

Marcin Szumigraj

CZYM SKORUPKA ZA MŁODU NASIĄKNIE, TYM NA STAROŚĆ TRĄCI. O STRATEGIACH PRZETRWANIA UCZNIÓW DOROSŁYCH

Od kilku lat pracuję jako nauczyciel akademicki, prowadząc na studiach niestacjonarnych i podyplomowych zajęcia z dojrzałymi dorosłymi ludźmi. Od pewnego czasu jestem również uczniem dorosłym. Odgrywanie tych dwóch różnych ról jest dla mnie cennym doświadczeniem, dzięki któremu wyraźniej dostrzegłem mechanizmy gry, które wspólnie my, dorośli, prowadzimy, zarówno jako nauczyciele, jak i jako uczniowie. Refleksje płynące z tego doświadczenia były dla mnie tak interesujące, że postanowiłem się nimi podzielić. Całość wywodu podzieliłem na pięć punktów. W pierwszym przypominam właściwości ucznia dorosłego, w drugim staram się określić sytuację edukacyjną dorosłego. Punkt trzeci sygnalizuje strategie przetrwania charakterystyczne dla uczniów młodych, natomiast w czwartym charakteryzuję zachowania zauważane u uczniów dorosłych. Punkt piąty jest zakończeniem, w którym staram się wyciągnąć z całości wnioski.

Kim jest uczeń dorosły?

Nawet w myśleniu potocznym uczeń dorosły różni się od ucznia młodego. Przypomnę tylko, że andragodzy zgadzają się, że ucznia dorosłego charakteryzuje autonomia, gdyż posiada on poczucie własnej podmiotowości, doświadczenie życiowe, aktywny, często krytyczny i pragmatyczny stosunek do przekazywanej wiedzy oraz tendencję do przyswajania nowej wiedzy zgodnej z nabytą wcześniej¹. W wypadku dorosłego ucznia nauczyciel spotyka się więc z człowiekiem, który jest już ukształtowany, zso-

¹ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990; M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998; L. Tuross, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999.

cializowany, ma określony zasób wiedzy i umiejętności. To wszystko zawdzięcza swojej wcześniejszej edukacji. Owe struktury wiedzy (oraz samowiedzy) dorosłego, nazywane są w koncepcji Alana Knoxa „uprzednimi właściwościami”. Można je określić jako doświadczenie życiowe człowieka. Jak zauważa Mieczysław Malewski, znaczenie tej struktury, jaką są „uprzednie właściwości” wykracza poza prostą funkcję informacyjną o przeszłości, jest to również, a może przede wszystkim, stymulator odbioru rzeczywistości – swoisty filtr zniekształcający percepcję². Warto również podkreślić, że z doświadczenia jednostki płynie nauka tego, co warte wysiłku, jakimi sposobami korzystnie można osiągnąć daną wartość, a czego za wszelką cenę należałoby unikać. Dzięki tej wiedzy ważną cechą ucznia dorosłego jest jego pragmatyzm.

Sytuacja edukacyjna ucznia dorosłego

Mówiąc o edukacji dorosłych i wskazując na różnice między uczniem dorosłym a dzieckiem, podkreślamy, że dorośli uczą się tego, czego chcą się uczyć, że korzystają już ze źródeł, które wcześniej wykorzystali w uczeniu się, że przyjmują odpowiedzialność za ten proces³. Badania empiryczne, m.in. Malcolma Tigha, czy Barryego Cocklina, zdają się potwierdzać istnienie silnego związku pomiędzy wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi dorosłych i ich aktualną aktywnością edukacyjną⁴. Wnioski płynące z tych badań przede wszystkim odnoszą się do prawdopodobieństwa podjęcia późniejszej edukacji przez dorosłych w ogóle. Ukazują one, że pozytywne przeżycia szkolne w okresie dzieciństwa i młodości będą motywowały do wchodzenia w podobne sytuacje w późniejszym życiu, a negatywne będą utrudniały bądź uniemożliwiały człowiekowi edukację w okresie dorosłości.

Pozytywne doświadczenia edukacyjne będą ponadto rzutowały na pozytywne postrzeganie znanych treści uczenia się i własnych kompetencji w tym zakresie. Dysponująca takimi doświadczeniami jednostka będzie przypisywała dodatnie właściwości zarówno nauczycielom, jak i innym uczniom, a także całemu szkolnemu środowisku⁵. Dorośli, którzy mieli we wcześniejszych okresach swojego życia dodatnie doświadczenia szkolne, będą mieli zatem skłonność do postrzegania edukacji

² M. Malewski, *Kompetencje jako sprawności. Teoria uczenia się dorosłych Alana Knoxa*, [w:] *Kompetencje społeczne dorosłych. Język – Dobro – Piękno – Śmierć*, red. R. Urbański-Korż, Toruń-Poznań 2000.

³ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 233.

⁴ M. Tight, *Key Concepts in Adult Education and Training*, London-New York 1996, s. 131; B. Cocklin, (1990), *Adult Students' Experiences at Secondary School: A New Zealand Study*, [w:] *Studies in the Education of Adults*, vol. 28, 1, za: M. Malewski, *op. cit.*; M. Malewski, *op. cit.*

⁵ M. Malewski, *op. cit.*

w pozytywnym świetle i można przypuszczać, że chętniej niż pozostali będą zaspokajali swoje potrzeby poprzez różne formy uczenia się. Osoby, które doznawały w szkole różnorodnych przykrości, edukację w okresie późniejszym będą kojarzyły z uciskiem i będą one niechętnie do ponownego wejścia w rolę ucznia⁶.

Obok wcześniejszych pozytywnych doświadczeń o podjęciu edukacji w życiu dorosłym decyduje również pragmatyzm widoczny w osiąganiu celu. Nieco upraszczając, można powiedzieć, że aktywność edukacyjna będzie podejmowana wtedy, gdy będzie to jedyny, lub stosunkowo korzystny sposób osiągnięcia celu. Cele, o których mowa, mają naturę potrzeb, stanowią motywy edukacyjne. Można wyróżnić trzy grupy przesłanek prowadzących do bycia dorosłym uczniem. Są to motywy związane z pracą zawodową, zamiłowaniem do wiedzy, oraz motywy o charakterze kompensacyjnym⁷. Najczęściej ludzie dorośli, uzasadniając własne uczenie się, sięgają do motywów z pierwszej grupy. Mieszczą się tu zarówno artykułowane przez władze resortowe, czy bezpośrednich przełożonych oczekiwania wobec pracowników dotyczące ich kompetencji i kwalifikacji, ale również aspiracje zawodowe: chęć awansu czy chęć sprostania nowym wyzwaniom związanym z wykonywaniem zawodu lub miejscem pracy. Motywy te mają zazwyczaj charakter pośredniego przymusu, nie zawsze subtelnie odciskającego się na decyzji podmiotu, tym bardziej że najczęściej są związane z ekonomicznymi podstawami funkcjonowania dorosłego. Ostatecznie na decyzję edukacyjną wpływa prawdopodobnie wiele różnych czynników, perspektywa biograficzna przyjęta w badaniach społecznych pokazuje bowiem, że życie człowieka jest rezultatem jego wielu interakcji z zastanymi warunkami społecznymi i ich interpretacjami, jakich się dokonuje. Knud Illeris wyraża opinię, że zwykle edukacja dorosłych jest kombinacją konieczności i możliwości⁸.

Badacze edukacji dorosłych są zdania, że współcześnie nie tyle program kształcenia jest istotny w uczeniu się dorosłych, ile efekty owego uczestnictwa w kształceniu odnoszące się do postaw dorosłego. Coraz cenniejszymi efektami edukacji dorosłych są więc właściwe postawy, a nie koniecznie merytoryczny zakres wiedzy proponowanej do przyswojenia. Dorośli, decydując się na edukację, nie zawsze są tego świadomi

⁶ Selekcja szkolna ma zatem późniejsze konsekwencje. Edukacja dorosłych niekoniecznie jest „szkołą drugiej szansy”. Nie dotyczy to tylko edukacji formalnej, o edukacji całościowej w ujęciu krytycznym pisze m.in. P. Alheit, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2.

⁷ A. Maksim, M. Wojnowska, *Motywacja osób dorosłych do podejmowania dalszego kształcenia*, „Edukacja Dorosłych” 2002, nr 2-3.

⁸ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006. Podobnego zdania jest M. Małewski, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1.

⁹ K. Illeris, *op. cit.*, s. 234.

i po doświadczeniach z nauką szkolną oczekują jako efektu uczestnictwa w kursach czy seminariach nagrody w postaci stabilności, bezpieczeństwa i poczucia dumy z wykonywanego zawodu, w którym się doskonali. Zdaniem K. Illerisa, jest to błędna i uciążliwa postawa mająca znamiona asymilacji, charakterystyczna dla uczenia się konserwatywnego, czyli takiego, kiedy dorośli potwierdzają jedynie swoją dotychczasową wiedzę i zachowania, nie dążąc do zmiany w swoim życiu. Najbardziej widoczne jest to w tych zachowaniach, przejawianych przez dorosłych w trakcie nauki, których zasadniczym celem jest zapewnienie sobie poczucia stabilności i samoakceptacji. Nie biorą oni wówczas pod uwagę tego, że wypracowane we wcześniejszym okresie życia mechanizmy obronne stabilności są nieadekwatne do współczesności i powinny zostać zastąpione umiejętnością korzystania z wiedzy i gotowością do zmian⁹.

Strategie przetrwania stosowane przez uczniów młodocianych

To, co najbardziej charakterystyczne w doświadczeniu ucznia, to opresja szkoły, jako instytucji przymusu i społecznej presji. Rola ucznia to rola poddanego władzy nauczycieli, władzy innych dorosłych. Powszechne doświadczenie przez uczniów w szkołach przedmiotowości rodzi cały zespół zachowań, których dostatecznie nie znamy. Zdaniem Johna Holta, zupełnie normalne jest to, że taka sytuacja budzi niechęć, a czasami prowadzi do postawy otwartego oporu¹⁰. Główną troską ucznia jest bowiem ochrona siebie zachowaniami, które nie pozwolą, by działania ze strony instytucji szkolnej i nauczycieli zbyt mu zaszkodziły¹¹. Uczniowie dokonują zatem ciekawej ekwilibrystyki, która ma na celu odsunięcie od nich samych efektów pedagogicznych działań. Ich zachowanie mieści się w szerokim zakresie – od byle jakiego wypełniania swoich obowiązków przez ich sabotowanie, po jawną dywersję. Nie będę szczegółowo przywoływać opisów strategii uczniowskich obecnych w literaturze, które są, w moim mniemaniu, powszechnie znane, a ograniczę się do ich wymienienia i wskazania mechanizmu ich funkcjonowania¹².

Strategie te są formą przystosowania się do sytuacji. Przypominają one style adaptacji jednostki do życia w społeczeństwie opisane przez Roberta Mertona, czyli: konformizm, innowacyjność, rytualizm, wycofanie się, buntowniczość¹³. Najczęściej – zdaniem Petera Woodsa – strategie przyjęte przez uczniów przypominają „zacho-

¹⁰ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 199.

¹¹ Porównaj E. Szumigraj, *Worek różności, czyli o nieformalnej edukacji studentów*, [w:] *Dyskursy Młodych Andragogów 7*, red. J. Kargul, M. Olejarz, Zielona Góra 2006.

¹² A. Janowski, *op. cit.*

¹³ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.

wanie niewolnika w koloniach¹⁴, wynikają bowiem z przeżywanego lęku. J. Holt wskazuje, że to radzenie sobie z lękiem ukierunkowane na ochronę samego siebie jest zjawiskiem, które uruchamia cały zespół bardziej bądź mniej skutecznych zachowań. Autorzy ci opisują tzw. strategię dobrego wojaka Szwejka, czyli obłaskawianie władców poprzez udawanie głupiego. Natomiast Philips Jackson mówi o poszukiwaniu przez uczniów specjalnych względów wśród nauczycieli. Część uczniów zwyczajnie stara się nie podpaść, a niektórzy stosują wycofanie.

Jeszcze inny podział strategii prezentuje Glenn Turner, który wymienia następujące zachowania uczniowskie: uleganie, uleganie z dystansem, zamaskowane nieposłuszeństwo, wycofywanie się, sabotaż, odmowę¹⁵.

Strategie przetrwania uczniów dorosłych

Każdy dorosły ma zatem już nie tylko wyobrażenie, co to znaczy być uczniem, ale również własne, osobiste, żywe doświadczenie bycia uczestnikiem tego procesu nauczania szkolnego. Istnieje jednak podstawowa różnica pomiędzy uczniem dorosłym a uczniem dzieckiem odnosząca się do sposobu uczestniczenia w nauczaniu, a wyrażająca się w podmiotowości dorosłego.

Zakładana podmiotowość ucznia dorosłego powinna konsekwentnie wiązać się z odpowiedzialnością za proces uczenia się. Odpowiedzialność za swoje decyzje i zachowania jest bowiem tym, czego można powszechnie oczekiwać od ludzi dorosłych. Jak jednak się zdaje, uczniowie dorośli przypisują ją w dalszym ciągu tylko nauczycielowi. Może jest to wynik wcześniejszych doświadczeń szkolnych z okresu dzieciństwa? Moje obserwacje każą mi formułować hipotezę, że dorośli przenoszą wiele zachowań charakterystycznych dla wcześniejszych okresów rozwojowych i sytuacji szkolnych do procesu uczenia się na kursach lub seminariach. Stąd hipoteza, że uczestnictwo w edukacji sformalizowanej uruchamia zachowania, wypracowane w trakcie minionych etapów edukacyjnych. Rodzi to nieuniknioną konstatację, że zachowanie uczniów dorosłych nie odbiega zasadniczo od zachowania uczniów dzieci¹⁶. Dorośli uczniowie w trakcie ponownej nauki stają się zatem znów uczniami z całym bagażem pozytywnych i negatywnych zachowań szkolnych. Będą więc oni się nudzić, bardziej lub mniej świadomie przejawiać opór, będą próbować przetrwać lekcje tak, jak próbowali to robić na wcześniejszych etapach w szkołach podstawowych i średnich.

¹⁴ Za: A. Janowski, *op. cit.*, s. 210.

¹⁵ *Ibidem*, s. 213-214.

¹⁶ *Ibidem*, s. 234.

Dorośli uczniowie rozpoznają zatem nowe szkolne sytuacje poprzez pryzmat wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. To rozpoznanie uruchamia, zwykle nieświadome, wyuczone schematy zachowania, które – jak należy przypuszczać – były przejawiane na wcześniejszych etapach edukacji.

Podaję, że podstawowym mechanizmem ujawniania konkretnych strategii przetrwania przez dorosłych na zajęciach lekcyjnych, podobnie jak w wypadku młodszych kolegów, jest lęk. W wypadku edukacji dorosłych może on pochodzić z trzech źródeł. Po pierwsze: może tkwić już w samej motywacji człowieka dorosłego skłaniającej go do podjęcia nauki. Decyzja o aktywności edukacyjnej może wynikać ze strachu przed utratą pracy. Po drugie: może być spowodowany lękiem przed kompromitacją związaną z obniżeniem poczucia własnej wartości, a także obniżeniem autorytetu. Wydaje się, że szczególnie nauczyciele, którzy znajdują się w roli dorosłego ucznia, są narażeni na tego typu przypadłości, bowiem ich wysoki i niekwestionowany autorytet własny jest warunkiem realizacji roli zawodowej. Po trzecie: może być on reakcją na realia sytuacji. Co prawda (może się mylę) na zajęciach z dorosłymi nie panuje atmosfera „otwartego terroru” ze strony szkoły, ale możliwe jest powstawanie emocji będących w pewnym stopniu odpowiedzią na przebieg tego, co dzieje się na zajęciach, a przypominających dobrze znane z przeszłości szkolnej doświadczenia. Lęk prawdopodobnie będzie obecny wśród uczniów dorosłych w większej mierze, niż to są w stanie sami przed sobą przyznać.

Przeżywanie lęku nie jest przyjemne dla większości ludzi i na ogół dążą oni do jego redukcji. Proces ten polega na przejawianiu pewnych zachowań, stosowaniu mechanizmów obronnych, o których wspomina K. Illeris, a które z czasem, gdy okażą się skuteczne, stają się wyuczonymi strategiami.

Poczynione przeze mnie obserwacje pozwalają na zasygnalizowanie kilku schematów zachowań. Są to: osvajanie przestrzeni, gesty przypodobania się, protest, bunt, ucieczki, chóralne odpowiedzi, śmiech.

Podstawowym zachowaniem w radzeniu sobie z lękiem jest oswojenie przestrzeni, w której odbywają się zajęcia. Jest to szczególnie cenne w sytuacji, kiedy odbywają się one stale w jednym miejscu. Z reguły już po dwóch, trzech spotkaniach każdy z uczniów ma przypisane miejsce, które staje się wyznacznikiem jego pozycji. Posiadanie swojego miejsca ma również ten plus, że w razie zadań grupowych uczniowie mają stałych partnerów do współpracy. Zazwyczaj jest to regułą przy niewielkich powierzchniach sal lekcyjnych i ich standardowym w naszych warunkach wyposażeniu w ławki. Umeblowanie sali utrudnia reorganizację przestrzeni, a przy braku czasu, braku determinacji ze strony nauczyciela i buncie uczniów, czyni ją w zasadzie niemożliwą. W rezultacie powoduje to, że cała lekcja wydaje się uczniom względnie

bezpieczna, a dodatkowo nawet i przyjemna, jest bowiem okazją do spotkań towarzyskich.

Zauważyłem, że niektórzy dorośli podczas zajęć przynoszą drobne prezenty nauczycielowi. Najczęściej są to słodycze. Czasem jest to pudełko czekoladek, innym razem atrakcyjna czekolada, niekiedy samodzielnie upieczone ciasto, którym często delektują się i inni uczestnicy zajęć. Aby częściowo ukryć główny cel takich posunięć, tłumaczą je różnymi okazjami osobistymi, które wymagają zachowań uroczystych (wczorajsze imieniny, podjęcie pracy itp.). Zachowania te mają na celu uprzyjemnianie atmosfery, z wykorzystaniem reguły wzajemności. Obdarowanemu czymś przyjemnym nauczycielowi nie wypada bowiem robić swoim uczniom przykrych niespodzianek w postaci odpytywania, kartkówki czy zadawania skomplikowanych prac domowych. W najgorszym razie, nawet jeśli dorosły uczeń jest pytany, nie poniesie żadnych negatywnych konsekwencji. Przynoszenie prezentów jest więc rodzajem przypodobania się, ale również prowokuje nauczyciela do „bratania się” z uczniami, czyli do zmniejszania dystansu istniejącego między nim a uczniami wynikającego z pełnienia odrębnych ról. Wszystko to służy temu, by uczynić przymusowe w mniemaniu uczniów lekcje czy dodatkowe zadania czymś drugorzędnym, albo choć łatwiej akceptowalnym poprzez ich uprzyjemnienie. Dotyczy to także różnych seminariów czy egzaminów, zwłaszcza końcowych, które z powodu wystroju stołu przypominają bardziej ucztę niż rozwiązywanie naukowych problemów. W niektórych wypadkach ta strategia przybiera postać zmiany otoczenia, czyli przeniesienia zajęć w zdecydowanie odmienne miejsca niż sala szkolna. Zdarzają się więc zajęcia w kinie czy w pubie. Trzeba przyznać, że taka praktyka znajduje czasami logiczne i trudne do obalenia uzasadnienie zwłaszcza w wypadku nauki języka obcego, kiedy to obejrzenie obcojęzycznego filmu czy prowadzenie konwersacji w języku innym niż ojczysty w naturalnych warunkach z pewnością jest sposobem na kontakt z żywym słowem.

Strategia przymilania może niekiedy przybierać postać bycia tzw. grzecznym chłopcem lub grzeczną dziewczynką. Przyjmują ją dorośli uczniowie, którzy najczęściej mają świadomość swoich słabych postępów w nauce, co może wynikać z braku talentu lub lenistwa. Z tego powodu starają się brać jak najczęściej stronę nauczyciela w sporach z pozostałą częścią grupy, głośno protestując przeciwko „przeгинaniu” przez grupę. Głośno nie musi wcale oznaczać jakiegoś szczególnego natężenia wydawanych dźwięków. Chodzi o to, by nauczyciel usłyszał ich głos, co nie jest specjalnie trudne, gdyż ci grzeczni uczniowie z reguły siedzą w bezpośrednim sąsiedztwie nauczyciela. Zachowujący się w ten sposób dorośli uczniowie liczą, że ich zasługi zostaną wzięte pod uwagę przy ocenie ich efektów uczenia się.

Dorośli uczniowie nie stronią również od buntu. Zdarza się, że zdecydowanie protestują, gdy nauczyciel proponuje sprawdzian wiadomości czy rozbudowane zadanie domowe. Zmniejszenie dystansu powoduje, że słyszy on donośne z wielu gardeł płynące okrzyki typu: „sprawdzian nie dziś”, „na święta się tyle nie zadaje”, choć wydawać by się mogło, że dorośli uczniowie będą starali się efektywnie wykorzystać czas wolny lub zmierzyć się ze swoją wiedzą. Bardzo często spotykanym zachowaniem jest więc lekceważenie zasad, nawet tych wspólnie tworzonych przez uczniów i nauczycieli. Zasady te mogą dotyczyć warunków rozliczania kursu, sposobów oceniania, np. poziomu znajomości obcego języka, znajomości literatury przedmiotu.

Innym rodzajem zachowania przejawianym przez uczniów dorosłych są notoryczne nieobecności na zajęciach lub niektórych ich fragmentach, podczas których mogą zostać poddane kontroli efekty uczenia się. Jest to przyjmowanie postawy uciekowej, w skrajnym wypadku prowadzącej do całkowitej rezygnacji z zajęć. Znacznie częściej przybiera ono postać jednak unikania sprawdzianu w postaci kartkówki, nieobecności podczas sprawdzania pracy domowej czy nadużywania powszechnie obowiązującego „kwadransa akademickiego”. Do tego typu zachowań jestem skłonny zaliczyć również często spotykane niewywiązywanie się z zadaniami w terminie lub całkowite zaniechanie ich wykonania.

Kolejną strategią minimalizującą odczuwanie lęku przez dorosłych uczniów, zwłaszcza lęku przed odpowiedzialnością, są tzw. chóralne odpowiedzi na zadawane pytania. Pojawiają się one zarówno przy okazji sprawdzania prac domowych, jak również przy pojedynczych pytaniach nauczyciela w innych częściach lekcji. W ten sposób uczniowie chcą sprawiać wrażenie, że są przygotowani do zadań bądź unikają konsekwencji za złe ich wykonanie. Dzięki temu łatwiej mogą uczestniczyć w całym kursie czy szkoleniu. Strategia ta należy chyba do bardziej popularnych i lubianych przez dorosłych uczniów praktyk. Tłumaczyłoby to też niechęć i opór przed wykonywaniem bardziej zindywidualizowanych prac domowych i domaganie się jednako- wych zadań dla wszystkich.

Bardzo popularną strategią stosowaną przez uczniów dorosłych jest śmiech. Śmiech pomaga minimalizować napięcia, ułatwia proces fraternizacji z nauczycielem, a przez to umożliwia wdrożenie innych strategii uczniowskich. Stosowanie tej strategii jest niemal kluczowe dla funkcjonowania dorosłych uczniów i zwykle pojawia się na początku kursu. Humor, zwłaszcza o zabarwieniu erotycznym, lub odnoszący się do stereotypowych relacji między płciami jest wszechobecny na zajęciach z dorosłymi. Strategia humoru ułatwia nie tylko powstanie korzystnej atmosfery dla przetrwania całej edukacji, ale również pomaga konkretnemu uczniowi. Poczucie humoru jest bowiem tą cechą, która z reguły przysparza ludziom sympatii, co może z kolei rzu-

tować na proces oceniania umiejętności i postępów w uczeniu się. Uczniowie, którzy umieją śmiać się ze swoich słabości lub bez urazy przyjmować uwagi, są bardziej lubiani przez kolegów i wykładowców. Strategia humoru może zatem być równocześnie rodzajem przymilania. Śmiech można także odczytywać jako szczególnego rodzaju bunt. Badacze organizacji zauważyli bowiem, że istnieją dwa skuteczne sposoby na podważenie autorytetu instytucji. Są to śmiech i aluzje erotyczne¹⁷.

Zakończenie

Sygnalizowane powyżej zachowania uczniów dorosłych przejawiane w trakcie zajęć szkolnych z pewnością nie wyczerpują tematu, ani nie są być może tak powszechne, jak na to wskazuje moje doświadczenie dorosłego: nauczyciela i ucznia. Podsumowując, chciałbym zwrócić uwagę na dwie kwestie, które wymagają dalszych pogłębionych studiów.

Po pierwsze, prawdopodobnie uczeń dorosły niewiele różni się od ucznia z wcześniejszych etapów rozwojowych. To raczej andragodzy chcieliby w nim widzieć kogoś innego, po prostu dorosłego, dojrzałego człowieka, kogoś, kto osiągnął ideał nakreślony przez Ryszarda Urbańskiego¹⁸, czy Malcolma Knowlesa¹⁹. Tymczasem jest to często człowiek zmuszony do uczenia się, walczący o przetrwanie podobnie jak jego młodszy „towarzysz niedoli” znajdujący się w tej roli.

Po drugie, sytuacja szkolna, jakkolwiek przyjazna, często uruchamia zapomniane (niepotrzebne?) zachowania ukształtowane na wcześniejszych etapach edukacji. Ujawniają się one z nieprawdopodobną wyrazistością dla obserwatora, ale czy równie jaskrawo są widoczne dla obserwowanych?

Proszę wybaczyć osobiste wyznanie na końcu: nigdy nie podejrzewałem, że staropolskie przysłowie, które zawarłem w tytule, będzie miało dla mnie nowe znaczenie. Nauczyciele też czasem jednak się czegoś uczą...

¹⁷ Za: A. Janowski, *op. cit.*, s. 220.

¹⁸ R. Urbański, *Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki*, „Oświata Dorosłych” 1986, nr 9.

¹⁹ M. Knowles, *The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy*, New York 1972, [za:] M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1990.

AS THE TWIG IS BENT, THE TREE IS INCLINED.
ABOUT ADULT STUDENTS' SURVIVAL STRATEGIES

Summary

The paper is a collection of reflections and observations concerning adult students' behavior during classes. It consists of five parts. The first one lists the characteristics of adult students. Part two presents features of educational situation of the students. The third segment signals survival strategies characteristic of young learners, whereas part four discusses kinds of behaviors observed in adult students. The last part contains the conclusion.

The author brings forward two theses that require further research. The first one says that students' participation in formalized education triggers behaviors acquired during earlier stages of education, while the other refers to the claim that adult students' behavior does not differ much from the strategies applied by young learners.