

*Hanna Sawicka*

Centrum Kształcenia Ustawicznego  
Mińsk Mazowiecki

## SPRAWOZDANIE Z OBRAD III LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH ANDRAGOGÓW

Czerwcowe, trzecie już spotkanie andragogów w roku 2001 w Ochli stało się kolejną okazją do wymiany doświadczeń, a przede wszystkim do spotkań młodych pracowników nauki z mistrzami – profesorami. Podziękowania za możliwość podjęcia dyskusji dotyczących metodologicznych problemów andragogiki i edukacji dorosłych w imieniu wszystkich uczestników pozwalam sobie złożyć na ręce kierownika naukowego Szkoły prof. dra hab. Józefa Kargula oraz prof. dra hab. Józefa Pólturzyckiego i prof. dr hab. E. Anny Wesołowskiej.

Organizatorzy konferencji, Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych oraz Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej byłej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze założyli, że Letnia Szkoła Młodych Andragogów to forum wymiany poglądów i prezentacji wyników badań. Zaproszono do udziału w spotkaniu kilkunastu pracowników naukowych z ośrodków akademickich w kraju oraz nauczycieli ze średnich szkół dla dorosłych. Tradycją spotkań stała się ich konwencja. Młodzi pracownicy nauki prowadzili zajęcia przedpołudniowe, przedstawiając dorobek naukowy profesorów, zapowiadając ich wystąpienia, prowadząc dyskusję. Zadanie to trudne, wymagające pokonania nieśmiałości, okazało się jednak, że nad treścią można zapanować. Życzliwy i partnerski stosunek grona profesorskiego do uczestników spotkania spowodował, że obok prezentacji wyników badań i dokonań naukowych podjęto próbę odpowiedzi na wiele pytań nurtujących andragogów; czasem po prostu stawiano pytania, na które odpowiedzi będzie trzeba dopiero poszukać. Cykl popołudniowych spotkań należał do młodych, zaprezentowano wiele interesujących wystąpień, referatów i komunikatów z badań.

Zajęcia zainaugurowało wystąpienie prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego. Zaproponował uczestnikom grę, której założeniem był brak możliwości komunikowania się między nimi. Każdy miał się wczuć w rolę dyrektora szkoły, któ-

ry ma sposobność wysłania na staż zagraniczny swoich uczniów, pamiętać musi jednak o tym, że jego decyzja ma związek z limitem miejsc i decyzją drugiego dyrektora. Jemu także zależy na udziale jak największej liczby jego uczniów w wyjeździe. Brak możliwości wzajemnego komunikowania się uczestników gry spowodował, że decyzje niektórych uwzględniały tylko dobro własnych uczniów, co w konsekwencji ograniczyło ogólną liczbę uczestników wyjazdu. Profesor dokonując oceny wyników, starał się uświadomić, że najważniejsza przy tego typu grach symulacyjnych jest ich analiza. Gra zawsze powoduje aktywizację uczestników, należy jednak określić jej cel i powiązać z możliwościami interpretacji. Przeprowadzona gra dawała możliwość prezentacji i oceny schematu więzi międzyludzkich.

Po rozpoczęciu zajęć Szkoły jako pierwszy spośród uczestników wystąpił dr Witold Jakubowski z Zakładu Andragogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, zajmujący się kulturą popularną i jej wymiarem andragogicznym. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę, że tradycyjnie posługujemy się dualistycznym schematem opisu rzeczywistości kulturowej i dokonujemy jej podziału na kulturę wysoką i niską. Zadaniem edukacji kulturalnej jest pokazanie wartości właściwych sztuki, wskazanie kontekstu estetycznego, nauczanie kodów estetycznych. Jeśli uwzględnimy taki punkt widzenia, kultura popularna znajdzie się poza zasięgiem zainteresowań i działań edukacyjnych. A przecież kultura masowa przestaje być masową w dosłownym znaczeniu pojęcia: staje się różnorodna. Proces ten najwyraźniej można zaobserwować na przykładzie nadawców programów radiowych i telewizyjnych. Wiele stacji nadaje określony typ audycji; ich tematyczne ujęcie nie daje się już opisać w kategoriach ogólnika „kultura masowa”. Dokonuje się przy tym rozróżnienie między kulturą masową a popularną (popularna nabiera cech ludowej). Można się zastanawiać, czy problem jest na tyle ważny, by się nim zajmować. Zapewne tak, skoro odbiorcy słuchają tego, oglądają to i przeżywają. Zatem pedagogika winna problem podjąć i przyjąć inny niż tylko estetyczny punkt widzenia.

W dyskusji prof. J. Kargul zauważył, że w dotychczasowym ujęciu (m.in. Suchodolskiego czy Półturzyckiego) misja, którą mają do spełnienia animatorzy kultury oraz nauczyciele, to przekaz wartości za pośrednictwem kultury. Pojawia się zatem pytanie, czy nie pojawi się rozdźwięk między oczekiwaniami nauczycieli a oczekiwaniami uczniów. W serialu czy reklamie także dostrzec możemy wartości wychowawcze. Według dra Jakubowskiego one realnie istnieją, wpisane są w kulturę popularną. Pojawia się jednak wątpliwość, czy jeśli szkoła zacznie wykorzystywać kulturę popularną, potrafi nadal akceptować kulturę wysoką. Dr W. Jakubowski dodał, że nie chodzi o zamiennik, ale raczej o to, by wiedzieć, dlaczego budzi ona zainteresowanie młodego pokolenia. Nauczyć ma-

my przede wszystkim dekonstruować przekaz, aby w konsekwencji móc wybrać, kierując się kryterium estetycznym. Na pytanie, czy społeczeństwo nie stanie się w przyszłości społeczeństwem troglodytów, jeśli ograniczymy się do kontaktu z kulturą niską, nie padła jednoznaczna odpowiedź. Witold Jakbowski posłużył się cytatem z *Siódmej pieczęci* I. Bergmana: „Wydaje się, że pytanie jest ważniejsze od odpowiedzi”.

Kolejnym prelegentem była dr Ewa Kurantowicz z Uniwersytetu Wrocławskiego. Przedmiotem jej naukowych zainteresowań jest tożsamość lokalna i procesy identyfikacji jednostki z grupą. W swoim wystąpieniu zastanawiała się nad tym, kto i co wpływa na tożsamość lokalną. Może być ona kreowana przez władzę, jak to było w latach sześćdziesiątych czy siedemdziesiątych; idea regionalizmu stymulowana była przez elity władzy. Podstawowym aspektem problemu jest jednak pytanie, czy obecnie mamy do czynienia z dziedziczeniem, czy z uczeniem się tożsamości lokalnej. Dr E. Kurantowicz badała środowisko Dolnoślązaków, losy kilku pokoleń. Wyróżniła kilka grup:

*Pokolenie migrantów* to grupa, której tożsamość można zrekonstruować, jeśli jest dobrowolna. Spełnionych przy tym powinno być kilka warunków. Powinien pojawić się aspekt zadowolenia z warunków życia w nowym miejscu, jego podobieństwo do ziemi, którą się opuściło, miejsce gotowe do lokalizacji, przychylne przyjęcie przez ludność już zamieszkałą, przekonanie o legalności i stałości pobytu w nowym środowisku. W historycznych realiach powojennych trudno mówić o spełnieniu choćby części z tych warunków, tożsamość tego pokolenia zatem nie ma związku z nowym regionem.

*Pokolenie realnego socjalizmu* także stało się pokoleniem bez szans na ukształtowanie się tożsamości lokalnej. Socjalizowane przez rodziców przekazujących miłość do ziemi przez nich opuszczonych, z drugiej strony socjalizowane przez państwo, stało się pokoleniem okaleczonym, koczownikami nie odczuwającymi związku emocjonalnego z terytorium, na którym mieszkają.

*Pokolenie nadziei* to wnukowie emigrantów; jedynie ono ma szanse na budowanie tożsamości lokalnej. Nie odczuwają nacisków ani ze strony rodziców, ani ze strony państwa. Mogą stać się tubylcami i mieć nieco inne podejście do przestrzeni.

Formą obrony przed utratą tożsamości jest przeniesienie wzorów zachowań, wartości, sposobu uprawy roli czy osvajania przestrzeni, co ujawnia się na przykład w nazwach ulic. Jest to także akceptacja historii (nawet jeśli niektóre wydarzenia były wcześniej skrywane, stanowiły białą plamę czy lukę historyczną), zakładanie towarzystw miłośniczych czy układanie stosunków z władzą lokalną. Prelegentka sformułowała czytelną tezę: mimo że mamy demokrację, zainteresowanie problemem przygasa. Dostrzec możemy wyraźny kryzys w zakresie pojęć, słów. Chodzi o normy wytworzone przez samą społeczność. Nadal w świadomości funkcjonuje podział na *my* i *wy*. Patriotyzm ujawnia się niemal wyłącznie w sy-

tuacjach zagrożenia. Tożsamość lokalna to uczucie niemodne. Rygory gospodarki rynkowej czasem wymuszają konieczność porzucenia miejsca zamieszkania, a co za tym idzie – odrzucenia uczuć. Zatem tradycyjne rozumienie tożsamości lokalnej nie istnieje; jest ona zmienna, płynna, ma cechę tymczasowości.

W dyskusji pojawiła się wątpliwość, czy rzeczywiście tożsamość jest tak rozproszona. Są dowody na silne więzi lokalne. W wielu miastach i niewielkich śródowniskach działają towarzystwa miłośników ziemi rodzinnej, a jej członkami są nie tylko przedstawiciele elity władzy.

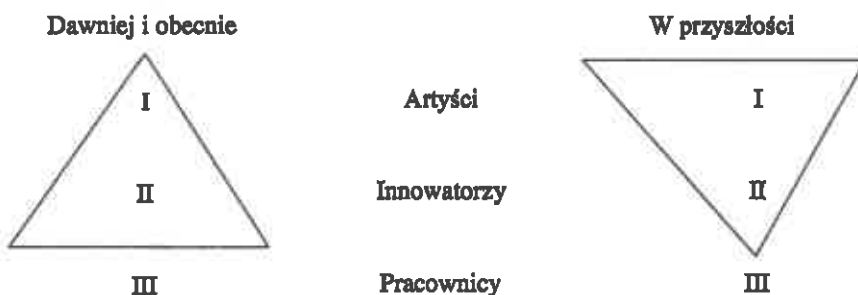
Oficjalne otwarcie Szkoły przez władze uczelni reprezentowane przez Prorektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze prof. dra hab. Zdzisława Wołka i Dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych prof. dr Wielisławę Osmańską-Furmanek nastąpiło 12 czerwca. Po powitaniu uczestników prorektor przekazał informację, że obrady szkoły zbiegły się z decyzją Sejmiku o połączeniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Politechniki Zielonogórskiej i utworzeniu z tych szkół Uniwersytetu Zielonogórskiego z dniem 1 września 2001 r.

Z merytorycznym głosem wystąpił prof. dr hab. Mieczysław Malewski. Podjął problem zawodowej edukacji dorosłych. Zauważył, że pozornie doskonalenie zawodowe jest problemem indywidualnym. Wiele tysięcy osób podlega formom edukacji dorosłych. W tym zakresie panuje pewien chaos terminologiczny. Pamiętać trzeba, że doskonalenie zawodowe to uzupełnienie braków w formach szkolnych i pozaszkolnych, to podnoszenie kwalifikacji bez formalnych zmian w pracy człowieka, który otrzymuje wyższe kompetencje w ramach dotychczasowego stanowiska pracy. Wyróżnić można następujące formy doskonalenia:

- kształcenie intencjonalne – świadome przekształcanie kompetencji ludzi;
- rozwój naturalny – samodoskonalenie.

Większa wiedza, lepsze umiejętności angażowane w postawy zawodowe przekładają się na wydajność, na parametry ekonomiczne. Na zachowania zawodowe, a co za tym idzie, na postawy innowacyjne wpływ mają też techniczne warunki pracy, stosunki międzyludzkie. Obecnie dostrzegamy zwrot ku personalnej, osobistej stronie rozwoju pracowników. Pracodawcę interesuje nie tylko człowiek zredukowany do roli pracownika, ale człowiek w ogóle. Współcześni ludzie mają coraz wyższy poziom kompetencji, a doskonalenie staje się elementem pracy. Coraz częściej praca staje się, jak to określił prof. Malewski, pracą z symbolami, bo taki charakter ma nasza cywilizacja. W latach siedemdziesiątych ważne były kompetencje wykonawcze, później organizacyjno-interpersonalne, obecnie osobiste. Indywidualne cechy określają jakość człowieka jako pracownika. W andragogice zatem dostrzegamy przewartościowania i wyraźne zmiany trendów. Następuje zmierzch doskonalenia, edukacja nie jest już wyłącznie kwestią nauczania: staje się kwestią uczenia się ludzi.

Dyskusja uczestników skoncentrowała się na ocenie prognoz. Zastanawiano się, czy rzeczywiście doskonalenie staje się formą, którą zaliczyć będziemy mogli niedługo do pojęć historycznych. Przeważał pogląd, że choć liczba pracowników, ludzi bezpośrednio pracujących w produkcji będzie malała, nadal pozostaną tacy, którzy doskonaląc będą swe umiejętności, ludzi twórczych, mistrzów w zawodzie jest bowiem zdecydowanie mniej niż takich, którzy są wykonawcami prostych czynności zawodowych i co pewien czas (choćby ze względu na postęp technologiczny) muszą podnieść kwalifikacje. Prof. Malewski wskazał na wyraźną tendencję i zmiany w układach pracy. Ilustruje je poniższy schemat.



Równie interesujący okazał się wykład prof. dra hab. Józefa Kargula, który dotyczył relacji między edukacją kulturalną dorosłych a animacją społeczno-kulturalną. W tradycyjnym ujęciu edukacja kulturalna dorosłych rozumiana jest jako układ, w którym oświecony podmiot przekazuje treści i wartości nieoświeconemu. Ostatnio jednak układ ten zakwestionowali postmoderniści, mówiąc że kultury nie można dzielić na wyższą i niższą, nie ma więc wzorów kulturowych, które należałoby upowszechniać, nie może więc być mowy o edukacji w tym zakresie. Opowiadają się oni za dobrowolnością, spontanicznością uczestników kultury. Aprobować musimy różne postawy wobec spluralizowanych wartości kultury. W dużej mierze społeczeństwo wybiera wzory kulturowe proponowane przez media. Aktywność kulturalna może przybierać różne wymiary i manifestować się w różnej postaci. Animatorzy kultury nie wartościują form tej aktywności. Każde indywidualne działanie postrzegają jako ważne i wartościowe, jeśli nie narusza ono praw innych osób. Każde działanie może być twórcze, a pobudzanie do twórczości jest zasadniczym zadaniem animatora, który wobec grupy, w której (czy z którą) pracuje, przyjmuje rolę służebną. Nie narzuca własnych wizji, pobudza do działania; nie ocenia, nie wartościuje; inspiruje, wspiera, sprzyja. W tym przypadku animacja jest zupełnie czymś innym niż edukacja.

Patrząc na problem z innej perspektywy, można zauważyć, jak kultura popularna, świat imprez, Internetu, TV, kształtuje wrażliwość współczesnego człowieka. Według Z. Melosika to nie literatura, nie klasyka kształtuje pogląd na świat i siebie, kreuje sposób widzenia własnego *ja* – kształtuje je właśnie kultura popularna. Pedagodzy nie mogą tych faktów ignorować. Profesor J. Kargul zadał zatem pytanie: czy można wyprowadzić uczniów z przestrzeni mediów? Wobec inwazji mediów wydaje się to niemożliwe, można jednak uczyć socjotechnik medialnych czy zdolności zapobiegania niszczeniu kultury. Musi pojawić się motywowanie do rozpoznawania wartości. Profesor powołał się na pogląd młodszego kolegi, dra W. Jakubowskiego. W kulturze medialnej dostrzec możemy treści ważne i wartościowe. Niezbędna jest świadomość i wiedza, by odróżnić to, co estetyczne. Z pozaestetycznego punktu widzenia przedmiotem rozważań powinna się stać rekonstrukcja znaczeń. Wszystko to powinno stać się składnikiem edukacji kulturalnej. Kanonizowanie kultury wysokiej to skostniałe działania pedagogiczne, dlatego brak porozumienia międzypokoleniowego. Animator musi być elastyczny w myśleniu, powinien umieć wycofać się z błędnego stanowiska, powinien kształtować atmosferę. Animacja w takim rozumieniu wspiera edukację kulturalną.

W dyskusji pojawiła się sugestia, że według niektórych badaczy upowszechnianie kultury należy zastąpić animacją. Przeważało jednak przekonanie, aby nie fetyszyzować warsztatu, choć ważne są elementy ekspresji osobowości.

W drugim referacie prof. J. Kargul zajął się praktycznym wymiarem animacji kulturalnej. Zauważył, że popularyzacja animacji kulturalnej w połowie lat dziewięćdziesiątych miała związek z przenikaniem wzorów z Zachodu. Sprowokowało ono społeczny i naukowy dyskurs o animacji. Działania kolejnych rządów tych lat miały wypracować taką koncepcję animacji kulturalnej, która by zastąpiła upowszechnianie kultury. Zmiany w programach studiów pedagogicznych nastąpiły nieco później. Patrząc już z określonej perspektywy, należałoby określić miejsce animacji kulturalnej w przestrzeni społecznej, przestrzeni publicznej i indywidualnej. Pamiętać należy o tym, że animacja kulturalna poza wymiarem ekonomicznym ma też wymiar pozaekonomiczny – radość tworzenia, a więc animator działający w ramach instytucjonalnych powinien mieć na uwadze dobro współpracowników. Kierując ich działaniami, stosować musi różnorodne formy aktywizacji.

Popołudniowe wtorkowe spotkanie miało formę gry symulacyjnej. Jej inspiratorem był prof. J. Kargul. Uczestnicy Szkoły stali się „radą wydziału”. Celem debaty była dyskusja i głosowanie w sprawie wszczęcia przewodu habilitacyjnego na podstawie publikacji. Przed spotkaniem wszyscy uczestnicy zapoznali się z pracą J. Kargula zatytułowaną *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Przypomniano za-

sady obowiązujące przy rozpoczęciu procedury habilitacyjnej: rozprawa powinna stanowić wkład w rozwój nauki, być opracowaniem nowego problemu naukowego lub opracowaniem znanego zjawiska nowymi metodami.

Zgodnie z regułami pierwsi wystąpili eksperci, którzy dokonali oceny pracy. Prof. B. Idzikowski starał się wykazać, że publikacja spełnia kryteria i może stanowić podstawę do wszczęcia procesu habilitacji. Zwrócił uwagę na jej walory: wypowiedź odnosi się do tradycyjnej terminologii, ale proponuje szersze widzenie edukacji całościowej, wpisuje je w obszary edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Autor uznał, że człowiek w ciągu życia angażuje się w pięć obszarów: praca, życie rodzinne, czas wolny, stosunki interpersonalne, własne ciało. Dwa ostatnie spośród wskazanych obszarów nie były do tej pory obecne w myśli andragogicznej. Język wypowiedzi jest językiem dyskursywnym, bez wyraźnego nacechowania emocjonalnego. Autor widzi nowe perspektywy i zagrożenia. Najbardziej interesującą koncepcją wydaje się widzenie cielesności i konieczności edukacji w tym zakresie.

Profesor M. Malewski, dokonując oceny książki, przyjął postawę krytyczną. Niezwykle wnikliwie zanalizował poszczególne jej fragmenty. Sumując dodał, że praca ma charakter popularny, a nie naukowy, nie spełnia obietnicy podanej w podtytule. Choć pomysł wydaje się oryginalny, nie prowadzi do zamierzonych celów.

Otwarto dyskusję, a uczestnicy wystąpili w roli profesorów. Rozbieżne opinie ekspertów zmusiły do sformułowania własnych, rzetelnych ocen. Eksperci przyjęli odmienne kryteria i dlatego nie zgodzili się w ocenie, dyskutanci zatem musieli nie tyle opowiedzieć się po którejś ze stron, co sformułować samodzielne sady. Wskazano na czytelne walory pracy, przystępność wypowiedzi, pogłębioną refleksję na temat edukacji dorosłych, inspiracyjny charakter tej części wypowiedzi, która dotyczy nowych dla andragogiki obszarów i jest niejako „intelektualnym zwiadem” otwierającym pole do dalszych dyskusji, zarzucano jednak pracy brak wyrazistych narzędzi, za pomocą których dokonano eksploracji zagadnienia.

Jak widać z pobieżnego przeglądu, dyskusja była niezwykle burzliwa. Wyłoniona wcześniej komisja skrutacyjna dokonała podsumowania wyników tajnego głosowania i ogłoszono wynik. „Rada wydziału” czternastoma głosami „za” przy czterech wstrzymujących się przyjęła opracowanie jako podstawę do rozpoczęcia procedury habilitacyjnej.

Gra, której staliśmy się uczestnikami, dała nam możliwość nauczenia się roli społecznej, w jakiej niektórzy z nas mogą kiedyś wystąpić. Nieczęsto mamy w życiu taką szansę, aby zagrać życiową rolę – jeśli mogą pozwolić sobie na teatralną metaforę. Znajomość procedur nie jest też bez znaczenia. Ważne było to dla nas doświadczenie, trudne, ale inspirujące.

Pracowity dla uczestników Szkoły dzień zakończył się wystąpieniem mgr Joanny Stelmaszczyk z Uniwersytetu Łódzkiego. Przedstawiła ona komunikat z badań dotyczący pamięci szkoły. Przedmiotem badań są wspomnienia, które zachowali przedstawiciele trzech pokoleń Polaków (25-, 50- i 75-latkowie) na temat swojej szkoły. Interesowało ją, czy i w jakiej formie przekazywana jest pamięć w rodzinie. Tym razem wystąpienie ucznia poprzedziło prezentację ze strony profesora, kolejny dzień rozpoczął się bowiem od wykładu prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej. Tytuł wystąpienia brzmiał: *Od badań biograficznych do dydaktyki biograficznej*. Zwrócono uwagę, że każde badania spełniają funkcję edukacyjną. Badani często po raz pierwszy zastanawiają się nad problemem, a badacz stara się im pomagać. Badania wybranego środowiska dają możliwość interweniowania i wpływania na nie, uczą mówić, pisać. W badaniach biograficznych niezwykle ważna jest też rozmowa, wymagająca od badacza umiejętności słuchania. Dydaktyka biograficzna ma ścisły związek z dydaktyką dorosłych. Wspiera procesy samopoznania i samowychowania. Role są dwustronne – badacz także podlega procesowi uczenia się; jest to uczenie się własnej tożsamości, uczenie porządkowania wspomnień. Badana osoba analizuje własne życie, odkrywa jego dynamikę, ewolucję stawania się ludzkim, własną refleksyjność. Dydaktyka biograficzna zrodziła się z badań biograficznych. Poznawanie siebie ma wyraźny związek z interakcjami z innymi ludźmi. Wiedza autobiograficzna jest świadomością samego siebie, własnej pamięci i niepamięci (występują przecież w biografii niemal każdego fakty, który staramy się ukryć), wymaga umiejętności opowiadania i opisu. Trzeba poddać ocenie samego siebie. Jednostka w ten sposób poszukuje heureka. Ciekawym tematem badawczym mogłaby się stać także analiza językowa wypowiedzi. Badania biograficzne prowadzone w Polsce, Włoszech i innych krajach obejmują szereg zagadnień związanych m.in. z analizą życia zawodowego, rodzinnego, społeczności lokalnych i problemami przeżywania starości. Punktem wyjścia jest zawsze samorefleksja, reinterpretacja życia, przeszłości, która prowadzi do zmiany postawy. Cechą dydaktyki biograficznej jest jej niedyrektywność.

W wykładzie *Współczesna młodzież polska* prof. dr hab. B. Idzikowski podjął problem wyróżniania czy też wylaniania w polskiej młodzieży rozmaitych kategorii. Przywołał artykuł Fatygi z „Gazety Wyborczej” pt. *Młodzi końca wieku*. Wyróżniono w artykule cztery kategorie mające związek z legendami pokoleniowymi, są to więc złota, czarna, szara, biała legenda. Mozaika kulturowa w obrębie młodego pokolenia powoduje, że obserwujemy wiele wzorów zachowań kulturowych. Obok ludzi sukcesu, mających wizję kariery zawodowej, dokonujących świadomego wyboru drogi edukacyjnej (złota legenda) są tacy, którzy robią interesy z naruszeniem prawa (czarna legenda) oraz tacy, którzy nie mają wykształcenia i szans zawodowych, ale rozbudzone ambicje konsumpcyjne (szara legenda).



Pozostali (biała legenda) to młodzi ludzie kultywujący etos inteligencji, przekonani, że wykształcenie daje status społeczny.

Uzupełnieniem takiej oceny młodzieży może być podział dychotomiczny. Dychotomie mogą być konstruowane poprzez wybór określonej cechy młodzieży (na przykład religijność, aktywność) czy też stosunek do określonych sfer życia społecznego (na przykład prawa czy polityki). W każdym przypadku przy uwzględnieniu wybranego czynnika daje się podzielić polską młodzież na dwie grupy. Analiza skłania do refleksji, że nic nie zmieni rysujących się podziałów w obrębie młodej generacji. Pozostaje pytanie, czy istnieje możliwość znalezienia ścieżek edukacyjnych dla ludzi z grupy „szarej” i „białej” legendy. Nie wydaje się, aby reforma edukacji miała cokolwiek zmienić, a jest to jedyna propozycja, jaką przedstawiło starsze pokolenie.

Popołudniowe spotkanie należało do młodych uczestników szkoły. Mgr Beata Bury z Uniwersytetu Jagiellońskiego prezentowała wystąpienie *Społeczna rola nauczyciela w pismach Floriana Znanieckiego*. Referat obejmował ewolucję wzoru kulturowego roli człowieka nauki na podstawie analizy pism Floriana Znanieckiego. Obejmował próbę zdefiniowania pojęć: *rola społeczna, rola zawodowa, społeczna rola uczonego*. Następnie wyszczególniono i krótko opisano wyróżnione przez Znanieckiego typy ról uczonego jako mędrca, technologa (przywódca, rzeczoznawca), doradcy i scholarza (systematyka, przyczynkowca, bojownika prawdy) oraz eklektyka erudyty (krzewiciela wiedzy) i eksploratora (odkrywca faktów, problemów).

Mgr Dorota Barwińska z Uniwersytetu Jagiellońskiego zaprezentowała komunikat z badań na temat problemów edukacji międzykulturowej. Prowadziła badania wśród uczniów niemieckich szkół. Dotyczyły one wyobrażeń o Polsce i Polakach, zmian i modyfikacji wyobrażeń po wizycie w Polsce.

Kolejnym referentem była dr Elżbieta Siarkiewicz z Zakładu Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Wypowiedź była ilustrowana slajdami, a podjęty problem dotyczył iluzji ciała w kontekście starania się o pracę. W prezentacji pojawiło się również szereg sugestii oceniających między innymi przestrzeń różnych instytucji publicznych (np. szkół); w większości przypadków jest to przestrzeń nieprzyjazna potencjalnemu petentowi.

Czwartek był dla uczestników Szkoły Młodych Andragogów dniem wizyty w jednej z placówek Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) we Frankfurcie nad Odrą. Mieliliśmy tam możliwość zwiedzenia siedziby instytucji zajmującej się edukacją dorosłych w formach szkolnych i formach kursowych. Interesowała nas nie tylko struktura organizacyjna, formy szkoleniowe, sposoby finansowania szkoleń, ale również polsko-niemiecka współpraca w zakresie

rozwoju edukacji. Partnerzy niemieccy otwarci są na możliwość zawarcia umów partnerskich z placówkami polskimi. Wizyta miała charakter informacyjny i była udana. Przyjęto nas gościnnie i serdecznie. Gospodarze cierpliwie odpowiadali na wiele szczegółowych pytań, które zadawaliśmy, starając się zrozumieć, jak funkcjonuje edukacja dorosłych w Niemczech i jakie tendencje w tym zakresie pojawiły się u naszych zachodnich sąsiadów. Na podkreślenie zasługuje wysoki stopień fachowości organizatorów szkoleń, dbałość o ich poziom i chęć obejmowania nimi coraz większej grupy ludzi dorosłych.

W kolejnym dniu obrad w Szkole w przedpołudniowej części z wykładem na temat historii szkolnictwa przywieziennego wystąpiła prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak. Problematyka jest mało znana andragogom, interesują się nią bowiem raczej pracownicy służb penitencjarnych niż pedagodzy. Przedstawiła rys historyczny, przypominając, że historia szkolnictwa przywieziennego ma długą tradycję i sięga XVI wieku. Już wtedy podejmowano działania edukacyjne wobec więźniów. Oddziaływano poprzez pracę, religię, naukę czy przyuczenie do zawodu. W Polsce szkolnictwo tego typu pojawiło się na przełomie XVII i XVIII wieku. Między innymi Julian Ursyn Niemcewicz sformułował koncepcję wykonywania kary przez przymusową edukację i naukę moralną. W XIX wieku zakładano osady dla nieletnich przestępców, a w zaborze pruskim funkcjonowały szkoły przywiezienne. W okresie międzywojennym problem normowano aktami prawnymi, np. dekretem o obowiązku kształcenia analfabetów i nieletnich, sama idea nie była jednak popularna – dominowało przekonanie o bezcelowości takiej edukacji. Po wojnie rozwój różnych form edukacji więźniów nastąpił po 1956 roku. Zakładano biblioteki przywiezienne, określono zasady obowiązkowego nauczania, w kodeksie karnym wskazano konieczność nauczania. Wydaje się, że ostatnie lata to ponowny spadek zainteresowania szkolnictwem przywieziennym.

Dr Norbert F. B. Greger, reprezentujący w Polsce Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, przypomniał, że w Polsce są bogate tradycje kształcenia dorosłych, czego dowodem są aktywnie działające uniwersytety ludowe oraz działalność kilkunastu stowarzyszeń i instytucji pozarządowych zajmujących się edukacją. Sytuacja szkolnictwa polskiego wydaje się zadowalająca, choć pamiętać trzeba nie tylko o kształceniu zawodowym, ale również o możliwości rozwoju osobowościowego. Zastanawiano się także nad sytuacją naukowej oświaty dorosłych. Pierwsze polsko-niemieckie sympozjum naukowe odbyło się już w 1971 roku. Wieloletnia współpraca zaowocowała ostatnio wieloma projektami praktycznymi i naukowymi. Spotkanie z dr Gregerem była dla nas pewnym rozwinięciem i uzupełnieniem wizyty we Frankfurcie.

Ponownie możliwość prezentacji mieli uczestnicy Szkoły. Mgr Anna Szelewicka z Zakładu Andragogiki UMCS w Lublinie mówiła o życiowej sytuacji

rodzin bezrobotnych. Wystąpienie miało charakter komunikatu z badań. Dr Wojciech Horyń z Wyższej Szkoły Oficerskiej we Wrocławiu mówił o zadaniach i powinnościach szkoły wyższej w zakresie edukacji andragogicznej. Mgr Hanna Sawicka z Centrum Kształcenia Ustawicznego w Mińsku Mazowieckim zajęła się problemem wartości w odczuciu uczniów szkół średnich dla dorosłych.

Podsumowania obrad dokonał prof. dr hab. J. Kargul, kierownik naukowy Szkoły. Podziękował za przyjazd do Ochli i aktywne uczestnictwo w obradach, a przede wszystkim zachęcał do dalszej pracy naukowej.

Trzecia Letnia Szkoła Młodych Andragogów, kontynuując tradycję, stała się areną wymiany doświadczeń. Możliwość prezentacji własnych dokonań przez młodych pracowników nauki, a przede wszystkim możliwość kontaktu i serdecznych rozmów z profesorami to doświadczenie ważne w życiu zawodowym każdego z uczestników. Nie tylko pozwoliło to wzbogacić naszą wiedzę, ale jak sądzę, przede wszystkim nauczyło nas zmagania się z problemami edukacyjnymi. Świadczą o tym burzliwe dyskusje, choć nie wszystkie udało się sprawozdawcy precyzyjnie zrelacjonować. Myślę, że uczestnictwo w pracach Szkoły stanie się też inspiracją do podjęcia nowych wyzwań naukowych.