

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Alina Matlakiewicz

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH W KONTEKŚCIE SPOŁECZNYM. KLUCZOWE ZAŁOŻENIA TEORII PETERA JARVISA

Słowa kluczowe: społeczne uczenie się, uczenie się oparte na doświadczeniu, refleksyjność.

Streszczenie: W artykule odwołano się do koncepcji uczenia się dorosłych Petera Jarvisa, który lokuje je w kontekście społecznym. Autorka analizuje rozumienie pojęcia i procesu uczenia się według P. Jarvisa, który stale powraca do tego obszaru badań, modyfikując swoje podejście. W tekście został przedstawiony model procesu uczenia się, który został stworzony na bazie krytyki cyklu uczenia się Davida Kolba oraz zweryfikowany w badaniach z grupami uczących się dorosłych. W końcowej części artykułu autorka koncentruje się na inspiracjach i kontrowersjach tej koncepcji.

Celem artykułu jest przybliżenie kluczowych założeń teorii społecznego uczenia się dorosłych Petera Jarvisa – wybitnego brytyjskiego andragoga i socjologa edukacji. Peter Jarvis jest emerytowanym profesorem Uniwersytetu Surrey w Guildford koło Londynu, gdzie przez kilka lat pełnił funkcję dyrektora Wydziału Studiów Edukacyjnych. Posiada tytuł profesora honorowego Uniwersytetu Georgia w USA i Uniwersytetu Pecs na Węgrzech. Uzyskał również doktorat z zakresu socjologii edukacji na Uniwersytecie w Helsinkach. Jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (EAEA), a także honorowym członkiem wielu stowarzyszeń edukacji dorosłych w różnych częściach świata. W latach 1999–2000 pełnił funkcję Prezydenta Brytyjskiego Stowarzyszenia Edukacji Międzynarodowej i Porównawczej. Jest autorem ponad dwudziestu książek oraz współautorem dziewięciu przetłumaczonych na dwa-

dzieścia języków. Do najbardziej znanych należą: *Adult Learning in the Social Context* (1987), *Paradoxes of Learning: on Becoming an Individual in Society* (1992), *Adult and Continuing Education* (1995), *The Practitioner-Researcher* (1999), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (2004), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning* (2006), *Learning to Be a Person in Society* (2009).

Teoria Petera Jarvisa jest lokowana przez teoretyków (Illeris 2006, Malewski 2010¹) jako sytuująca uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Jej kluczowe tezy Peter Jarvis zawarł początkowo w dwóch publikacjach: *Adult Learning in the Social Context* (1987) oraz *Paradoxes of Learning on becoming an individual in society* (1992). Stanowią one kamień węgielny dla dalszych rozważań zawartych w kolejnych książkach.

W publikacji *Adult Learning in the Social Context* autor przyjął założenie uwolnienia się od dominującej w badaniach nad uczeniem się perspektywy psychologicznej i przeprowadził analizę procesu uczenia się ze społecznego punktu widzenia. Nie oznaczało to negocjowania czy odrzucenia osiągnięć psychologii w tym zakresie, a wyjście z pewnego schematu myślenia, podważanie „zastanego”, otwarcie się na nowe perspektywy badawcze.

Istota uczenia się

W jaki sposób Peter Jarvis definiuje pojęcie uczenia się? Wychodząc od krytycznej analizy ujęć takich teoretyków jak: R. Borger i A. Seaborne, E.R. Hilgard, R.C. Atkinson i R.L. Atkinson, B. Skinner, J.B. Watson, D. Kolb, P. Freire, M. S. Knowles, G.D. Yonge, Peter Jarvis wskazuje na społeczny wymiar uczenia się. Zwraca uwagę na to, że uczenie się nie jest wyłącznie procesem psychicznym, który odbywa się w izolacji od świata, w którym żyje uczeń. Otoczenie jest nieodłączną jego częścią, do której człowiek odnosi się i które stale na niego oddziałuje. Każda osoba „wradza się” w społeczeństwo, które już stworzyło własną niepowtarzalną kulturę, wyrażoną jako suma wartości, wierzeń, postaw itp. Kultura ta jawi się jako coś obiektywnego dla jednostki i jest nabyta przez każdego członka społeczeństwa w procesie socjalizacji, także poprzez uczestnictwo w edukacji formalnej – pisze Jarvis. Ze względu na fakt, że jest to zjawisko wspólne, kultura traktowana jest jako obiektywna, natomiast P. Jarvis zwraca uwagę, że precyzyjniej byłoby określić ją jako zobiektywizowaną. Transmisja kultury odbywa się poprzez interakcję pomiędzy jednostką, którą można określić mianem ucznia a inną osobą, którą można traktować jako nauczyciela.

¹ M. Malewski określił tę koncepcję jako teorię uczenia się egzystencjalnego.

Jednak w innej interakcji lub w innym momencie tej samej interakcji uczeń może stać się nauczycielem. Tym samym każda interakcja może być traktowana jako potencjalny proces nauczania i uczenia się i w jej trakcie każdy uczestnik może odgrywać rolę zarówno nauczyciela, jak i ucznia (Jarvis 1987, s. 12).

Dodatkowo istnieją inne procesy, dzięki którym jednostka uzyskuje wiedzę na temat – jak to określa P. Jarvis – „kultury społeczeństwa” (choćby poprzez media, czytanie książek itp.). Powołując się na P.L. Bergera i T. Luckmanna autor stwierdza, że większość dyskusji na temat socjalizacji koncentruje się na tym procesie w kontekście dzieciństwa. Socjologowie nazywają ten wstępny proces mianem socjalizacji pierwotnej, podczas gdy z socjalizacją wtórną mamy do czynienia wówczas, *gdy już zsocjalizowana osoba jest wprowadzana do nowego obszaru obiektywnego świata w swoim społeczeństwie (Jarvis 1987, za Berger, Luckmann 1967)²*. Oznacza to, że uczenie się odbywa się na przestrzeni całego życia człowieka, kiedykolwiek pojawiają się nowe doświadczenia i jednostka wchodzi w nowe interakcje, a interakcje – niezaprzeczalnie – mają charakter społeczny.

Peter Jarvis przekonuje, że w każdej części jednostki odzwierciedla się jej społeczny aspekt, począwszy od języka, którym się porozumiewamy. Wrastając w społeczeństwo stajemy się jego odzwierciedleniem, odbiciem sumy doświadczeń społecznych. *Jednakże kultura nie jest monolitycznym, niezróżnicowanym zjawiskiem, różni się w zależności od klasy społeczno-ekonomicznej, mniejszości etnicznej, regionu czy nawet płci. Każda z tych różnic może być traktowana jako sub-kultura (Jarvis 1987)*. A każdy człowiek internalizuje pewną zobiektywizowaną subkulturę.

Peter Jarvis zwraca uwagę na dwukierunkowość wpływu społecznego. Z jednej strony środowisko wpływa na jednostkę, kształtując ją, z drugiej strony jednostka wpływa na swoje otoczenie, przyczyniając się do jego zmiany.

Wszystkie aspekty związane z jednostką są do pewnego stopnia odbiciem struktury społecznej. Jednak nie jest to wyłącznie nabyty czy receptywny proces, w którym „ja” społeczne wpływa na sposób, w jaki jednostki postrzegają i interpretują swoje doświadczenie z życia społecznego. Nie polega to wyłącznie na otrzymywaniu wyobrażeń płynących „z kultury” i ich wdrukowywaniu. Raczej jest to proces, który następuje w myślach, a następnie uzewnętrznia się. Faktycznie jednostki modyfikują to, co jest otrzymywane, a ta zmieniona wersja jest transmitowana do innych ludzi w interakcji społecznej (Jarvis 1987, s. 14).

Akcentując w uczeniu się aspekt społeczny, P. Jarvis wraz z C. Griffinem i J. Holfordem wskazali trzy kluczowe cechy wspólne społecznego uczenia się. Należą do nich:

- społeczny charakter celów uczenia się;
- uczenie się poprzez relacje społeczne, w jakich jednostka pozostaje z innymi;
- społeczna konstrukcja procesu poznawania (Jarvis i in. 2003).

² Tamże, s. 13, za: P.L. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, Allen Lane, London 1967, s. 150.

Ponieważ uczenie się ma miejsce w kontekście społecznym, to uczeń jest w pewnym zakresie „konstruktem społecznym”. Żeby jednak nie postrzegać tego jednowymiarowo to P. Jarvis podkreśla, że uczenie się powinno być traktowane zarówno jako zjawisko społeczne, jak i indywidualistyczne.

Proces uczenia się dorosłych

W początkowych publikacjach Peter Jarvis traktował³ uczenie się jako proces transformowania doświadczeń w wiedzę, umiejętności i postawy (Jarvis 1987). Widoczne są w tym ujęciu wpływy teorii Johna Dewey’a, który podkreślał znaczenie doświadczenia w uczeniu się, akcentując jednak, że nie wszystkie doświadczenia w równym stopniu są kształcące (Philips, Solis 2003). Niektóre wręcz mają negatywny wpływ na jednostkę, aczkolwiek nadal należy rozpatrywać je w kategorii uczenia się (Dewey 1938, za Jarvis 1992). Peter Jarvis definiuje doświadczenie jako coś, co spotyka jednostkę i w co jednostka jest zaangażowana, zazwyczaj jako rezultat świadomego postępowania. Reakcja na doświadczenie może skutkować uczeniem się. Jak podkreśla autor, uczenie się i doświadczenie nie są synonimiczne, aczkolwiek istnieją między nimi elementy wspólne.

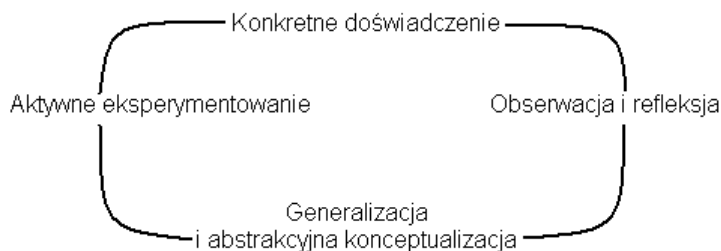
Tworząc własną koncepcję procesu uczenia się, Peter Jarvis za punkt wyjścia przyjął charakterystykę i krytykę koncepcji Davida Kolba, który jest autorem cyklu uczenia się.

Według Kolba istnieją cztery elementy uczenia się: konkretne doświadczenia, refleksyjna obserwacja, abstrakcyjna konceptualizacja i aktywne eksperymentowanie⁴.

Rozmieszczenie elementów w modelu wskazuje na ich cykliczność, jednak nie ma tu wskazanego początku i końca. Proces uczenia się może rozpocząć się od każdego z elementów. Z tym założeniem polemizuje Peter Jarvis. Zauważa również, że Kolb nie wyjaśnia, co się dzieje z uczniem w tym procesie. Nie udziela również odpowiedzi na następujące pytanie: W jaki sposób sytuacja ponownego znalezienia się w podobnej sytuacji oddziałuje na uczącego się? Ponadto Peter Jarvis zauważa, że jeśli uczeń analizuje złożony matematyczny model, to kolejnym stadium będzie raczej refleksja aniżeli aktywne eksperymentowanie, zatem strzałki powinny być skierowane w obu kierunkach (Jarvis 1987).

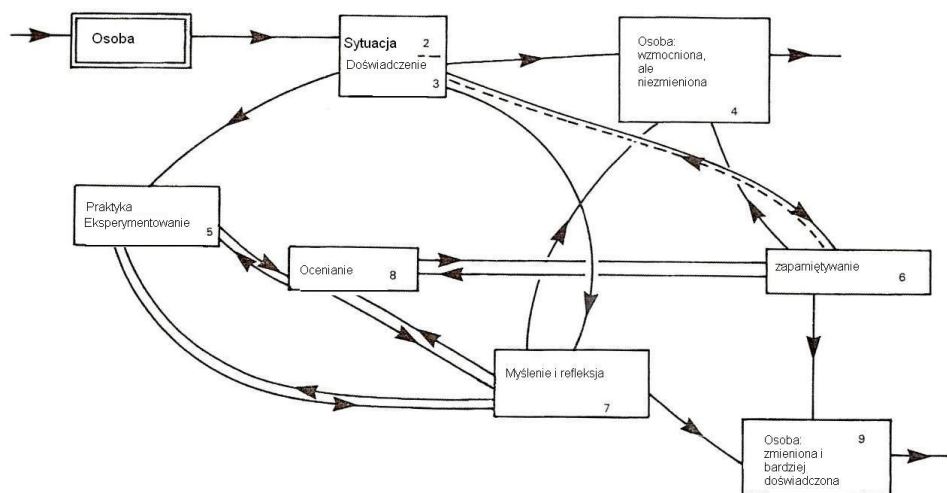
³ W najnowszych publikacjach – do czego odnoszę się na końcu artykułu – P. Jarvis nadal mówi o transformowaniu doświadczeń, jednak nie tylko w wiedzę, umiejętności i postawy, ale również w wartości, emocje, wierzenia i przekonania.

⁴ W artykule nie omawiam szerzej koncepcji D. Kolba, ponieważ jest ona powszechnie znana, przytaczam ją jako punkt wyjścia do analizy teorii P. Jarvisa.



Schemat 1. Cykl uczenia się D. Kolba

Źródło: P. Jarvis, Towards a Comprehensive Theory of Human Learning, Routledge, London New York 2006, s. 8.



Schemat 2. Model procesu uczenia się Petera Jarvisa

Źródło: P. Jarvis, Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, London – New York – Sydney 1987, s. 25.

Chcąc poddać weryfikacji prawdziwość cyklu stworzonego przez D. Kolba, Peter Jarvis przeprowadził badania w trakcie prowadzonych przez siebie warsztatów dotyczących uczenia się dorosłych. Uczestnicy początkowo nie zostali powiadomieni o uczestnictwie w projekcie badawczym, ponieważ – zdaniem P. Jarvisa – wprowadziłoby to wiele wątpliwości do opinii osób badanych, mogliby być nadmiernie krytyczni wobec własnych teorii. Badania zostały przeprowadzone w trakcie warsztatów, które odbywały się od wiosny 1985 r. do kwietnia 1986 r. P. Jarvis poddał badaniom dziewięć grup warsztatowych (dwieście osób): uczestnikami czterech grup byli andragodzy z Wielkiej Brytanii, dwóch grup – nauczyciele, którzy uczestniczyli w studiach niestacjonarnych

z edukacji dorosłych (włączając w to doktorantów) na Uniwersytecie w Tennessee, jedną stanowili tutorzy Uniwersytetu Otwartego, kolejną nauczyciele pielęgniarstwa, ostatnia została zorganizowana w szkole dla nauczycieli kształcących dzieci i młodzież w wieku 8–18 lat. Około dwustu kolejnym osobom poddano do dyskusji wypracowany model procesu uczenia się (Jarvis 1999).

Poniżej uwidocznionych zostało **dziewięć typów reakcji na potencjalne sytuacje uczenia się**. Wśród nich można wyodrębnić trzy jałowe i sześć owocnych trajektorii⁵ uczenia się, a wśród nich bezrefleksyjne i refleksyjne uczenie się.

I. Jałowe trajektorie uczenia się:

Typ 1 – Domniemanie (ścieżka 1 → 4)

Tego rodzaju sytuacje przydarzają się większości osób w zwyczajnych codziennych interakcjach. Te wzory zachowań są wyuczane w procesie socjalizacji, od urodzenia, nie są bowiem wrodzone. Jednak nie należy ograniczać postrzegania socjalizacji jako procesu, który ma miejsce wyłącznie w dzieciństwie, bowiem mamy również do czynienia z socjalizacją wtórną – w dorosłości. Ucząc się i internalizując kulturowe oczekiwania, jednostki zachowują się w sposób, w jaki odkryli, że będzie przynosił im akceptację osób, z którymi wchodzi w interakcje. Im częściej człowiek powtarza dane zachowania w podobnej sytuacji, tym bardziej je internalizuje, powodując, że stają się one jego drugą naturą. Znana sytuacja działa jak bodziec, na który jednostka odpowiada reakcją w postaci zastosowania określonego wzoru zachowania.

Typ 2 – Brak rozważania (ścieżka 1 → 4)

Istnieje kilka przyczyn, dla których ludzie nie reagują na możliwość doświadczenia uczenia się. Część jest zbyt zajęta, inni – będący w tradycyjnej sytuacji nauczania, w trakcie przedstawiania treści przez wykładowcę przeocząją możliwość zaistnienia uczenia się, ze względu na wielość prezentowanych idei.

Typ 3 – Odrzucenie (ścieżka 1 → 4)

Nie każdy korzysta z pojawiających się możliwości, które przyczyniają się do jego rozwoju. Tego typu postawę można wyjaśnić niechęcią do samego uczenia się lub brakiem zainteresowania jego przedmiotem. Niekiedy uczenie się nie zaistnieje z powodu niewiary jednostki w swoje możliwości.

II. Bezrefleksyjne reakcje na potencjalne sytuacje uczenia się:

Typ 4 – Przedrefleksyjne (ścieżki 1 → 3 → 6 → 4 lub 9⁶)

Jest to forma uczenia się, która pojawia się jako rezultat pojawiających się w codziennym życiu doświadczeń, nad którymi nie zastanawiamy się, a jedynie ich doświadczamy. Wówczas ma miejsce uczenie się incydentalne.

⁵ Tłumaczenie: „jałowe trajektorie uczenia się” zaczerpnęłam od M. Malewskiego, który stosuje je w odniesieniu do Modelu procesów uczenia się autorstwa P. Jarvisa z 2004 r. Por. M. Malewski, op.cit., s. 102.

⁶ Ścieżki zostały wskazane zgodnie z późniejszą publikacją P. Jarvisa (2006), kiedy już nastąpiła ich weryfikacja na drodze dalszych dyskusji i badań.

Typ 5 – Praktyka (ścieżki 1 → 3 → 5 → 8 → 6 → 4 lub 9)

Dzięki praktykowaniu w określonej sytuacji społecznej jednostka uczy się podstawowych umiejętności (*basic skills learning*). Tradycyjnie ta forma uczenia się ograniczana była do szkoleń pracowników fizycznych lub do treningów w zakresie dochodzenia do wysokiej sprawności fizycznej. Niemniej jednak praktykowanie również odnosi się do nabywania umiejętności społecznych podczas procesu świadomego naśladownictwa.

Typ 6 – Zapamiętywanie (ścieżki 1 → 3 → 6 → 8 → 4 lub 9)

Ta reakcja na potencjalną sytuację uczenia się jest dyskutowana najszerzej ze wszystkich kategorii, szczególnie w kontekście edukacji dzieci. Oczekuje się od ucznia, że będzie w stanie odzwierciedlić treści, które są przedmiotem nauczania. Tego typu podejście jest charakterystyczne dla frontalnego stylu nauczania, wywodzącego się z koncepcji behawiorystycznej, gdzie wierne odtworzenie treści świadczy o zaistnieniu wewnętrznego procesu uczenia się. Nie interesuje nas indywidualna interpretacja materiału kształcenia, a jego odwzorowanie (Gołębniak 2006).

III. Reakcje refleksyjne na potencjalne sytuacje uczenia się:**Typ 7 – Kontemplacja** (ścieżki 1 → 3 → 7 → 8 → 6 → 9)

Jest to kategoria, którą behawiorystycy całkowicie ignorowali w swoich założeniach – czystego myślenia (Ledzińska 2000). W potencjalnej sytuacji uczenia się dochodzi do reakcji w postaci rozważania, analizy i następnie podjęcia racjonalnej decyzji. Ten schemat zostaje zachowany aż do kolejnej sytuacji społecznej, która wymusi jego zmianę. Jednak niekiedy, pomimo zaistnienia rozważań, nie dochodzi do podjęcia decyzji, czy nie są widoczne jego zewnętrzne skutki. Jedynym sposobem na udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy uczenie się zaistniało, jest dokonanie przez jednostkę introspekcji lub wyartykułowania tego, że istnieją efekty tego wewnętrznego procesu. W tym kontekście warto też zwrócić uwagę na ważność dokonywania samooceny. To podejście nie neguje wagi nauczania ani też nie ogranicza możliwości późniejszego wdrożenia jego efektów do praktyki.

Typ 8 – Refleksyjna praktyka (ścieżki 1 → 3 → 5 → 7 → 5 → 8 → 6 → 9)

Wiele osób profesjonalnie zajmujących się jakąś dziedziną, uczy się z tej praktyki, wyciąga z niej wnioski, modyfikuje i ulepsza swoje działania, wkraczając w obszar nowej jakości, dalej pobudzając się do innowacyjności. Nie należy jednak ograniczać tej kategorii uczenia się wyłącznie do osób zawodowo zaangażowanych. Jak podkreśla P. Jarvis ten rodzaj uczenia się ma miejsce w codziennych sytuacjach, z których jednostka potrafi wyciągnąć wnioski. Jest to przestrzeń wiedzy pragmatycznej. Wiele umiejętności nabywamy myśląc o czymś i testując w praktyce. Ta forma uczenia się odnosi się wprost do sytuacji rozwiązywania problemów, co M. Knowles i in. (2009) określają mianem bazy uczenia się dorosłych.

Typ 9 – Eksperymentalne uczenie się (ścieżki 1 → 3 → 7 → 5 → 7 → 8 → 6 → 9).

Ta kategoria również odwołuje się do pragmatyzmu. Jednostka, rozmyślając o określonej sytuacji, zgadza się lub nie zgadza z tym, czego doświadczyła. W odróżnieniu od refleksyjnej praktyki końcowy rezultat nie reprezentuje takiego poziomu zaawansowania umiejętności (Jarvis 1992).

Jak podkreśla Peter Jarvis, wymienione kategorie odnoszą się do procesu uczenia się zarówno dorosłych, jak i dzieci⁷, chociaż niektóre formy mogą zaistnieć w jednej grupie wiekowej częściej niż w innej. Niemniej nie jest to funkcja wieku, lecz sytuacji społecznej, w której każda z grup wiekowych odnajduje się.

Inspiracje i kontrowersje

Przedstawiony model procesu uczenia się Petera Jarvisa jest bardziej kompleksowy i analityczny aniżeli autorstwa Davida Kolba. Analizując tę koncepcję warto uwzględnić fakt, że teoria P. Jarvisa została stworzona w latach 80. Do jej atutów można zaliczyć:

- stworzenie kompleksowego modelu, wskazującego na złożoność uczenia się człowieka;
- położenie nacisku na osobowe traktowanie ucznia;
- zwrócenie uwagi na kwestię jeszcze wówczas sporadycznie podkreślaną, że uczniowie mają większą świadomość tego, w jaki sposób uczą się, niż osoba w stosunku do nich zewnętrzna (nauczyciel, badacz);
- zaakcentowanie społecznego kontekstu uczenia się jako interakcji kluczowej dla zaistnienia uczenia się;
- dostrzeżenie ważności doświadczenia w uczeniu się;
- zwrócenie uwagi na możliwość niewykorzystania potencjału sytuacji społecznej dla uczenia się;
- wyodrębnienie ścieżek uczenia się bezowocnego, jak i owocnego, a wśród nich refleksyjnego i bezrefleksyjnego.

W kolejnych latach Peter Jarvis kontynuował swoje badania, a także poddawał pod dyskusję wypracowany przez siebie model. Co ciekawe, sformułował kilka uwag krytycznych w stosunku do własnej koncepcji (Jarvis 2006). Autor stwierdza, że nie udało mu się:

- w pełni oddać złożoności procesu uczenia się;
- odkryć, w jaki sposób jednostka jest zmieniana incydentalnie poprzez doświadczenie;
- oddać związku pomiędzy rozumem i emocjami;
- w pełni zrozumieć zagadnienia pamięci w odniesieniu do ucznia i jego doświadczenia oraz biografii;

⁷ Jednak – jak podkreśla sam autor – badania były przeprowadzane z osobami dorosłymi, które bazowały na własnych doświadczeniach.

- w pełni przedstawić ustawicznej, stałej natury uczenia się;
- ulokować ewaluację w obrębie refleksji.

Powyższe zastrzeżenia zostały sformułowane do ujmowania uczenia się jako procesu, natomiast w odniesieniu do typów uczenia się Peter Jarvis stwierdza, że chociaż stworzony przez niego model oddawał precyzyjniej złożoność procesu uczenia się, niż pojawiło się to w innych koncepcjach, to jednak istnieją inne formy uczenia się, które powinny zostać uwzględnione. Zauważa, że w typie 2 i 3 (brak rozważania i odrzucenie) istnieje prawdopodobieństwo zaistnienia uczenia się incydentalnego, na bazie którego uczeń może zmienić się. Krytycznie odnosi się również do rozróżnienia pomiędzy uczeniem się kognitywnym i praktycznym, traktując je jako zbyt upraszczające, jeśli nie fałszywe. Ponadto zauważa – z perspektywy dwudziestu lat od stworzenia koncepcji pierwotnej – że uczenie się, w którym istotny jest komponent emocjonalny, odgrywa ważniejszą rolę aniżeli wydawało się i zostało uwzględnione w modelu.

W konsekwencji krytycznych analiz Peter Jarvis konsekwentnie modyfikuje definiowanie uczenia się, podkreślając, że prawdopodobnie nigdy w pełni nie zrozumiemy fenomenu tego procesu. Nadal podkreśla w swojej teorii, że uczenie się rozpoczyna się od transformacji doświadczenia, jednak określenie: *wiedzę, umiejętności, postawy* według niego nie oddaje wszystkiego, co obejmują procesy uczenia się (Jarvis 2006, s.12). W konsekwencji dalszych analiz w swoich najnowszych publikacjach definiuje:

uczenie się człowieka jako kombinację procesów, dzięki którym cała osoba – ciało (genetyczne, fizyczne i biologiczne) i umysł (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i przekonania): doświadcza sytuacji społecznej, dostrzegając jej treść, która następnie jest przekształcana kognitywnie, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez każdą kombinację) i integrowana z indywidualną biografią osoby, wywołując u niej zmianę, bądź sprawiając, że staje się osobą bardziej doświadczoną (Jarvis 2006, s. 13; Jarvis 2009, s. 25; Jarvis 2011, s. 20).

Niezaprzeczalnym atutem podejścia do kwestii uczenia się dorosłych jest sama postawa Petera Jarvisa – stale poszukującego, krytycznie podchodzącego do swojej koncepcji, ukierunkowanego na społeczne uczenie się w interakcjach ze studentami i ekspertami. W sposób otwarty i refleksyjny dokonuje on analiz współczesnych koncepcji, ustawicznie modyfikując swoje podejście. Jednocześnie zachowuje dystans i pokorę do kategorii uczenia się, która nie do końca jest możliwa do poznania, zrozumienia i opisanego w przestrzeni danej teorii.

Bibliografia

1. Gołębiak B. (2008), *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznika akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa.
2. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław
3. Jarvis P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, London, New York, Sydney.
4. Jarvis P. (1992), *Paradoxes of Learning: on Becoming an Individual in Society*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
5. Jarvis P. (1995), *Adult and Continuing Education*, Routledge, London, New York.
6. Jarvis P. (1999), *The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
7. Jarvis P., Holford J., Griffin C. (2003), *The Theory and Practice of Learning*, Kogan Page, London.
8. Jarvis P. (2006), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge, London, New York.
9. Jarvis P. (2009), *Learning to Be a Person in Society*, Routledge, London, New York.
10. Jarvis P. (2011), *Learning form everyday life*, [w:] P. Jarvis (red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London, New York.
11. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.E. (2009), *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
12. Ledzińska M. (2000), *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
13. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
14. Philips D.C., Soltis J.F. (2003), *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

**Adult education in social context.
Key foundations of Peter Jarvis' theory**

Key words: social learning, experience-based learning, reflexivity.

Summary: The article refers to adult learning concept of Peter Jarvis who locates it in the social context. The author analyses understanding of the term and the learning process according to P. Jarvis who continuously returns to this research area and modifies his approach. The text presents learning process model created on the basis of David Kolb learning cycle criticism, verified via research on groups of adults undertaking educational activities. In the final part of the article the author concentrates on inspirations and controversies of this concept.

Tłumaczenie: Katarzyna Kalinowska

Dane do korespondencji:

Dr Alina Matlakiewicz

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wydział Nauk Pedagogicznych

Katedra Dydaktyki i Mediów w Edukacji

ul. Gagarina 9

87-100 Toruń

email: almatlak@wp.pl