

Sylvia Słowińska

EDUKACJA DOROSŁYCH JAKO POSZUKIWANIE – WYBRANE WĄTKI REFLEKSJI NAUKOWEJ HANSA TIETGENSA (1922–2009)

Hans Tietgens – znacząca postać niemieckiej andragogiki

8 maja 2009 roku zmarł Hans Tietgens, jeden z najważniejszych andragogów w Niemczech w drugiej połowie dwudziestego wieku. Podejmując zarówno w praktyce, jak i w refleksji naukowej najważniejsze problemy edukacji dorosłych przyczynił się w istotnym stopniu do wydzielenia i umocnienia się dyscypliny edukacji dorosłych oraz profesji andragoga w Niemczech. Jego poglądy zawarte w obszernym piśmiennictwie nadal są znaczące dla praktyków i badaczy, a ich interpretacja ze współczesnego punktu widzenia okazuje się interesująca, co było główną ideą kolokwium poświęconemu H. Tietgensowi, zorganizowanego 23.10.2009 na Uniwersytecie Humboldta.

Hans Tietgens urodził się w Landbergu w 1922 roku. W 1941 roku rozpoczął studia z literaturoznawstwa na Uniwersytecie w Münster, ale przerwała je służba żołnierska. Po wojnie kontynuował edukację, studiując germanistykę, historię, psychologię i filozofię w Bonn. W 1949 roku obronił doktorat z literaturoznawstwa, a następnie ukończył studia z nauk społecznych. W tym czasie podjął współpracę z uniwersytetami ludowymi, z którymi związany był przez całe życie, początkowo jako nauczyciel na kursach w Bonn i Hamburgu, potem pracownik etatowy Uniwersytetu Ludowego w Hustedt. W ten sposób wkroczył w obszar edukacji dorosłych, który stał się sferą jego aktywności zawodowej, w tym także naukowej. W 1956 roku Hans Tietgens został dyrektorem pedagogicznym Krajowego Związku Uniwersytetów Ludowych w Dolnej Saksonii, a po czterech latach objął kierownictwo Ośrodka Pedagogicznego (PAS) Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych. Stanowisko to piastował do 1991 roku. W międzyczasie (1979–1991) był honorowym profesorem na Uniwersytecie w Marburgu (Nuissl i in., www.diezeitschrift.de).

H. Tietgens intensywnie uczestniczył w budowaniu podstaw teoretycznych niemieckiej edukacji dorosłych, niestrudzenie włączając się w toczące się na przestrzeni jego życia debaty naukowe dotyczące kluczowych dla jej tożsamości problemów. Niniejszy tekst nie aspiruje do prezentacji i analizy całego dorobku tego andragoga, jest raczej próbą przedstawienia wybranych poglądów Hansa Tietgenssa, składających się, obok innych nieporuszonych tu wątków, na jego sposób myślenia o edukacji dorosłych.

Dorosły jako istota refleksyjna, odpowiedzialna i ucząca się

Dla H. Tietgensa niezwykle ważne było, aby w refleksji nad edukacją dorosłych zapanowała przejrzystość i precyzja pojęciowa. Jego aktywność naukowa w istotnym stopniu koncentrowała się na wprowadzaniu ładu pojęciowego. Dlatego zasadnicze znaczenie miała dla niego odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek dorosły i czym jest edukacja.

U podstaw myślenia o edukacji dorosłych, zdaniem tego andragoga, leży antropologiczne stanowisko, iż człowiek jest istotą refleksyjną. Może ona podjąć wobec siebie zobowiązanie kształtowania siebie, posiada zdolność uczenia się i poddawania refleksji tych czynności. Zadaniem zorganizowanej edukacji jest wspieranie owych procesów tak, by jednocześnie zaspokajane były indywidualne potrzeby i obiektywne zapotrzebowania społeczne (Tietgens 1991, s. 208).

Inną centralną właściwością dorosłego jest odpowiedzialność (Tietgens 1986, s. 89–91). Bycie dorosłym oznacza odpowiedzialne działanie, czyli gotowość i zdolność do rozważania konsekwencji własnego postępowania także w odniesieniu do innych i przyjmowania za nie odpowiedzialności. Inni to osoby, z którymi dorosły dzieli swe życie, z którymi tworzy związek, „wspólnotę życia”, którym zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi ma za zadanie zapewnić byt i utrzymanie. Ale inni to także wspólnota w sensie społeczności, do której trwania powinien on się przyczyniać. Dorosły podlega systemowi wymagań społecznych, między innymi dotyczących odpowiedzialności za siebie i zdolności uczenia się. Tietgens używał tu pojęcia *społeczne samozobowiązanie* (*soziale Selbstverpflichtung*, ang. *commitment*), by oddać dialektyczny charakter tego zjawiska, w którym współgrają społeczne wymagania i indywidualne dążenia do kształtowania siebie i własnej drogi życiowej. W konsekwencji dorosłość oznacza także równowagę pomiędzy tożsamością społeczną a indywidualną, równowagę pomiędzy stabilnością i zmianami własnej osoby.

Uczenie się dorosłych z perspektywy interakcjonistycznej

Edukacja to praca nad sobą dokonująca się w nieustannym zmaganiu się ze światem zewnętrznym, ze swoim materialnym i społecznym otoczeniem, uważał H. Tietgens. Edukacja dorosłych jest zatopiona w codzienności i nie dotyczy jedynie zdobywania kwalifikacji (1991, s. 208).

Edukacja dorosłych jest zorganizowaną formą całościowego procesu socjalizacji, a zatem oznacza ona pomoc w uczeniu się ról, ale także uczenie się ich przekraczania. Zorientowana jest na trzy rodzaje potrzeb: indywidualne potrzeby jednostek, wymagania społeczne, cele humanistyczne (emancypacja). Konieczność sprostania tym wymaganiom skutkuje zróżnicowaniem ofert i ich celów, różnorodnym zakresem treści i różnorodnością stosowanych metod (Tietgens 1988, s. 68).

W swoim myśleniu niemiecki andragog przyjął perspektywę interakcjonizmu symbolicznego, który, jak sądził, pozwalał spojrzeć w całościowy sposób na edukację dorosłych i przyjąć, że uczenie się jest sytuacją interakcji społecznej. Zgodnie z założeniem, że ludzkie życie określane jest przez interpretacje, że „nie napotykamy przedmiotów, lecz znaczenia, które w nich dostrzegamy” (Tietgens 2003, s. 96–97), do rozważań wprowadził on kategorię „wzorów interpretacyjnych”, którymi ludzie posługują się, by zinterpretować swoje doświadczenia w codzienności, by nadać im znaczenie. Tietgens nazywał wzory interpretacyjne medium symbolicznie zapośredniczonej rzeczywistości. *Ludzkie życie realizuje się w sposobie interpretacji. Konstytuuje się ono w sytuacjach interpretacji*. Wzory interpretacyjne nie tylko służą nadawaniu znaczenia, rozumieniu rzeczywistości, ale także umożliwiają działanie w niej i w mniej lub bardziej uświadomiony sposób sterują nim (1986, s. 119).

Ponieważ procesy uczenia się opierają się na dążeniach do porozumienia w kwestii definicji sytuacji, ich podstawą jest rozpoznanie naznaczonych przez przeszłość wzorów interpretacyjnych. Tietgens uważa, że w uczeniu się nie chodzi o ich radykalne przeobrażenie, o to, by gruntownie zmienić (*wywrócić do góry nogami*) tożsamość. Celem jest raczej zbliżenie się do nich, ujawnienie ich, rozpoznawanie, rozluźnienie i różnicowanie. Służyć ma to skierowaniu jednostki ku refleksyjności i zbliżeniu do rzeczywistości (Tietgens 2003, s. 125). Elastyczność podejścia do wzorów interpretacyjnych wyznacza zdolność uczenia. O jego powodzeniu można mówić, gdy wzory te poddają się różnicowaniu (dyferencjacji), o barierach – gdy są na niezamknięte (Tietgens 1986, s. 122).

„Aby móc z sobą rozmawiać i wzajemnie się od siebie uczyć należy wykręć wzory interpretacyjne partnera rozmowy. To jest zadanie rozmowy” (Tietgens 1980, s. 208). A zatem komunikacja w procesie nauczania–uczenia się to droga do ujawnienia wzorów interpretacyjnych: „Jeśli edukacja dorosłych ma dojść do skutku musi nastąpić porozumienie co do interpretacji uczestników procesu uczenia się” (1986, s. 126).

W przekonaniu H. Tietgensa wzory interpretacyjne mogą również ograniczać motywację do korzystania z oferty edukacji zorganizowanej. Gdy uczenie się w codzienności, także filtrowane przez własny system interpretacyjny jednostki, pozwala radzić sobie z egzystencją, zapewnia kontakt z rzeczywistością i minimum zadowolenia z życia, to codzienność nie wywołuje motywacji do uczenia się zorganizowanego. Jednakże w pewnym momencie wykorzystywane w sposób rutynowy wzory interpretacyjne mogą okazać się już nieadekwatne wobec sytuacji i nie są w stanie wywołać odpowiednich działań w nowych przeobrażonych uwarunkowaniach. Wówczas w sytuacji dezorientacji pojawia się impuls do poszukiwania (Suchbewegung), które może prowadzić do uczenia się zorganizowanego (Tietgens 1986, s. 120). Wyzwaniem dla edukacji dorosłych są zatem momenty w życiu człowieka, gdy wzory interpretacyjne nie dają mu orientacji i pewności.

Procesy wzajemnego poszukiwania – podstawą edukacji dorosłych

Poszukiwanie jest konstytutywną cechą edukacji dorosłych w refleksji H. Tietgensa. Gdy dawne wzory zachowania i interpretacji stają się nieadekwatne wobec nowych wymagań, podważeniu ulega także tożsamość. Wówczas budzi się zainteresowanie uczeniem się i pojawia się gotowość do edukacji. Poszukiwanie nowych wzorów zachowań i wzorów interpretacyjnych jest również poszukiwaniem nowego wariantu tożsamości. Chodzi tu o to, by się uspokoić, by zniwelować niepewność, poczuć się pewniej i bezpieczniej. Poszukiwanie i odnajdywanie dokonują się w różnych formach ludzkiej aktywności, to proces dynamiczny i wielowarstwowy. Prowadzi on do różnorodnych przemian jednostki, zarówno zamierzonych, jak i przypadkowych. Wiąże się z nim także rozmaite zahamowania i opory. Zawsze istnieje tu ryzyko porażki i niepowodzenia, bowiem jednostka często nie wybiera adekwatnego do problemu uczenia się. Dlatego edukacja dorosłych powinna być pojmowana jako towarzyszenie, pomoc w poszukiwaniach (*Begleitung von Suchbewegungen*) (Tietgens 1986, s. 96–97).

Jak podkreśla autor, w poszukiwaniu tym nie ma pewności co do tego, co jest poszukiwane, na czym polega znaczenie treści uczenia się dla osoby poszukującej. Pewne jest tylko, że to, co jest poszukiwane, znajduje się w szczególnej relacji z poszukującym, bowiem skierowane jest na własne ja. Wszak uczestnictwo edukacyjne zawsze wiąże się z pytaniami: Kim jestem? Co umiem? (1986, s. 100).

Oddziaływania edukacji dorosłych mogą być skuteczne, gdy będzie ona polegała na wzajemnym poszukiwaniu (*wechselseitige Suchbewegung*). H. Tietgens uważa, że planowanie oferty to także rodzaj poszukiwań, zorientowanych na spotkanie potrzeb uczenia się i oczekiwań edukacyjnych w społeczeństwie. Krótko mówiąc i oferty, i potencjalni uczestnicy wzajemnie się poszukują, ale trudno im się spotkać, bo w swoich poszukiwaniach mogą błędzić, popełniać pomyłki i podejmować niewłaściwe decyzje. Dlatego kluczową rolę odgrywa oferta, gdyż można ją tak ukształtować, by dawała orientację i wsparcie w poszukiwaniach: „Edukacja jest procesem złożonym z zespołu procesów składowych, w których dokonuje się uczenie się. Procesy te są ukierunkowane na cele, które w różny sposób można osiągać, ale i chybić. Uczący się poszukuje pomocy, kompetentnej instancji, orientującej się w wielości możliwości uczenia się i wiedzy, mogącej przyjąć rolę przewodnika w tych sytuacjach, w których uczący się uważa, że nie ma rozeznania. Planowanie oferty musi zgodnie z tym dążyć do tego, by ułatwiać ów proces poszukiwania i odnajdowania” (Tietgens 1982, s. 134).

Aby wzajemne poszukiwania zakończyły się odnalezieniem (spotkaniem) ważne jest, by w zaplanowanej formie prezentacji oferta miała charakter sygnału, który pozwoli rozpoznać jej specyfikę. Jej struktura musi wysyłać sygnał, przemawiający do potencjalnych uczestników. Chodzi o to, by budzić ich motywację, odnosić się do subiektywnych oczekiwań i uwzględniać spo-

łeczne wymagania, skłaniające dorosłych do uczenia się. Musi być ona na dla nich zrozumiała oraz wspierać ich w decyzjach i w poszukiwaniach. Oferta wedle Tietgensa powinna zawierać informację: „Jaka wiedza jest oferowana? Jakie umiejętności są przekazywane? Jak mogę spożytkować to, co jest oferowane, czego się nauczę?” (1982, s. 135).

Na poziomie makrodydaktycznym, czyli poziomie struktury oferty i programu, w planowaniu należy odkrywać i w sposób refleksyjny odpowiadać na oczekiwania uczestników i zapotrzebowanie społeczne. Na poziomie mikrodydaktycznym – realizacji konkretnych przedsięwzięć edukacyjnych – oferta musi uwzględniać sytuację życiową i doświadczenia uczestników. Odniesienie do doświadczenia nie oznacza marginalizacji wymiaru przedmiotowego. Uczenie się wymaga wysiłku, a oferta powinna do tego motywować. Orientacja na doświadczenie jest związana z uwzględnianiem przeszłości i przyszłości w uczeniu się. Powinno ono kontynuować historię uczenia się jednostki i jednocześnie odnosić się do przyszłościowej perspektywy oczekiwań oraz prowadzić do odnalezienia tożsamości, która być może będzie odbiegała od dotychczasowej historii uczenia się, ale jej zupełnie nie zignoruje (Tietgens 1982, s. 143).

Společzna funkcja edukacji dorosłych

Edukacja dorosłych jest społecznie pożądaną i potrzebną, opartą na dobrowolnym uczestnictwie ofertą edukacyjną. Pojmowanie edukacji dorosłych jako oferty edukacyjnej pełniącej funkcje społeczne raczej nie współgra z rozpowszechnionym współcześnie przekonaniem o jej orientacji rynkowej i usługowym charakterze. Nie znaczy to, że H. Tietgens ignorował jej sytuację rynkową lub że sytuował ją w opozycji do wymagań rynku. Ale sądził on, iż orientacja rynkowa nie może wyznaczać planowania oferty, że edukacja dorosłych nie powinna sprowadzać tylko do reagowania na popyt. „Czy z sytuacji rynkowej jako sytuacji wyjściowej edukacji dorosłych musi wynikać orientacja rynkowa jako kryterium planowania?” (1982, s. 123). H. Tietgens sprzeciwiał się takiemu podejściu, ponieważ uważał, że orientacja rynkowa niesie z sobą nierówność szans. „Jej zwolennicy uznają za uprawnione oferowanie tego, na co jest popyt, a poza tym nie zastanawiają się, co można zrobić dla ludzi, którzy sami z siebie nie pojawiają się na rynku edukacyjnym” (1982, s. 126). Nie oznacza to jednak, że należy zignorować sytuację rynkową, a całą działalność edukacyjną ukierunkować na osoby, którym daleko do zorganizowanej edukacji.

Edukacja dorosłych funkcjonuje w obszarze rynku i jest zależna od popytu, ale oferta nie jest określana tylko przez popyt. Nie może być ona propozycją tylko dla osób gotowych za nią zapłacić, dla których uczestnictwo edukacyjne i ponoszenie na nie nakładów finansowych jest czymś oczywistym. Musi być skierowana również do tych, którym jest „daleko do edukacji”, którzy nie mogą sobie na nią pozwolić, nie uczestniczą w uczeniu się zorganizowanym

i nie przywykli do inwestowania w edukację. Należy planować i realizować oferty orientując się na społeczne zapotrzebowanie edukacyjne i indywidualne potrzeby uczenia się. Oferta ma być tak skonstruowana, by zachęcała do uczestnictwa w edukacji wszystkie grupy społeczne.

Orientacja na uczestnika w edukacji dorosłych

Orientacja na uczestnika umożliwia spotkanie tych, którzy składają ofertę i tych którzy poszukują szansy uczenia się. Nie jest to pojęcie jednoznaczne, a jego konkretyzacja przysparza dużo trudności. Istnieje wiele sposobów pojmowania orientacji na uczestnika, ale w przekonaniu H. Tietgensa budzą one wątpliwości. Na przykład bywa ona rozumiana jako partycypacja uczestników w określaniu celów uczenia się (Lernzielparizipation). Zasada ta urzeczywistnia się nie za sprawą samych planujących ofertę edukacyjną, lecz poprzez współdecydowanie osób biorących udział w edukacji. Należy jednak podkreślić, że w związku z tym możliwość jej zrealizowania uwarunkowana jest gotowością do współuczestniczenia w procesie planowania uczących się i oczywiście ich kompetencją w tym zakresie. Z kolei, gdyby orientację na uczestnika rozumieć jako samokierowanie (Selbststeuerung) w procesie edukacji, to oznaczałoby to, że uczący się sami decydują, czego, kiedy, jak, gdzie i z kim się uczą. Wątpliwość, jaką budzi ten sposób podejścia do orientacji na uczestnika, dotyczy przede wszystkim tego, na ile w samodzielnie kierowanym uczeniu mobilizowana jest zdolność do przekraczania horyzontu własnych życzeń. A przecież tego właśnie wymaga uczenie się – wychodzenia poza własne oczekiwania (Tietgens 1980, s. 179–180).

Orientacja na uczestnika nie musi oznaczać partycypacji w określaniu celów ani samokierowania uczących się, może zaś polegać na dydaktycznej antycypacji. Wiele osób niepotrafiących sprawnie poruszać się po rynku edukacyjnym potrzebuje wsparcia z zewnątrz, impulsów i zachęty. Dlatego orientacja na uczestnika wymaga zwrócenia się do zróżnicowanych potrzeb. Należy zatem owe potrzeby zidentyfikować – planując ofertę (poziom makrodydaktyczny) można tego dokonać tylko w sposób antycypacyjny, zaś realizując ją (poziom mikrodydaktyczny) – w komunikacji. Jak zaznacza Tietgens, nie oznacza to w żadnym razie bezwarunkowego dostosowywania się do życzeń odnośnie treści czy metod (1980, s. 181).

Hans Tietgens formułując koncepcję antycypacyjnej orientacji na uczestnika przyjął, że planowanie wymaga refleksji nad sytuacją uczestników i odniesienia do niej treści (1980, s. 187–191). Te zaś powinny przyczyniać do rozumienia świata i mieć zastosowanie w konkretnych sytuacjach. Planujący muszą zatem wychodzić od zainteresowań, potrzeb uczestników, w przypadku dydaktyki antycypacyjnej polega to na tworzeniu i uzasadnianiu odnośnie do nich hipotez. Ale oprócz stworzenia zorientowanej na uczestnika struktury przedmiotowej ważne jest, aby zapewnić zorientowane na uczestnika interakcje międzyludzkie. Obie te płaszczyzny: relacji i treści powinny współgrać.

Cechą orientacji na uczestnika jest także metakomunikacja: rozmowa z uczestnikami o planowaniu i przebiegu kursu. Metakomunikacja wspiera proces uczenia się. Chodzi tu o próbę zdystansowania się do sytuacji uczenia się i podjęcie nad nią krytycznej refleksji. Pozwala ona mówić o trudnościach i barierach w uczeniu się, a ponieważ trudno jest zidentyfikować powody trudności, to ich tematyzowanie może wspierać proces edukacyjny (Tietgens 1980, s. 199). „Orientacja na uczestnika nie oznacza, że uczestnicy decydują sami o swojej drodze uczenia się, lecz że daje im się możliwość, by świadomie nią kroczyli i w razie potrzeby odnośnie do sytuacji korygowali ją” (Tietgens 1980, s. 198).

Uwzględnienie w planowaniu uwarunkowań uczestników i ich oczekiwań stawia kolejny wymóg przed orientacją na uczestnika. Chodzi o zwrócenie uwagi na „wzorce interpretacyjne”. Podczas planowania należy je ująć hipotetycznie, a podczas realizacji edukacji ujawniać w komunikacji (Tietgens 1980, s. 203). „Orientacja na uczestnika wymaga wprawdzie, by przyjąć do wiadomości perspektywę uczestnika, ale nie oznacza, że należy ją wprost w procesie uczenia się kontynuować. Nie byłoby to nawet zgodne z interesem uczących się”. Jeśli chodzi o przygotowanie do radzenia sobie z sytuacjami życiowymi, to powinno to być wyposażenie w coś, co przekracza tę perspektywę. Chodzi o to, by uczący się nie wycofywał się, gdy napotyka coś innego niż oczekiwał. Tu właśnie zaczyna się uczenie się (Tietgens 1980, s. 210). Orientacja na uczestnika to pomoc w efektywnym uczeniu się, a efektywne uczenie się wymaga przezwyciężania wywoływanych przez uczenie się oporów i barier. Uczący się sam nie jest w ich stanie odkryć, a dodatkowo cechuje go jeszcze silna skłonność do ich unikania czy wymijania (Tietgens 1980, s. 183). Pomoc w uczeniu się dotyczy przełamywania barier i oporów, przynosi to korzyści uczestnikom także, a może i przede wszystkim, w dalszej perspektywie.

Profesjonalizacja i profesjonalizm w edukacji dorosłych

W latach 70. rozpoczęła się w Niemczech ożywiona dyskusja na temat profesjonalizacji i profesjonalizmu w obszarze edukacji dorosłych. Zabrał w niej znaczący głos także H. Tietgens¹.

W jego przekonaniu profesjonalizm wiąże się z dwojakiego rodzaju wymaganiami: kognitywnymi i etycznymi. Te pierwsze odnoszą się do zdobytych i uznanych formalnie uprawnień zawodowych, które uzupełnia wymóg doskonalenia zawodowego. Drugi rodzaj wymagań dotyczy odpowiedzialności za innych ludzi (Tietgens 1988, s. 37).

W dyskusji nad profesjonalizmem w istotny sposób zaznaczył się zaproponowany przez H. Tietgensa pod koniec lat 80. sposób jego rozumienia. Określił go on

¹ W sposób szczegółowy dyskusję nad profesjonalizacją w Niemczech oraz związane z tym problemy, poglądy przedstawia H. Solarczyk w książce *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Toruń 2008.

jako „kompetencję sytuacyjną”. Uważał, że jest to umiejętność adekwatnego zastosowania w konkretnych sytuacjach rozległej, naukowo pogłębionej, abstrakcyjnej wiedzy. Oznacza to też, że jednostka w tych sytuacjach potrafi rozpoznać, które składniki zasobu wiedzy są ważne, umie zatem dostrzec ogólny problem w konkretnym przypadku. Składnikiem profesjonalizmu jest tu więc kompetencja transferująca wiedzę na konkretne sytuacje. Jaka wiedza ma być użyteczna w edukacji dorosłych? Chodzi przede wszystkim o wiedzę kontekstową (Hintergrundwissen), która pomaga w rozumieniu sytuacji. „Potencjał hermeneutyczny nie składa się tylko z umiejętności wczucia się, ale także ze znajomości kontekstu” (Umfeldkenntisse) (Tietgens 1988, s. 38).

Edukacja dorosłych a badania biograficzne

Hans Tietgens postulował i popierał wykorzystanie w edukacji dorosłych biograficzności. *Historie życia to historie uczenia się* (1997, s. 111). Historie życia mają istotne znaczenie dla praktyki edukacji dorosłych, ponieważ w nich ujawniają się indywidualne aspekty doznań, przeżyć, doświadczenia i myślenia. W edukacji dorosłych ważne jest zrozumienie indywidualnych przypadków. Szansę na to dają właśnie jakościowe badania biograficzne (1991, s. 212).

Według niemieckiego andragoga badania biograficzne, a zwłaszcza wywiady narracyjne, mogą przyczyniać się do rozwijania kompetencji sytuacyjnej, stanowiącej istotę profesjonalizmu w edukacji dorosłych. Rozszerzają one bowiem horyzont interpretacyjny osób działających w tym obszarze, przez co zwiększają wycucie na to, co możliwe oraz zdolność rozumienia specyfiki przypadku (1991, s. 214). Skuteczne działania wymagają pewnego wyobrażenia na temat doświadczeń życiowych i przeszłości edukacyjnej (Lernvergangenheit) potencjalnych uczestników. Nie chodzi o określoną wiedzę, lecz o przecucie tego, co możliwe, z czym należy się liczyć, na przykład w przypadku trudności w uczeniu się. Tietgens nie miał tu na myśli jedynie wpływu wspomnień szkolnych na aktualne procesy uczenia się, ale całość biograficznego doświadczenia. Podkreślał, że refleksja nad własną biografią, historią uczenia wspiera uczenie się (1991, s. 216).

Znaczenie badań biograficznych dla edukacji dorosłych wynika także z tego, że za ich pomocą możliwe staje się badanie procesów interakcji i interpretacji. Skoro uczenie się rozpatrywane jest jako społeczna interakcja, a ludzkie życie określają procesy interpretacji, to właśnie ten rodzaj badań wydaje się tu najbardziej odpowiedni. Za ich pomocą należy rozpoznawać naznaczone przez przeszłość wzory interpretacyjne, pełniące centralną rolę w życiu człowieka i w uczeniu się. Zadaniem badań biograficznych jest także rekonstrukcja biografii edukacyjnych, ujawniająca w jaki sposób przeszłość wpływa aktualnie na uczenie się (Tietgens 2003, s. 96–100). Istotne problemy to kwestia codziennych obciążeń, utrudniających uczenie się, a także ukrytych, niewidocznych indywidualnych sposobów radzenia sobie z przeszłością. Tietgens

mocno akcentował indywidualne aspekty, ale podkreślał, że zorientowana biograficznie edukacja dorosłych powinna także uwzględniać aktualne trendy społeczne. Ważne jest, by na ich tle rozpoznawać i podejmować przyszłe zadania powiązane z biografią (1997, s. 111).

Zorganizowane 23 października 2009 roku w Berlinie kolokwium poświęcone zmarłemu niemieckiemu andragogowi nosiło znamieny tytuł „Hans Tietgens – życia dla edukacji dorosłych”. Istotnie badacz ten i praktyk edukacji dorosłych poświęcił olbrzymią część swojego życia umacnianiu pozycji tego sektora oświaty w Niemczech. W jego refleksji naukowej edukacja dorosłych to oferta dla wszystkich, wychodząca od indywidualnych potrzeb i zainteresowań ludzi oraz wymogów społecznych, która służyć ma głównie radzeniu sobie z sytuacjami życiowymi i rozumieniu świata. Powinna ona dostarczać człowiekowi orientacji w życiu, wsparcia w poszukiwaniu tożsamości, w przełamywaniu subiektywnych barier utrudniających uczenie się oraz pomagać wykraczać poza własną perspektywę, często ograniczającą lub uniemożliwiającą zmianę i rozwój. Proponowane przez Tietgensa zorganizowane uczenie się nie poprzestaje na zaspokojeniu życzeń i oczekiwań uczestników, daje im szansę bycia podmiotem w kreowaniu własnej drogi edukacyjnej, ale niesie z sobą trud i wysiłek.

Bibliografia

- Nuissl E. i in. (2009), Hans Tietgens (1922–2009). „DIE”, nr III, 2009.
- Solarczyk H. (2008), *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Tietgens H. (1980), *Teilnehmerorientierung als Antizipation*, (w:) Broloer G., Dauber H., Tietgens H., *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Westermann, Braunschweig, s. 177–231.
- Tietgens H. (1982), *Angebotsplanung*, (w:) Nuissl E. (red.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, s. 122–124.
- Tietgens H. (1986), *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn / Obb.
- Tietgens H. (1988), *Professionalität für die Erwachsenenbildung*, (w:) Giesek W. (red.), *Professionalität und Professionalisierung*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., s. 28–75.
- Tietgens H. (1991), *Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung*, (w:) Hoering E.M. i in. (red.), *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., s. 206–221.

Tietgens H. (1997), *Lebenslauforientierung als handlungsleitendes Konzept für die Erwachsenenbildung*, (w:) Tietgens H., *Indirekte Kommunikation: ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., s. 65–72.

Tietgens H., (2003), *Lernen in der Diskrepanz von Forschung und Praxis*, (w:) Brödel R., Siebert H. (red.), *Ansichtens zur Lerngesellschaft*. Festschrift für Josef Olbrich. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, s. 94–101.

Netografia

Nuissl E. i in., Hans Tietgens (1922–2009), dostępny na: http://www.diezeitschrift.de/32009/Tietgens_Nachruf.pdf (otwarto: 18.12.2009).

Summary

Adult Education as a Search Process – Hans Tietgens' views on Adult Education

Keywords: Adult education, searching for a possibility of learning, participants oriented education

The article presents selected views of Hans Tietgens, one of the more important representative of adult education research and practice in Germany in the second half of the 20th century. In Tietgens' conception the constitutive feature of adult education is a search. The adults in a disorientation situation are searching for a possibility of organised learning in order to recover the orientation and certainty. The planning of education offers is a kind of searching too. There is the point to meet individual needs and social demands. The people searching for a suitable offer can go wrong so they need help and the correct planning of offers should make easier the searching and finding process. The participants oriented adult education and professionalism make possible the each other finding of the searching people and an offer. According to Hans Tietgens adult education offer should be addressed to all social groups. He underlined the importance of using biographic research in adult education that help to understand individual cases what is the basis of adult education.