space: Merging theory and practice in adult education* (pp. 42–56). Westport, CN: Bergin & Garvey – An Imprint of Greenwood Publishing Group, Inc
115. Simonson M., Smaldino S., Albright M., & Zvacek S. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
116. Sopher M.J. (2003). *An historical biography of Malcolm S. Knowles: The remaking of an adult educator* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison, Department of Continuing, Adult and Vocational Education.
117. St. Clair R. (2002). *Andragogy revisited: Theory for the 21st century – myths and realities 19*, /www.cete.org/acve/testonly/docgen.asp?tbl-mr&id=109.
118. Stanton C. (2005, April). *A construct validity assessment of the instructional perspectives inventory* (Unpublished doctoral dissertation), University of Missouri-St. Louis, Division of Educational Leadership and Policy Studies, St. Louis, Missouri.
119. Stratton C. (b.d., ok. 2003). *Does theory inform our teaching practices in andragogy?* Instructional Development Services, www.newhorizons.org/future/creatingthefuture/crfutknowles.html or adulted.about.com/os/adutlearningthe/a/knowles.htm.
120. Stricker A.N. Jr. (2006). *Learning leadership: An investigation of principals' attitudes toward teachers in creating conditions conducive for learning in school-based staff development*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Missouri-St. Louis.
121. Suanmali C. (1981). *The core concepts of andragogy*. (Unpublished doctoral dissertation), Columbia University Teachers College, New York City, Dissertation Abstracts International, University Microfilms no. 8207343.
122. Taylor M. (1986). *Learning for self-direction in the classroom: The pattern of a transition process*. *Studies in Higher Education*, 11 (1), 55–72.
123. Taylor K., Marienau C., & Fiddler M. (2000). *Developing adult learners: Strategies for teachers and trainers*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
124. *The Apprentice School, Northrop Grumman Shipbuilding-Newport News, VA*. The 2009 Malcolm S. Knowles Award from the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE). Conferred at the 2009 AAACE Conference, Cleveland, OH.
125. The Institute for Career Development-Merrillville, IN. *The 2008 Malcolm S. Knowles Award from the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)*. Conferred at the 2008 AAACE Conference, Denver, CO.
126. Thompson M.A., & Deis, M. (2004). *Andragogy for adult learners in higher education*. In *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*, 9(1), 107–112.

127. Vodde R.F. (2008). *The efficacy of an andragogical instructional methodology in basic police training and education*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Department of Criminology, University of Leicester, U.K.
128. Weinstein M.B., & Young W.H. (2003). *Do online programs serve the real estate practitioner? Issues for real estate education using concept of andragogy*, San Diego, CA: Paper Presented at the American Real Estate Society (ARES) Research Conference, April 5, 2003.
129. Welton M.R. (1995). *In defense of lifeworld*. Albany, NY. SUNY Press.
130. Wie A.L. (2003). *Improving adult learning*. Hogskolen i Nesna: Socrates Education and Culture.
131. Wilson C. (2002). *A comparative study of the historical development of andragogy and the formation of its scientific foundation: In Germany and the United States of America, 1833–1999*, Tulsa, OK: Oral Roberts University, Unpublished manuscript.
132. Wilson C. (2004). *Neuroandragogy: A neurological approach to adult education and learning*, Farmingdale, NY: A Manuscript Being Prepared for Publication as a Book. (Possible Alternate Title: *Understanding Adult Brain Functions: A New Paradigm for the Study of Adult Education of Andragogy*).
133. Zmeyov, S. I. (1998). *Andragogy: Origins, developments and trends*. International Review of Education, 44(1), 103–108.
134. Zmeyov, S. I. (2006). *Andragogy and adult educators' Training in Russia: Actual state and trends*. In Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA), Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.

A perspective on the history and philosophy of andragogy: an international sketch

Key words: history and philosophy of andragogy.

Summary: This paper on the history and philosophy of andragogy is mainly limited [with a few exceptions] to a chronological history and the accompanying philosophy of andragogy, in line with when the English language documents were published and personal descriptions of events were written down. Some of these documents, however, present aspects of the events and ideas which recount the years and contexts in which they appeared in published form. This will not be an exact history of the events and philosophy as they appear in chronological order. But, this will be presented in the general sequence of the years that the articles, books, commentaries, and any other publication forms were recorded or appeared in print and / or were published.

Dane do korespondencji:

John A. Henschke, Ed. D profesor edukacji dorosłych w Katedrze Pedagogiki w Saint Louis, specjalista ds. edukacji ustawicznej w regionie wschodnio-centralnym Uniwersytetu Missouri. Pracownik programu doktorskiego i badań podyplomowych na Uniwersytecie Lindenwood, St. Charles, MO 63301;
Telefon: 636-949-4590 [praca];
Telefon: 314-651-9897 [telefon komórkowy].
e-mail: JHenschke@lindenwood.edu