

Małgorzata Olejarsz

SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW MIEJSCEM WZAJEMNEGO UCZENIA SIĘ NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

W Letniej Szkole Młodych Andragogów uczestniczę od początku jej istnienia, to jest od 1999 roku, kiedy to z inicjatywy prof. dra hab. Józefa Półturzyckiego, prof. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej i prof. dra hab. Józefa Kargula doszło w Zielonej Górze do zorganizowania pierwszego tego typu spotkania młodych nauczycieli akademickich z wybitnymi postaciami polskiej nauki. Od tamtej pory jako (nie najmłodszy już co prawda) andragog corocznie uczestniczę w tygodniowych seminariach, warsztatach, konwersatoriach i wykładach odbywających się pod naukowym kierownictwem prof. dra hab. Józefa Kargula. Te siedmioletnie doświadczenia pozwalają mi spojrzeć na Szkołę z pewnego dystansu i zarazem dokonać pewnej próby oglądu tej formy edukacji w kontekście możliwości „uczenia się” młodych nauczycieli akademickich. Nie jest to jednocześnie próba dokonania podsumowania dotychczasowego dorobku i osiągnięć Szkoły (ewentualny, „okrągły” jubileusz działalności dopiero przed nami), lecz raczej chęć odpowiedzi na pytanie: czego w Szkole Andragogów mogą uczyć się nauczyciele akademicki?

Inspiracją do postawienia tego rodzaju pytania i pytań kolejnych stał się dla mnie zaprezentowany w ubiegłorocznej Szkole Andragogów wykład prof. dra hab. Mieczysława Malewskiego, dotyczący poszukiwania teorii uczenia się ludzi dorosłych. W wykładzie autor, odwołując się do koncepcji „Situatued Learning” J. Lave i E. Wengera, mówił o uczeniu się sytuacyjnym, uczeniu się przez praktykowanie¹. Najpierw w świecie danej praktyki znajdujemy się na peryferiach – jesteśmy „nowicjuszami”. Naszym celem jest przejście do obszaru centrum. Przechodzenie do centrum i zmiany, które temu towarzyszą to właśnie „uczenie się”. Nie jest ono czymś dodanym, zewnętrznym, odseparowanym od życia; podobnie jak wiedza, która nie jest „przynoszona z zewnątrz”, lecz jest następstwem interakcji zachodzących w świecie praktyki. Tego rodzaju wiedza jest autentyczna, dzięki niej człowiek się zmienia; jest częścią tożsamości człowieka, nie jest dodanym do niego „bagażem”. Uczenie się ma charakter biograficzny i jest wędrówką z

¹ Opieram się tu na osobistych notatkach sporządzonych podczas wykładu prof. M. Malewskiego inaugurującego VII Letnią Szkołę Młodych Andragogów w dniu 9 maja 2005 roku w Zielonej Górze.

jednego obszaru praktyki do drugiego. Według tej koncepcji w uczeniu się całościowym chodzić będzie o to, by „nowicjusz stał się starym wygą”².

Słuchając wykładu prof. Malewskiego nie mogłam oprzeć się wrażeniu, że oto za przyczyną Szkoły Młodych Andragogów znaleźliśmy się poniekąd w sytuacji swoistego spotkania „nowicjuszy” ze „starymi wygami” w świecie nauki. Sprowokowało to dalsze pytania – co z tego spotkania może (dla obu zresztą stron) wynikać? Czy stwarza ono sytuację dogodną dla „uczenia się”, czego owo uczenie może dotyczyć i w jakich obszarach „szkolnej” i „pozaszkolnej” praktyki zachodzić? Mówiąc jeszcze inaczej – czy i w jaki sposób Szkoła Andragogów może pomagać młodym ludziom („nowicjuszom”) w pokonywaniu drogi do wspomnianego „centrum”?

Zanim spróbuję odpowiedzieć na te pytania przypomnę, jaka jest główna idea Szkoły Młodych Andragogów. Otóż została ona pomyślana jako miejsce cyklicznych, corocznych spotkań młodych adeptów nauki z całego kraju, stawiających swoje pierwsze kroki na gruncie badań andragogicznych oraz wybitnych naukowców posiadających bogaty dorobek naukowo-badawczy w dziedzinie nauk społecznych. Spotkania odbywają się w Zielonej Górze (bądź w urokliwych miejscowościach pod Zieloną Górą), trwają około tygodnia, mają swoją specyficzną konwencję oraz wynikający z niej ramowy „scenariusz działania”. Zgodnie z nim młodzi andragodzy publicznie prezentują przygotowane wcześniej wystąpienia naukowe, uczestniczą w profesorskich wykładach, prowadzą tzw. spotkania z mistrzem, biorą udział w grach symulacyjnych. Tradycją zielonogórskich spotkań stały się też cykliczne wyjazdy do niemieckich (na ogół berlińskich) instytucji społeczno-kulturalnych i oświatowych. Po zakończeniu Szkoły jej uczestnicy przygotowują na podstawie swoich wystąpień artykuły naukowe, które publikowane są w wydawanych corocznie *Dyskursach młodych andragogów*, będących owocem spotkań młodych badaczy.

Bazując na swoich kilkuletnich doświadczeniach związanych z aktywnym uczestnictwem w Szkole oraz na obserwacjach tego, co w jej ramach „działo się” w ciągu siedmiu kolejnych edycji i jak w tym „dzianiu się” odnajdywali się poszczególni jej słuchacze, postanowiłam dokonać oglądu tych obszarów aktywności młodych ludzi uczestniczących w Szkole Andragogów, w których możliwe jest ich „uczenie się”; w których owo „uczenie się” może (nie musi) zachodzić. Z pewnością refleksje, które temu oglądowi towarzyszą mają swoje źródło również w mojej kilkunastoletniej obserwacji życia naukowego w ogóle. Mam też nadzieję, że tym samym odnosić się mogą nie tylko do uczenia się w ramach zielonogórskiej szkoły, ale mogą mieć też charakter bardziej uniwersalny i prowokować do szerszej refleksji nad uczeniem się młodych pracowników nauki w ogóle. Pokrótkę zaprezentuję teraz wspomniane obszary aktywności uczestników Szkoły Andragogów i omówię je.

² *Ibidem*.

1. Spotkania z mistrzem

„Uczenie się” w tym obszarze dotyczyć może dwojakiego rodzaju sytuacji (roli) uczących się: Po pierwsze – „uczący się” jako słuchacze (odbiorcy) profesorskiego wykładu mistrza (eksperta) w danej dziedzinie, po drugie – „uczący się” jako prowadzący (gospodarze) spotkania z mistrzem.

Sytuacja pierwsza, to jest obcowanie z mistrzem bezpośrednio „twarzą w twarz” w ramach wykładu, z pewnością posiada, z punktu widzenia uczących się młodych andragogów, wiele zalet. Jedną z nich jest niewątpliwie możliwość bezpośredniego uczestniczenia w „żywej” formie prezentacji wiedzy naukowej, która sugestywnie i interesująco przeprowadzona w wielu przypadkach ułatwia uczącym się (bardziej niż forma pisana rządząca się swoimi prawami) zrozumienie, przyswojenie, zasymilowanie skomplikowanych pojęć, aspektów i analiz naukowych. Interesujące treści w sposób interesujący przekazane mogą być niejednokrotnie źródłem inspiracji naukowych dla młodych badaczy, mogą prowokować do stawiania sobie na nowo zasadniczych pytań, weryfikowania ustalonych już poglądów, zmiany nastawień wobec pewnych zjawisk, mogą w końcu tylko (aż) prowokować słuchaczy do refleksji. Śledzenie profesorskiego toku myślenia „na żywo” daje też szansę bardziej bezpośredniego (aniżeli na przykład poprzez książkę) poznawania tajników warsztatu badawczego mistrza i jego sposobów analizowania zjawisk społecznych. Może też skłaniać młodych ludzi do sięgnięcia po profesorskie publikacje i samodzielne już studiowania konkretnego dorobku naukowego. Z pewnością wiedza w ten sposób uzyskana może być przydatna młodym andragogom zarówno w ich pracy naukowej, jak i dydaktycznej. Oczywiście byłabym mocno naiwna sądząc, że do tak silnych oddziaływań i relacji dochodzi w sytuacji każdego wykładu naukowego. Od wysłuchania treści do ich przyswojenia czy też zgłębienia, a tym bardziej „przeżycia”, droga nieprosta i nieoczywista. Nie wszystkie treści są „łatwo przyswajalne”, nie wszystkie formy ich prezentacji czytelne i interesujące. Wynika to być może też z faktu, że – co zrozumiałe – nie wszyscy mistrzowie nauki są jednocześnie mistrzami „słowa żywego” czy też „porywającymi mówcami”. Część z nich wręcz preferuje pisemną formę wypowiedzi naukowej, a formy „żywe” traktuje jako konieczny obowiązek. Istnieje nawet wśród młodzieży akademickiej nieformalny podział na profesorów „lepiej piszących niż mówiących” i odwrotnie – „profesorów lepiej mówiących niż piszących”. Podział ten, nawet gdyby poważnie brać go pod uwagę, jest czymś zupełnie naturalnym i w żadnym razie nie podważa ani kompetencji profesorskich, ani ich wartości dla świata nauki i dydaktyki. Wydaje się zresztą, że tego rodzaju predyspozycje i „talenty” (krasomówcze i pisarskie), które uwzględni ów podział daje się również zaobserwować u młodych nauczycieli akademickich, spośród których część z pewnością zapowiada się na tych „lepiej piszących”, część zaś – na tych „lepiej mówiących”. Na szczęście, zarówno wśród profesorów, jak i młodszych nauczycieli nie brakuje także tych, którzy i w jednej i drugiej formie przekazu czują się dobrze i doskonale komunikują się ze światem.

Kolejną zaletą bezpośredniego spotkania z wybitnymi postaciami nauki jest możliwość podjęcia z nimi rozmowy, dyskursu, zadania pytań, prośby o wyjaśnienie, czy też

rozwinięcie tematu, odniesienie się do zajmujących nas problemów. Wbrew pozorom, dla wielu młodych adeptów nauki nie jest to aktywność przychodząca im łatwo i bezstresowo. Z moich obserwacji, jak i nieformalnych rozmów wynika, że szczególnie na początku drogi zawodowej sprawia im to sporo trudności wynikających z irracjonalnych czasem lęków przed ośmieszeniem, zbłaźnieniem, wystawieniem na krytykę. Zdaniem moich rozmówców do tego rodzaju sytuacji może dojść, gdy źle sformułują pytanie, niewłaściwie zrozumieją postawiony problem, niepoprawnie zbudują wypowiedź, bądź też po prostu zdenerwują się przy zabieraniu głosu i będzie to widoczne. Odnoszę czasami wrażenie, że wiele interesujących pytań czy też celnych spostrzeżeń nie mamy okazji publicznie poznać tylko dlatego, że komuś (najczęściej początkującemu badaczowi, ale nie tylko) po prostu zabrakło odwagi, by je głośno wypowiedzieć. Niewątpliwie podejmowanie prób zmieniania tego stanu rzeczy, przełamywania wewnętrznych oporów i lęków przed zabieraniem publicznie głosu, podejmowanie prób zadawania jasno sformułowanych pytań, dzielenia się z innymi swoimi spostrzeżeniami i poglądami jest właśnie sytuacją uczenia się w świecie praktyki. Wydaje mi się też, że w Szkole Andragogów w większym stopniu, niż na przykład na konferencjach naukowych (gdzie i czasu na dyskursy „jakby” mniej i onieśmienie przed mistrzami „jakby” większe) tego rodzaju sytuacje uczenia się stwarza czy też wręcz je prowokuje. Młodzi naukowcy muszą tylko chcieć z tych sytuacji (prowokacji) skorzystać.

Jeszcze inną z zalet spotkania się z mistrzem „twarzą w twarz” jest możliwość (jeśli oczywiście taka potrzeba zaistnieje u „uczącego się”) podjęcia z mistrzem bezpośredniej polemiki, zaprezentowania wobec niego zgoła odmiennego stanowiska czy poglądu, poddania w wątpliwość niektórych z głoszonych przez niego kwestii. Osobną sprawą jest tu jednak nabycie (uczenie się) tego rodzaju „cywilnej odwagi”, która pozwoliłaby młodemu badaczowi na „zaryzykowanie” takiej aktywności naukowej. Nie wszyscy bowiem profesorowie – mówiąc ogólnie – „dobrze reagują” na podejmowanie wobec nich publicznej polemiki, na poddawanie w wątpliwość ich koncepcji czy też nawet na zadawanie im tzw. trudnych pytań. Prof. Malewski we wspomnianym przeze mnie wcześniej wykładzie również zwracał uwagę na napięcia, do jakich często dochodzi pomiędzy – jak to określił – „nowicjuszami” a „starymi wygami”, szczególnie w sytuacji wymiany pokoleniowej. Z moich własnych obserwacji (poczynionych nie tylko w Szkole Andragogów) wynika, iż bywa tak, że młodzi badacze, chcąc uniknąć tego rodzaju napięć (a także konsekwencji tych napięć), nauczeni swoim lub kolegów doświadczeniem, przyjmują często postawę „milczącej zgody” czy też „biernej akceptacji” wobec poglądów mistrzów, chociaż wewnętrznie nie zgadzają się z nimi czy też mają zgoła odmienne (czasami nigdy publicznie niewyartykułowane) zdanie. Ale jeśli nawet nie udaje im się tego rodzaju oporów przełamać (szczególnie podczas pierwszego pobytu w Szkole) to zawsze istnieje możliwość uczenia się poprzez „podglądanie” jak robią to inni – w jaki sposób prowadzą dyskusje i polemiki starsi koledzy i profesorowie, w jaki sposób wyrażają swoje odmienne zdanie, jak formułują komentarze, jak konstruują pytania. Warto dodać, że uczenie się może tu następować zarówno poprzez naśladownictwo i czerpanie wzorów, jak też przez odrzucenie powszechnie stosowanych konwencji oraz proponowanie (wypraco-

wywanie) własnego stylu i sposobu prowadzenia polemik i sporów naukowych. Okazji do tego rodzaju uczenia się nie brakuje, gdyż otwarte dyskusje naukowe stały się już niezmienną tradycją zielonogórskich spotkań.

Wydaje mi się, że w Szkole Andragogów stwarza się młodym ludziom dobre warunki do pozbywania się swego rodzaju konformistycznych postaw i podejmowania (również „gorących”) dyskusji naukowych, stawiania (również „trudnych”) pytań, negocjowania (skrajnie czasami odmiennych) stanowisk. Te sprzyjające warunki to z jednej strony – wytworzona w Szkole (w dużej mierze dzięki kierownictwu, jak też przez samych jej uczestników) atmosfera twórczego dialogu, w którym jest miejsce i na konstruktywną, acz życzliwą krytykę, i na szacunek dla odmienności poglądów; z drugiej zaś strony – fakt zapraszania do niej takich, a nie innych mistrzów ze świata nauki. Mam tu na myśli takich profesorów, którzy chętnie podejmują dyskurs z młodzieżą akademicką, zachęcają, a nawet prowokują do zadawania im pytań i podejmowania polemik, potrafią się też zdobyć na – konieczny w takich sytuacjach – pewien dystans zarówno do własnej osoby, jak i głoszonych przez siebie „prawd naukowych”. Myślę, że ci profesorowie, wchodząc w bezpośrednie interakcje ze swoimi słuchaczami również mają możliwość (okazję) uczenia się rzeczy nowych, zdobywania nowych doświadczeń, rewidowania utrwalonych już poglądów, przełamywania pewnych schematów myślenia, czerpania inspiracji ze „świeżości” oglądów naukowych młodych badaczy, którzy często – jak to określił prof. Kargul we wstępie do jednego z *Dyskursów* – „niezwykle trafnie postrzegają wagę określonych zmian w naszym życiu społecznym i ich wpływ na edukację dorosłych”³.

W ciągu siedmiu kolejnych edycji Szkoły Andragogów mogliśmy wysłuchać blisko osiemdziesięciu wystąpień profesorów⁴ – często wybitnych postaci, nie tylko polskiej

³ J. K a r g u l, *Wstęp*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 3*, red. J. Kargul, Zielona Góra 2002, s. 5.

⁴ Trudno w tym miejscu oprzeć się pokusie, by chociażby dla przykładu (bo jak zastrzegłam wcześniej nie jest to artykuł jubileuszowy), przynajmniej w części nie wymienić tych z mistrzów, których pojawienie się w Szkole było odbierane przez słuchaczy jako cenne, „uczące” i inspirujące doświadczenie. Znaleźli się wśród nich (podaję według kolejności alfabetycznej nazwisk): prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander, dr hab. Stefan Bednarek prof. UW, dr hab. Stanisław Borawski prof. UZ, prof. zw. dr hab. Ryszard Borowicz, prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska, prof. zw. dr hab. Janusz Gajda, Prof. Dr Wiltrud Gieseke, dr hab. Leszek Gołdyka prof. UZ, dr Norbert F.B. Greger, prof. zw. dr hab. Edward Hajduk, prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, dr hab. Bogdan Idzikowski prof. UZ, prof. zw. dr hab. Dzierżymir Jankowski, prof. zw. dr hab. Urszula Kaczmarek, prof. zw. dr hab. Alicja Kargulowa, prof. zw. dr hab. Józef Kargul, prof. zw. dr hab. Krzysztof Konarzewski, prof. zw. dr hab. Jan Kurowicki, dr hab. Robert Kwaśnica prof. DSWE, prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski, prof. zw. dr hab. Andrzej Malinowski, prof. zw. hab. Ewa Marynowicz-Hetka, prof. zw. dr Zbyszko Melosik, prof. zw. dr hab. Aleksander Nalaskowski, ks. dr hab. Marian Nowak prof. KUL, dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek prof. UZ, prof. zw. dr hab. Andrzej Pawłucki, prof. zw. dr hab. Wojciech Pasterniak, dr hab. Jacek Piekarski prof. UŁ, prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak prof. UO, prof. dr Erhard Schlutz, prof. zw. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk prof. UŚ, prof. zw. dr hab.

nauki. Są wśród nich profesorowie, którzy wielokrotnie gościli z wykładami w Szkole, a także tacy, którzy uczestniczyli w każdej z siedmiu jej edycji. Należy tu podkreślić szczególnie rolę takich profesorów jak prof. Olga Czerniawska, czy prof. Alicja Kargulowa, które przyjeżdżając corocznie od siedmiu lat do Szkoły Andragogów towarzyszą młodym ludziom w ich zmaganiach przez cały czas trwania Szkoły, aktywnie współuczestniczą z nimi we wszystkich proponowanych formach działania, wspierają młodzież andragogiczną zarówno od strony merytorycznej, jak i od strony psychicznej – czysto ludzkiej, zachęcają do aktywności naukowej, do podejmowania odważnych dyskursów i dzielenia się swoimi refleksjami. Stała obecność i wsparcie tych właśnie nauczycieli są szczególnie cenione przez uczestników Szkoły, czemu dali oni wielokrotnie wyraz nie tylko w swoich sprawozdaniach, ale przede wszystkim w formalnych i nieformalnych rozmowach prowadzonych w trakcie jej trwania.

Wykłady mistrzów prezentowane na przestrzeni siedmiu lat w Szkole Andragogów, indywidualne narracje, którymi dzielili się ze słuchaczami można by było porównać do swego rodzaju opowieści naukowej pisanej na żywo. Odwołując się do określeń prof. Alicji Kargulowej (odtwarzanych tu z pamięci) można by rzec, że jest to naukowa opowieść o tym, jaki jest człowiek, jaki jest świat i jakie są relacje pomiędzy człowiekiem a światem. Każdy odcinek tej powieści tworzony jest przez osobnego autora, oznacza to, że pełno w niej rozmaitych wątków, odwołań, zwrotów akcji, różnych spojrzeń (czasami bardzo wręcz odmiennych) na te same problemy i zjawiska. Dlatego też czyta się ją niełatwo, gdyż nie daje ona gotowych recept i niepodważalnych mądrości, a więcej w niej przypuszczeń, domniemań, niedookreśloności, autorskich interpretacji świata. Ale to właśnie stanowi jednocześnie o jej wielkiej wartości powodującej, że słucha się jej często z zafascynowaniem, i z zaciekawieniem oczekuje się kolejnego jej „odcinka”. Ważne jest też, że to do odbiorcy – słuchacza (uczącego się) należy ostateczna interpretacja i ocena tej „powieści naukowej” oraz wybór tych „wątków” i „fragmentów”, z którymi utożsamia się najbardziej lub które po prostu najbardziej go interesują.

Treści profesorskich narracji prezentowanych w Szkole Andragogów z pewnością mogłyby być (powinny być?) przedmiotem analizy osobnego (niejednego) artykułu naukowego. By zobrazować jedynie obszar i zakres tych narracji podam dla przykładu tematykę niektórych z nich⁵ i jednocześnie w największym skrócie dokonam ich podziału na:

– **narracje andragogiczne** (na przykład: Współczesne tendencje w edukacji dorosłych na świecie; Autoedukacja wyzwaniem współczesności; Drogi edukacyjne w aspekcie biograficznym; Promotorzy i doktoranci – andragogiczna galeria typów; Płaszczyzny

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska, dr hab. Bożena Wojtasik prof. DSWE, dr hab. Zdzisław Wołk prof. UZ.

⁵ Dokładne tytuły wystąpień profesorów, a czasami też krótkie ich streszczenia odnaleźć można w sprawozdaniach z kolejnych edycji Szkoły Andragogów pisanych przez jej uczestników, umieszczanych w kolejnych tomach *Dyskursów młodych andragogów*, a także w takich czasopiśmie naukowych, jak: „Edukacja Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”.

aktywności ludzkiej jako obszar edukacji dorosłych; Odmiany myślenia o pedagogice; Zagadnienie ciała i cielesności w pedagogice; Granice autonomii edukacji dorosłych; Edukacja dorosłych wobec perspektywy kryzysu; Miejsce edukacji w nowoczesnym przedsiębiorstwie; Doskonalenie zawodowe dorosłych; Wykształcenie jako wartość; Konsekwencje marginalizacji i wykluczenia społecznego; Uczenie się więźniów w zakładach karnych; Kontrowersje wokół celów edukacji dorosłych; Polityka edukacyjna i jej znaczenie dla edukacji dorosłych; Podróż i jej andragogiczny wymiar; Refleksje andragogiczne w polskich ośrodkach akademickich; Idea całożyciowego uczenia się w społeczeństwie ryzyka; Sposoby rozumienia rzeczywistości i ich konsekwencje dla postrzegania roli edukacji we współczesnym świecie; Kształcenie ustawiczne w społeczeństwie opartym na wiedzy; Społeczne i edukacyjne problemy ludzi „trzeciego wieku”; Edukacyjne dylematy pamięci; Poszukiwanie teorii uczenia się ludzi dorosłych);

- **narracje metodologiczne** (na przykład: Badania ilościowe i jakościowe w andragogice; Rola języka w badaniach jakościowych; Relacje między badaniem a działaniem; Dylematy metodologiczne w pedagogice kultury; Od badań biograficznych do dydaktyki biograficznej; Problemy metodologiczne w badaniach polskiej młodzieży; Teoretyczne i interpretacyjne problemy w socjologicznych badaniach transgraniczności; Metodologiczne problemy badań nad efektywnością testów jako narzędzi pomiaru dydaktycznego; Drugoplanowe warunki perspektywy badawczej; Kategorie działania społecznego w perspektywie metodologicznej; Zmiany w metodologii badań społecznych i sposobach uprawiania nauki);

- **narracje poradoznawcze** (na przykład: Edukacyjne i terapeutyczne aspekty poradnictwa; Powstanie i rozwój naukowego środowiska poradzoznawców w Polsce; Rola doradcy zawodu w ponowoczesnym świecie; Kierunki zmian w polskim poradnictwie zawodowym);

- **narracje kulturoznawcze** (na przykład: Kultura popularna a edukacja kulturalna; Kultura popularna jako płaszczyzna działań pedagogicznych; Relacje między edukacją kulturalną a animacją kulturalną; Praktyczny wymiar animacji kultury; „Znaki firmowe” jako wyróżniki narodu polskiego; Komunikacja masowa – interakcje między mówcą a audytorium; Edukacja medialna – przenikanie przestrzeni; Otwartość kultury – jej wartość i uniwersalność);

- **narracje (auto)biograficzne** (na przykład: Wędrówka po andragogice, czyli droga do andragogiki – prof. Tadeusz Aleksander; Dochodzenie do pisarstwa pedagogicznego – prof. Eugenia Anna Wesołowska; Droga rozwoju naukowego – prof. Alicja Kargulowa, prof. Józef Półturzycki, prof. Janusz Gajda, prof. Stefan Bednarek; Strategie kreowania biografii naukowej – prof. Teresa Hejnicka-Bezwińska);

- **narracje komparatystyczne** (na przykład: System edukacyjny Francji – inicjatywy edukacyjne dla dorosłych; Działalność Akademii Edukacji Dorosłych w Lucernie (Szwajcaria); Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w Niemczech; Polsko-niemieckie badania nad edukacją kulturalną dorosłych; Formy kształcenia andragogów na Uniwersytecie w Bremie; Funkcjonowanie Uniwersytetów Ludowych w Niemczech; Sposoby kształcenia andragogów na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie).

Ze zrozumiałych względów zastosowany przeze mnie podział obszarów tematycznych jest nieostry i ma w pewnym sensie sztuczny charakter. Obszary te bowiem wzajemnie przenikają się i nakładają na siebie. Tym sposobem część narracji z powodzeniem mogłaby się znaleźć w kilku wyróżnionych przeze mnie obszarach równocześnie. Pomimo tych słabości uznałam, że ów podział daje jednak pewien ogólny obraz tego, „o czym się mówi i dyskutuje” w trakcie „spotkań z mistrzem” w Szkole Andragogów. Dla porządku dodam też, że wymienione tematy profesorskich narracji to oczywiście tylko część spośród tych, w których uczestnicy Szkoły mogli na przestrzeni siedmiu lat uczestniczyć.

Drugą możliwą sytuacją uczenia się w ramach „spotkania z mistrzem” jest wystąpienie „nowicjusza” w roli prowadzącego owo spotkanie. Do obowiązków prowadzącego należy tu: przedstawienie mistrza i zaprezentowanie jego dorobku naukowego (najważniejszych publikacji i osiągnięć naukowych), krótkie podsumowanie wykładu profesora, zagajenie dyskusji, i w końcu – prowadzenie dyskusji. Wbrew pozorom nie jest to dla młodych ludzi łatwe zadanie, szczególnie dla tych, którzy robią to po raz pierwszy. W końcu niewielu z nich miało wcześniej okazję przewodniczyć jakimś zebraniom, posiedzeniom, obradom, czy dyskusjom panelowym. Napięcie, które występuje u nich przed wejściem w tę rolę jest zupełnie naturalne i zrozumiałe, i wynika na ogół, (czego łatwo się domyślić, lub o czym sami mówią w nieformalnych rozmowach) z lęku przed przeżyczeniem, popełnieniem gafy (np. pomyłkowe przypisanie mistrzowi publikacji kolegi profesora!), niezapanowaniem nad dyskusją, niemożnością ukrycia widocznych oznak tremy (trzęsące się ręce, drżący głos itp.). W niewielkim stopniu jest tu pomocna – jak sami przyznają – wiedza teoretyczna (jaką często posiadają jeszcze ze studiów) z zakresu komunikowania międzyludzkiego, jeśli jest ona tylko zbiorem suchych reguł i zasad dotyczących występowania przed większym audytorium. Najskuteczniejszym sposobem pozbywania się lęków, uczenia się i zdobywania autentycznej wiedzy na ten temat jest – również zdaniem uczestników – po prostu praktykowanie tego rodzaju sytuacji. Trzeba tu przyznać, że owo praktykowanie w Szkole Andragogów przebiega w takiej atmosferze, w której ewentualne błędy czy gafy popełniane przez młodych ludzi w tego rodzaju sytuacjach raczej wywołują u publiczności życzliwość i wyrozumiałość niż jakąkolwiek krytykę.

2. Wystąpienia młodych andragogów

Uczenie się w tym obszarze aktywności może dotyczyć dwojakiej sytuacji (roli) młodego andragoga, w której po pierwsze – występuje on jako autor i prezynter własnego referatu naukowego, a po drugie – w której występuje jako odbiorca (słuchacz) wystąpienia kolegów.

Pierwsza sytuacja to niewątpliwie jedno z trudniejszych zadań, przed którymi stoją „nowicjusze” w Szkole Andragogów. Uczenie się następuje tu na długo przed jej rozpoczęciem, kiedy to młodzi badacze muszą zdecydować, czego będzie dotyczyło ich wystą-

pienie, muszą przygotować i opracować odpowiedni jego tekst. Z pewnością towarzyszy im wtedy sporo pytań, wątpliwości, rozterek. Ważne jest (choć czasami utrudnia to sprawę autorom), że tematyka wystąpienia nie jest w żaden sposób odgórnie narzucana czy sugerowana, jest zupełnie dowolna. W zasadzie młodzi ludzie mogą w tej Szkole, używając potocznego określenia „mówić o czym chcą”, byleby potrafili swoje stanowisko, poglądy tezy obronić. Warto w tym miejscu dodać, że dla młodego badacza wybór kierunku jego drogi naukowej w ogóle, w tym wyraźne sprecyzowanie obszaru zainteresowań, problematyki badawczej i metod, jakimi się posłuży, to jeden z ważniejszych momentów na jego drodze w podążaniu do „centrum”. Musi on sobie odpowiedzieć na pytanie – co go interesuje w świecie, jak chce ten świat „oglądać” i – być może najważniejsze pytanie i pierwsze – po co ma się tym zajmować (oprócz oczywiście praktycznego celu, jakim jest zdobycie kolejnych stopni awansu naukowego). Ten moment może decydować o tym, jak będzie przebiegała w przyszłości jego wędrówka do wspomnianego „centrum” i jakich obszarów praktyki społecznej będzie dotyczyła.

Wydaje się, że uczestnicy Szkoły doceniają wolność wyboru i swoistą wolność słowa, jaką im się tu zapewnia. Podkreślają ten fakt w sprawozdaniach pisząc na przykład, że do osiągnięć Szkoły należy zaliczyć „stworzenie szansy młodym naukowcom «mówienia własnym głosem» o kwestiach dla nich znaczących”⁶. W innym miejscu dodają: „Doskonalenie warsztatu badawczego i sięganie po metody badań, które nie mają dużej tradycji badawczej oraz podejmowanie nierozpoznanych jeszcze problemów, to wyzwanie dla młodych pracowników nauki”⁷. Część młodych ludzi z dużą determinacją i odwagą to wyzwanie podejmuje. W ten sposób co roku jesteśmy nierzadko świadkami bardzo interesujących, a nawet i śmiałych prób penetracji naukowych tych obszarów badawczych, które bądź to są zapomniane, bądź w niewielkim jeszcze stopniu odkryte i opisane przez starszych kolegów badaczy, bądź też były wielokrotnie badane, ale wymagają dalszych, pogłębionych analiz naukowych. Młodzi ludzie dokonują oglądu świata za pomocą interesujących i czasem rzadko w nauce wykorzystywanych metod badawczych, które pozwalają spojrzeć na pozornie dobrze nam już znane i zbadane zjawiska z zupełnie nowej perspektywy. Dyskurs podejmowany przez młodych naukowców dotyczy zatem bardzo rozmaitych i badanych na rozmaite sposoby aspektów życia społecznego i świadczy jednocześnie o wyraźnym poszerzaniu pola zainteresowań andragogiki. Z pewnością, podobnie jak w przypadku dyskursu profesorów, dałoby się w nim zastosować umowny podział na narracje: andragogiczne, metodologiczne, poradnicze, kulturoznawcze i komparatystyczne (ze zrozumiałych względów brakuje jedynie narracji autobiograficznych rozumianych tu jako prezentacja własnej biografii i drogi naukowej). Nie wydaje mi się jednak konieczne podawanie w tym miejscu przykładów tytułów

⁶ A. J u r g i e l, *II Letnia Szkoła Młodych Andragogów – Ochla’ 2000*, „Rocznik Andragogiczny” 2000, s. 297.

⁷ E. M i a n o w s k a, E. P a p r z y c k a, *IV Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Uniwersytet Zielonogórski 6-11 maja 2002 r.*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2002/3, s. 150.

tych narracji, gdyż wszystkie one (lub prawie wszystkie) zostały opublikowane w formie artykułów naukowych w kolejnych tomach *Dyskursów młodych andragogów*⁸.

Publiczna prezentacja refleksji naukowych i publiczne odpowiadanie na pytania (stawiane na ogół po prezentacji) to praktyka niełatwa i na ogół mocno stresująca szczególnie początkujących naukowców. To praktyka niełatwa, ale też wyjątkowo skutecznie ucząca (sami uczestnicy mówią – „pouczaająca”) jak radzić sobie w tego rodzaju sytuacjach. To „radzenie sobie” dotyczy kilku kwestii, które ogólnie można by było ująć w pytania typu:

– jak przygotować wystąpienie, by było ono poprawne merytorycznie i metodologicznie?

– jak zaprezentować wystąpienie, by było ono odebrane jako jasne, czytelne, zrozumiałe i interesujące?

– jak odpowiadać na pytania słuchaczy, by uznali oni te odpowiedzi za satysfakcjonujące, wyczerpujące i wyjaśniające wątpliwości?

– jak radzić sobie z krytyczną oceną, jak ukryć zdenerwowanie, pozbyć się tremy, pozostawić po sobie (czasami pomimo popełnionych błędów) tzw. dobre wrażenie?

Niewątpliwie sytuacja publicznego konfrontowania z innymi własnych poglądów i refleksji naukowych, pomimo swego stresującego charakteru, może przynosić młodym badaczom sporo korzyści – może dostarczać im wiedzy naukowej (ale też i wiedzy na swój własny temat), może pomagać doskonalić warsztat badawczy, wyposażać w nowe umiejętności, rewidować utrwalone poglądy, przełamywać schematy, pozbywać się barier, oduczać złych nawyków (zarówno w sferze komunikacyjnej, jak i na polu naukowo-badawczym), może w końcu wzmacniać, dowartościowywać, inspirować, mobilizować, pobudzać do myślenia i działania.

Druga sytuacja edukacyjna, to jest słuchanie wystąpień kolegów, również stwarza „dobrą okazję” do zdobywania autentycznej wiedzy. Często bowiem bywa tak, że dopiero odbierając wystąpienia innych, posiadając odpowiedni dystans i krytyczne spojrzenie, potrafimy zauważyć niektóre błędy merytoryczne, niejasności i niedociągnięcia metodologiczne, w tym także te, których we własnych pracach dostrzec nie umiemy (na przykład z powodu braku owego dystansu). Uczyc się tu można również poprzez słuchanie i analizowanie uwag, wskazówek, zaleceń i podpowiedzi, jakich udzielają innym występującym uczestniczący w dyskursie profesorowie i pozostali koledzy. W tej sytuacji, mówiąc potocznie, „uczenie się na błędach” obejmuje z pewnością, oprócz błędów własnych, również błędy cudze. Ale uczenie się od innych to również „podglądanie” (niekonięcznie „naśladowanie”, ani tym bardziej „kopiowanie”), w jaki sposób uprawiają naukę młodzi koledzy z innych, często bardzo odległych, ośrodków akademickich – jak badają świat i co ich w tym świecie interesuje? Tego rodzaju wiedza daje nam nie tylko ogólny ogląd tego, czym zajmują się młodzi badacze andragodzy w Polsce (o „starszych”

⁸ *Dyskursy młodych andragogów* wydawane są corocznie pod redakcją naukową prof. J. Kargula począwszy od II edycji Szkoły. Wystąpienia prezentowane w I Szkole Młodych Andragogów opublikowane zostały w pracy zbiorowej: *Edukacja pozaszkolna a integracja europejska*, red. Z. Wołk, Zielona Góra 1999.

badaczach, nie tylko andragogach, dowiadujemy się ze spotkań z mistrzem), ale też może być dla nas inspiracją (bądź „antyinspiracją”) do podejmowania (bądź niepodejmowania) w przyszłości określonych tematów badawczych.

Młodzi ludzie przyjeżdżający do Szkoły (szczególnie ci znający jej konwencję) są świadomi tego, że ich wystąpienia naukowe zostaną tu poddane krytycznemu oglądowi. Niemniej jednak uczestniczą oni (dobrowolnie?) w tej stresującej dla nich praktyce, wychodząc być może z założenia (to moje przypuszczenie), że uprawiając działalność naukową nie da się tak naprawdę uniknąć tego rodzaju konfrontacji. Wcześniej czy później twórczość naukowa każdego z nas musi zostać poddana publicznemu oglądowi, profesorskiej krytyce, ocenie, recenzji. Wydaje się, że możliwość zdobywania tego rodzaju doświadczeń nie na szerokim forum konferencyjnym, lecz w warunkach niejako laboratoryjnych, specjalnie do tego celu stworzonych, w szczerzej, acz życzliwej atmosferze, jest dla początkujących badaczy wystarczającym argumentem, by z tej sytuacji uczenia się jednak skorzystać.

3. Gry symulacyjne

W każdej edycji Szkoły przewidziany jest udział uczestników w kilku grach symulacyjnych, na ogół opracowanych i przygotowanych przez jej kierownika naukowego prof. Józefa Kargula (podczas III Szkoły Andragogów grę symulacyjną przeprowadził również prof. Bogusław Śliwerski; czasami też udział w grze według „własnego pomysłu” proponowali młodzi badacze). Gry mają swój ramowy scenariusz, w którym nakreślony jest: obszar praktyki społecznej, której gra dotyczy; główny problem, który muszą rozwiązać jej uczestnicy; role, w jakich wystąpią oraz ogólne zasady działania. Założona z góry swego rodzaju teatralizacja gier symulacyjnych powoduje, że młodzi ludzie (ale również obecni profesorowie) chętnie w nich uczestniczą traktując to na ogół jako dobrą zabawę i odpoczynek od poważnych dyskusji naukowych. Odpoczynek ten bywa jednak w pewnym sensie pozorny, gdyż problemy, które stawia przed „graczami” autor scenariusza na ogół wcale do najłatwiejszych nie należą, a wręcz odwrotnie – ich rozwiązanie wymaga włożenia weni sporo wysiłku – wejścia w rolę, uruchomienia wyobraźni, wczucia się w sytuację, wykorzystania rozmaitej wiedzy i umiejętności w celu rozwiązania problemu. By zobrazować, czego owe problemy mogą dotyczyć podam kilka przykładów gier, w których przyszło nam uczestniczyć w Szkole Andragogów. Były to na przykład gry symulacyjne typu:

Reklamujemy specjalizację andragogiczną – w tej grze poszczególne ośrodki akademickie miały za zadanie zareklamować studentom, w sposób jak najbardziej obrazowy, kompetentny i przekonujący, tworzoną właśnie na ich Wydziale specjalizację andragogiczną. Cały przebieg gry był sfilmowany, co pozwalało na późniejszą dokładną analizę poszczególnych wystąpień. Oceny prezentacji dokonywali wszyscy uczestnicy według wcześniej ustalonych kryteriów: siły przekonywania,

sposobu prezentacji, zawartości merytorycznej prezentacji i wykorzystania wiedzy andragogicznej.

Jak pomóc wójtowi ze wsi Gromadka koło Bolesławca? – w tej grze uczestnicy wcielili się w role andragogów poproszonych przez wójta pewnej wsi (w tej roli – prof. J. Kargul) o znalezienie (zapropozowanie) ofert pracy dla jej mieszkańców, z których znaczna część, formalnie bezrobotna, sezonowo pracuje w Niemczech, a pozostałą część roku spędza „pod sklepem” przepijając zarobione pieniądze. Andragodzy byli podzieleni na grupy, z których każda miała przedstawić swoje alternatywne propozycje mieszkańcom wsi.

Inwestycje edukacyjne czy gospodarcze? – Posiedzenie Rady Gminy – w tym przypadku młodzi badacze wcielili się w rolę radnych wsi, którzy mając do dyspozycji pewną sumę pieniędzy muszą ją przeznaczyć na jedyny tylko cel. Jedna z grup radnych miała przekonać do wydania tych środków na edukację, druga – na remonty i bieżące potrzeby wsi. Gra również została zarejestrowana na video, co pozwoliło na późniejszą jej analizę i interpretację.

Posiedzenie Rady Wydziału w sprawie wszczęcia przewodu habilitacyjnego – tu uczestnicy Szkoły „stali się” członkami Rady Wydziału, która miała zdecydować o otwarciu przewodu habilitacyjnego „doktorowi” Józefowi Kargulowi, na podstawie jego pracy „Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej”. Odgórnie został tu narzucony podział na profesorów oceniających publikację krytycznie (w roli eksperta prof. M. Malewski) i tych, którzy wyrażają pozytywne o niej opinie (w roli eksperta prof. B. Idzikowski). W dyskusji poprzedzającej głosowanie członkowie Rady, w zależności od roli, jaka została im przydzielona („za” lub „przeciw”), mieli za zadanie w sposób przekonujący wyrazić swoje sądy i uzasadnić swoje stanowisko w sprawie wszczęcia tego przewodu.

Posiedzenie zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego – tym razem uczestnicy mogli wcielić się w rolę członków zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego, które zostało przedstawione jako pismo o wysokiej randze, zaliczane przez Komitet Badań Naukowych do kategorii „B” i starające się o kategorię „A”. Zadaniem „redaktorów” było zdecydowanie czy nadesłane do redakcji artykuły naukowe zostaną przyjęte do publikacji⁹. Redaktorzy pracowali w małych grupach, w których musieli dokonać analizy nadesłanych tekstów wedle przyjętych wcześniej kryteriów¹⁰, ustalić wspólne stanowisko i przygotować pisemne, wyczer-

⁹ Warto na marginesie dodać, że w tej grze uczestnicy pracowali na autentycznych tekstach naukowych opublikowanych już wcześniej w czasopiśmie naukowym lub pracy zbiorowej, nie znając jedynie nazwisk ich autorów. Tym niemniej dość często bywało tak, że poszczególne grupy „redaktorów”, przyjmując wyraźnie określone kryteria oceny wydawały, niezależnie od siebie, negatywną opinię na temat nadesłanych tekstów uznając, że w takiej postaci „nie nadają się one do publikacji”.

¹⁰ Kryteria te, sformułowane w postaci pytań dotyczących kwestii merytorycznych, strukturalnych, formalnych, językowych itd., zostały opublikowane w *Dyskursach młodych andragogów* 5, red. J. Kargul, Zielona Góra 2004, s. 233-234.

pujące uzasadnienie stanowiska w sprawie przyjęcia, lub odrzucenia nadesłanego artykułu.

Już krótkie opisy przykładowo wybranych gier symulacyjnych wyraźnie wskazują, że w tego typu sytuacjach edukacyjnych z pewnością może zachodzić uczenie się. Udawanie kogoś lub czegoś w pewnym momencie przestaje być tylko zabawą, a staje się również poważną próbą znalezienia wyjścia z konkretnej, czasami trudnej sytuacji, zaproponowania dobrego rozwiązania, uzgodnienia wspólnego stanowiska, znalezienia przekonujących argumentów, wygłoszenia kompetentnych sądów i opinii itd. Teatralizacja gry pozwala postawić się na chwilę w wyimaginowanej roli i spróbować odpowiedzieć sobie na pytanie: jak ja zachowałbym się w danej sytuacji, jak ja rozwiązałbym dany problem, jak ja bym sobie poradził? Uczenie się dotyczyć może tu co najmniej kilku sfer naszego poznania i działania, takich jak:

- sfera aktywności naukowej (w stosunku do wyżej wymienionych gier pytania typu: jakie treści naukowe powinien obejmować plan studiów na specjalności andragogicznej; jakie kryteria naukowe należy przyjąć decydując o wszczęciu przewodu habilitacyjnego na podstawie publikacji, jakim kryteriom oceny podlegają artykuły naukowe i co to znaczy, że tekst nadaje się do publikacji itd.);

- sfera praktyki edukacyjnej (jak wykorzystać posiadaną wiedzę, by pomóc konkretnym grupom społecznym wyjść z trudnej sytuacji; jak skutecznie zainwestować środki finansowe w edukację, tak by przyniosło to oczekiwane efekty; jak skonstruować oryginalny program studiów andragogicznych, tak, by wyposażać studentów w odpowiednie kompetencje i jednocześnie wzbudzić zainteresowanie kandydatów itd.);

- sfera komunikowania międzyludzkiego (jak skutecznie przekonać słuchaczy do swych racji; jak efektywnie współpracować w grupie; jak ustalić wspólne stanowisko; jak przeprowadzić negocjacje; jak doprowadzić do porozumienia stron itd.).

Ważne jest, co również podkreślają uczestnicy zarówno w swoich sprawozdaniach, jak i nieformalnych rozmowach, że biorąc udział we wspólnej grze-zabawie nie odczuwamy presji, przymusu, atmosfery „bycia nauczonym” przez kogokolwiek i konieczności poddawania się uczeniu. Uczenie odbywa się tu w sposób naturalny, na ogół bezstresowy, niejako przy okazji wspólnej, czasami bardzo udanej, zabawy.

4. Wyjazdy studyjne do Niemiec

Stałym punktem programu Szkoły Andragogów, szczególnie cenionym, a nawet wyciekowanym przez słuchaczy, są wspólne, na ogół jednodniowe wyjazdy do Niemiec, w celach – nazwijmy to umownie – rekreacyjno-edukacyjnych. Oprócz, co zrozumiałe, pożądanej przez młodych ludzi rekreacji (zakupy, zwiedzanie miasta itp.), w każdy wyjazd wpisane jest (a wcześniej zaplanowane i przygotowane) odwiedzanie niemieckich instytucji edukacji dorosłych, ośrodków akademickich, stowarzyszeń społeczno-kulturalnych, klubów polonijnych itp. Do tej pory były to na przykład takie wizyty, jak:

- W 2001 roku – wizyta w Niemieckim Związku Uniwersytetów Ludowych DVV we Frankfurcie nad Odrą. Młodzi andragodzy mieli tu okazję zapoznać się ze strukturą DVV i różnorodnością oferty programowej Uniwersytetu, a także wziąć udział w wykładzie dra Norberta Gregera (przez kilka lat kierował on przedstawicielstwem DVV w Polsce), poświęconym polsko-niemieckiej współpracy w zakresie edukacji dorosłych.
- W 2002 roku – wizyta w Centrum dla Kobiet (Frauenzentrum) w Cottbus – placówce powołanej przez kobiety, posiadającej niezwykle bogatą ofertę edukacyjną głównie dla kobiet (kursy z zakresu zdrowia, alternatywnej medycyny, pracy nad sobą, polityki i sztuki, nauki języków obcych itp.).
- W 2003 roku – wizyta w Akademii Muzeów Państwowych (Akademie der Staatlichen Museen) w Berlinie – instytucji promującej sztukę, oferującej dorosłym rozmaite formy spędzania czasu wolnego oraz dokształcania się na różnego rodzaju kursach, warsztatach i seminariach. Również w tym samym roku – wizyta w berlińskim „Klubie Polskich Nieudaczników”, który jest prężnie działającym stowarzyszeniem społeczno-kulturalnym. Organizowane są tu wernisaże malarskie, koncerty muzyczne, przeglądy teatralne i filmowe, wydawane jest też pismo w języku polskim „Kolano”.
- W 2004 roku – spotkanie w Ośrodku Edukacji Kościoła Ewangelickiego w Berlinie z kierownikiem Ośrodka dr Gesine Hefft, która przedstawiła zasady funkcjonowania placówki i rolę niemieckiego Kościoła Ewangelickiego we wspieraniu rodziny (prowadzenie kursów i warsztatów dla młodych matek, organizowanie zajęć wolnoczasowych dla rodzin, udzielanie porad dotyczących wychowywania dzieci, wspomaganie dzieci z ubogich rodzin itp.).
- W 2005 roku – wizyta na Uniwersytecie Humboldta w Zakładzie Edukacji Dorosłych i spotkanie z dyrektorem Instytutu Nauk o Wychowaniu – prof. dr Wiltrud Gieseke, która przybliżyła polskim naukowcom sposoby kształcenia andragogów na berlińskiej uczelni i problemy edukacji dorosłych w Niemczech, oraz opisała funkcjonowanie niemieckich Uniwersytetów Ludowych.

Wyjazdy młodych andragogów do niemieckich instytucji społeczno-kulturalnych i oświatowych z pewnością dostarczają im wiedzy o działalności tych instytucji, zasadach ich funkcjonowania, ofertach edukacyjnych, jakie posiadają one w swych programach. Młodzi ludzie mogą z jednej strony czerpać z tej wiedzy jako badacze, również poszukujący tu inspiracji naukowych, z drugiej zaś strony – jako nauczyciele akademicki poszukujący inspiracji dla konkretnych działań w sferze edukacji dorosłych. Spotkania w niemieckich instytucjach mogą być też okazją do porównywania rodzimych rozwiązań edukacyjnych z niemieckimi rozwiązaniami; mogą pomóc uświadomić sobie nie tylko specyfikę niemieckich działań, ale też specyfikę działań własnych, często niedostrzeganych. Mogą w końcu inspirować i skłaniać do podjęcia wspólnych, polsko-niemieckich badań i projektów naukowych. Osobną zaletą tej międzykulturowej sytuacji edukacyjnej jest możliwość wzajemnego poznawania się, dzielenia poglądami i doświadczeniami, a co za tym idzie – możliwość przełamywania wzajemnej nieufności, obcości, sztucznych barier i uprzedzeń głęboko niekiedy zakodowanych w naszych kulturach, rzutujących na takie, a nie inne, często stereotypowe, postrzeganie siebie nawzajem. Studyjne wyjazdy

do Niemiec, również poprzez swój częściowo rekreacyjny charakter (a może nawet dzięki temu) tego rodzaju możliwość „uczenia się” w naturalny sposób stwarzają i ułatwiają.

5. Spotkania i kontakty towarzyskie

Wyodrębniając „spotkania i kontakty towarzyskie” jako osobny obszar aktywności młodych andragogów chciałam podkreślić, że w tygodniowym, niemal ciągłym przebywaniu słuchaczy Szkoły ze sobą, ta sfera praktyki może odgrywać ważną rolę, również w kontekście wzajemnego uczenia się. Chodzi mi tu zarówno o spontanicznie organizowane spotkania towarzyskie (typu: ognisko, wspólne wyjście do pubu, kina, na koncert), jak też kontakty interpersonalne pomiędzy uczestnikami podejmowane niejako non stop w czasie zajęć, przed zajęciami i po nich, w czasie przerw, posiłków, spacerów, itd. W sprawozdaniach ze Szkoły, jak i rozmowach młodzi ludzie podkreślają, że możliwość wzajemnego poznawania się, zawierania kontaktów, wymieniania poglądów, dzielenia się doświadczeniami to niezwykle dla nich cenna zaleta uczestnictwa w Szkole. Kontakty nieformalne podejmowane pomiędzy słuchaczami mogą przynosić dla wzajemnego ich uczenia się istotne korzyści, w tym między innymi:

- stwarzają możliwość kontynuacji dyskusji i rozmów podjętych w czasie formalnych zajęć, w tym także możliwość wypowiedzenia tych poglądów, które z różnych względów (brak czasu, brak odwagi, zbytnia kontrowersyjność poglądu itp.) w czasie spotkań oficjalnych nie zostały wyartykułowane;

- stwarzają możliwość nawiązania bezpośrednich interakcji z tymi wybranymi młodymi badaczami, których wystąpienia oficjalne, w tym ich opinie, odkrycia, refleksje, były dla nas najbardziej interesujące – zbieżne, bądź zdecydowanie rozbieżne, z naszymi opiniami, odkryciami, refleksjami. Istnieje tu możliwość bądź to nawiązania współpracy na polu naukowym, bądź też podjęcia, tym razem w naturalnych, nieoficjalnych warunkach, żywego dyskursu naukowego na interesujący nas temat;

- stwarzają możliwość wyrobienia w sobie poczucia przynależności do grupy młodych badaczy-andragogów, poczucia integracji ze środowiskiem andragogicznym w ogóle, które w czasie całego roku akademickiego kontaktuje się ze sobą, współpracuje, spotyka i „rozpoznaje” się na ogólnopolskich konferencjach, warsztatach, seminariach;

- stwarzają możliwość wzajemnego bliższego poznania się, również od tak zwanej ludzkiej strony; możliwość podzielenia się ze sobą różnymi dylematami, problemami, wątpliwościami, zarówno naukowymi, jak i czysto ludzkimi; pozwalają też przy okazji na zmniejszenie dystansu pomiędzy młodymi naukowcami a profesorami, na co dzień nieuchwytnymi lub znanymi tylko z książek i artykułów naukowych;

- stwarzają możliwość wytworzenia tego rodzaju więzi pomiędzy uczestnikami i zbudowania tego rodzaju atmosfery w Szkole Andragogów, nacechowanej życzliwością i otwartością, która niewątpliwie sprzyja sytuacji uczenia się, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, pomaga przełamywać wewnętrzne bariery, lepiej radzić sobie ze stresem, a w konsekwencji ułatwia angażowanie się w poszczególne formy szkolnej aktywności.

6. Przygotowanie tekstów naukowych do publikacji

Ten obszar aktywności młodych andragogów ma już miejsce poza Szkołą, chociaż ciągle ściśle jest z nią związany. Tu sytuacja uczenia się dotyczy przygotowania tekstu naukowego (na ogół na podstawie wystąpienia prezentowanego w Szkole) do publikacji w *Dyskursach młodych andragogów*. Uczenie się w tym przypadku może obejmować kilka kwestii między innymi takich, jak:

- konieczność przetransponowania języka wystąpienia naukowego (prezentowanego wcześniej „na żywo”) na język artykułu naukowego rządzący się jednak innymi prawami (pomocne mogą być tu kryteria poprawności tekstu naukowego wykorzystywane przez młodzież andragogiczną w grach symulacyjnych);
- uwzględnienie (bądź nieuwzględnianie) uwag krytycznych, sugestii lub wskazówek udzielonych młodemu badaczowi podczas dyskusji po jego wystąpieniu w Szkole;
- rozszerzanie i wzbogacanie tekstu o nowe myśli, zagadnienia, refleksje zrodzone w wyniku uzyskania (również podczas zajęć w Szkole) nowej wiedzy i nowych inspiracji naukowych;
- korygowanie tekstu i uwzględnianie uwag redaktora tomu, a w dalszej kolejności uwag recenzenta naukowego, dotyczących struktury tekstu, jego poprawności metodologicznej, formalnej, językowej itd.

Tego rodzaju aktywność naukowa przysparza czasem początkującym naukowcom sporo kłopotów i muszą w nią włożyć sporo wysiłku, tym bardziej, że wymagania redaktora naukowego *Dyskursów młodych andragogów* (od początku tj. od 2001 roku jest nim prof. Józef Kargul) oraz wymagania profesorów recenzujących kolejne ich tomy są dość wysokie. Oznacza to, że nie wszystkie wystąpienia naukowe młodych andragogów muszą automatycznie znaleźć się w publikacji w postaci artykułów naukowych. Te, które nie spełniają określonych kryteriów poprawności, po prostu nie zostają przyjęte do druku.

Próbując podsumować przeprowadzoną przeze mnie analizę poszczególnych obszarów aktywności uczestników Szkoły Andragogów w kontekście możliwości ich „uczenia się” chcę podzielić się kilkoma refleksjami:

Po pierwsze – analiza ta wyraźnie wskazuje, że uczenie się „młodych dorosłych” nie zawsze jest działalnością przyjemną, radosną i bezstresową¹¹. Wręcz przeciwnie – towarzyszy jej często sporo obaw, lęków, konieczności pokonywania wewnętrznych barier, oduczania się pewnych nawyków, pozbywania się, utrwalanych czasami przez lata, schematów myślenia i działania. Nie są to zmiany ani łatwe, ani dokonujące się od razu. Są raczej pewnym procesem, który odbywa się w naszej biografii, niż jednorazowym aktem, którego skutki są natychmiast widoczne. Proces ten wymaga ciągłego treningu i ciągłego konfrontowania tego, co już umiemy z wymaganiami i wyzwaniem,

¹¹ Również prof. M. Malewski w przywołanym przeze mnie wcześniej wykładzie wspominał o tym, że założenie, iż „uczenie się dorosłych jest zawsze twórczą, radosną działalnością” jest jednym z mitów, jakie w andragogice są powielane i pielęgnowane od wielu lat.

jakie stawiają przed nami nowe sytuacje i praktyki społeczne, w których przychodzi nam się znaleźć. Proces ten nie kończy się wraz ze zdobyciem kolejnego stopnia awansu naukowego, ani tym bardziej z osiągnięciem określonego wieku biograficznego. W tym sensie Szkoła Młodych Andragogów może być miejscem uczenia się nie tylko dla początkujących pracowników nauki, lecz również dla tych wszystkich, którzy nadal znajdują się w drodze (jedni bliżej, drudzy dalej) do wspomnianego „centrum”; którzy nadal ciągle poszukują (bądź po prostu nie unikają) nowych sytuacji stwarzających okazje uczenia się i dokonywania zmian w swoim życiu.

Po drugie – uczenie się w Szkole Andragogów może mieć miejsce w różnych, formalnych i nieformalnych, obszarach aktywności uczestników. Może też przebiegać w różnych wymiarach, które można by było określić jako:

- wymiar naukowy (zdobywanie wiedzy i doskonalenie warsztatu naukowego),
- wymiar praktyki edukacyjnej (poznawanie nowych form i metod pracy z dorosłymi, doskonalenie umiejętności przydatnych w roli nauczyciela akademickiego),
- wymiar komunikacyjny (doskonalenie umiejętności komunikacyjnych różnego rodzaju, dotyczących różnych poziomów i form komunikowania międzyludzkiego),
- wymiar międzykulturowy (edukacja międzykulturowa).

Wymiary te, co oczywiste, przenikają się nawzajem, uzupełniają i nakładają na siebie. Niemniej jednak w jakimś stopniu obrazują, jak szerokie może być spektrum uczenia się ludzi, którzy znaleźli się w jednym czasie i w jednym miejscu w określonych sytuacjach – zaplanowanych, zorganizowanych i zaaranżowanych, mających założony z góry cel i ustalone sposoby jego realizacji, ale też w sytuacjach niezaplanowanych, nieprzewidywanych, spontanicznie i naturalnie rodzących się i dziejących między ludźmi.

Po trzecie – specyfiką i atutem Szkoły Andragogów jest nie tylko wielość i różnorodność form aktywności, proponowanych uczestnikom przez organizatorów, ale również (a może przede wszystkim) możliwość spotkania się w jednym miejscu (i to nie na krótką chwilę) kilku pokoleń badaczy i nauczycieli akademickich jednocześnie, spotkania młodości z doświadczeniem, spotkania – cytując M. Malewskiego – „nowicjuszy” ze „starymi wygami”. To spotkanie, przybierające czasami formalny, a czasami nieformalny charakter, nie tylko stwarza dobrą (a może i niepowtarzalną) okazję do **wspólnego** uczenia się – dzielenia poglądami i doświadczeniami, wzajemnego inspirowania, podejmowania dyskursów i polemik, negocjowania odmiennych stanowisk itd., ale też stwarza możliwość bardziej ludzkiego poznania się, zmniejszenia dystansu dzielącego czasami te pokolenia, możliwość podjęcia próby nawiązania międzypokoleniowego dialogu, a w przyszłości również wspólnych działań w obszarze nauki. Problem polega tylko na tym, by przedstawiciele poszczególnych pokoleń chcieli z tych możliwości i okazji skorzystać.

Pisząc o możliwościach uczenia się w Szkole Młodych Andragogów starałam się używać trybu przypuszczającego, to jest zakładałam, że uczenie się jej uczestników **może** zachodzić w wyodrębnionych i analizowanych przeze mnie obszarach (sytuacjach). Nie podjęłabym się jednak próby odpowiedzenia na pytanie, czy owo uczenie się rzeczywiście zachodzi, czy jest skuteczne, a jego efekty czy są trwałe? Nie wymyślono bowiem jeszcze (na szczęście) testów sprawdzających i mierzących wyniki uczenia się młodych

andragogów. Trudno zatem jednoznacznie stwierdzić, jakie są wymierne i namacalne skutki ich uczenia się właśnie w zielonogórskiej Szkole. Nie wydaje się też, by kiedykolwiek tego rodzaju jednoznaczne stwierdzenie było w ogóle możliwe.

Niemniej jednak obserwując młodych ludzi, którzy przyjeżdżają do Szkoły po raz kolejny, nietrudno zauważyć jak z roku na rok zmieniają się jako badacze, jako nauczyciele akademicy i prelegenci, jak nabierają szlifów, jak doskonalą się w swoich rolach. Z pewnością nie jest to zasługa tylko uczestnictwa w Szkole, ale też ich udziału w różnego rodzaju praktykach społecznych. Nie można jednak wykluczyć, a nawet należy przypuszczać, że Zielonogórska Szkoła Andragogów w istotnym stopniu wspomaga tę młodzież w ich dojrzewaniu do roli badacza-andragoga i nauczyciela dorosłych, wspomaga młodych ludzi w ich biograficznej wędrówce i pokonywaniu drogi do „centrum”. Na tym przypuszczeniu pozwolę sobie poprzestać, bo i tak wydaje mi się ono wielce satysfakcjonujące dla tych, którzy tę Szkołę wymyślili, stworzyli i co roku dla młodych andragogów ją organizują.

* * *

Niniejszy tom *Dyskursów*, który oddajemy w Państwa ręce, zawiera prace naukowe młodzieży andragogicznej uczestniczącej w VII Letniej Szkole Młodych Andragogów.