



ISSN 1230-929 X

EDUKACJA DOROSŁYCH

półrocznik nr 1 (86) 2022

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego



Warszawa 2022

Nasi Autorzy/Autorki

Dr Monika Sulik, UŚ

Dr hab. Zofia Szarota, AWSB

Prof. dr hab. Józef Kargul

Dr Emilia Mazurek, PW

Dr Marcin Muszyński, UŁ

Dr hab. Anna Perkowska-Klejman, APS

Dr Karolina Zioło-Pużuk, UKSW

Mgr Hanna Achremowicz, UW

Mgr Anna Chmiel, UW

Mgr Roksana Pilawska-Gronostaj, UW

Dr hab. Martyna Pryszmont, UW

Mgr Kamila Wylęgły, UW

Dr Janna Wnek-Gozdek, UP

Dr Anna Włoch, UP

Dr Łukasz Tomczyk, UJ

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK

Nr 1 (86) 2022



Warszawa 2022

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

Rada Naukowa

Nancy Arthur, prof. dr (Uniwersytet Calgary, Kanada)
Jenny Bimrose, prof. (Uniwersytet Warwick, Wielka Brytania)
Susan M. Yelich Biniecki, prof. (Uniwersytet Stanowy w Kansas, USA)
Olena Bykovska, prof. (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa
w Kijowie, Ukraina)
Elżbieta Dubas, dr hab. (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Maria Eduarda Duarte, prof. (Uniwersytet Lizboński, Portugalia)
Bernd-Joachim Ertelt, prof. dr (Uniwersytet Mannheim, Niemcy)
Wojciech Horyń, dr hab. (Akademia Wojsk Lądowych, Polska)
Alicja Jurgiel Aleksander, dr hab. (Uniwersytet Gdański, Polska)
Józef Kargul – prof. dr hab. (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Polska)
Alicja Kargulowa, prof. dr hab. (Naukowe Towarzystwo Poradotwawcze, Polska)
Kas Mazurek, dr (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)
Józef Półturzycki, prof. dr hab. (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Przybylska – prof. dr hab., **przewodnicząca**
(Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Polska)
Jerzy Semków, dr hab. (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka, Polska)
Ewa Skibińska, dr hab. (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Solarczyk-Ambrozik, prof. dr hab. (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska)
Hanna Solarczyk-Szwec, dr hab. (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Zofia Szarota, dr hab. (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska)

Zespół Redakcyjny

Agnieszka Stopińska-Pajak – redaktor naczelna
Agnieszka Majewska-Kafarowska – sekretarz redakcji
Monika Sulik – sekretarz redakcji
Agata Radecka – redaktor języka angielskiego
Magdalena Grygierek – redaktor języka polskiego
Anna Maszorek-Szymala – redaktor statystyczny

Projekt okładki

Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych” znajduje się w bazach czasopism: **ERIH PLUS, ICI Journal Master List, CEJSH, CEEOL** oraz w wykazie czasopism punktowanych MEiN – **40 punktów**

Wersja elektroniczna „Edukacji Dorosłych” znajduje się na stronie: **<https://apcz.umk.pl/ED>**
oraz **www.ata.edu.pl**

Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa
e-mail: **edukacja.doroslych@ata.edu.pl**

Copyright by
Akademickie Towarzystwo Andragogiczne
ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji



Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41
e-mail: instytut@itee.lukasiewicz.gov.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE – Monika Sulik	7
--	---

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Zofia Szarota

Preferencje metodologiczne w zakresie andragogiki prezentowane w tekstach opublikowanych w wybranych polskich czasopismach	11
---	----

Józef Kargul

O andragogu	29
-------------------	----

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Emilia Mazurek

Kompetencja narracyjna w biegu życia człowieka	35
--	----

Marcin Muszyński

Międzypokoleniowe uczenie się	53
-------------------------------------	----

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Anna Perkowska-Klejman

Osądzanie refleksyjne – tutorzy i tutees na temat trudnych poznawczo problemów	75
---	----

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Karolina Ziolo-Pużuk

Badanie i analiza potrzeb szkoleniowych w nauczaniu języka obcego osób dorosłych. Przegląd literatury, przykłady, procedury, badania	91
---	----

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Hanna Achremowicz, Anna Chmiel, Roksana Pilawska-Gronostaj,

Martyna Pryszmont, Kamila Wylęgły

Experiencing culture of everyday life by international exchange students.

Perspective of arts-based research 105

SPRAWOZDANIA

Joanna Wnęk-Gozdek, Anna Włoch, Łukasz Tomczyk

Komunikat z badań realizowanych w ramach międzynarodowego projektu

badawczego DANUBE 119

CONTENTS

INTRODUCTION – Monika Sulik.....	7
---	----------

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

Zofia Szarota

Methodological preferences in the field of andragogy presented in articles issued in selected Polish journals.....	11
--	----

Józef Kargul

About the andragogue.....	29
---------------------------	----

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

Emilia Mazurek

Narrative competence in the course of human life	39
--	----

Marcin Muszyński

Intergenerational learning	53
----------------------------------	----

ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

Anna Perkowska-Klejman

Reflective judgments – tutors and tutess about cognitively difficult problems.....	75
--	----

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

Karolina Ziolo-Pużuk

Research and analysis of training needs in teaching a foreign language to adults. Literature review, examples of research procedure.....	91
--	----

ANDRAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ABROAD

*Hanna Achremowicz, Anna Chmiel, Roksana Pilawska-Gronostaj,
Martyna Pryszmont, Kamila Wylęgły*

Experiencing culture of everyday life by international exchange students.
Perspective of arts-based research 105

REPORTS

Joanna Wnęk-Gozdek, Anna Włoch, Łukasz Tomczyk

Report on research implemented as part of the DANUBE (Development
of new andragogical diagnostic approaches and interventions of the adult
docility phenomenon) Erasmus + international research project..... 119

Monika Sulik

ORCID 0000-0003-0000-5744

WPROWADZENIE

Pytania o tożsamość andragogiki wracają jak bumerang, są nieodłącznym elementem refleksji humanistycznej wielu teoretyków i badaczy. Nie bez znaczenia jednak jest przestrzeń podejmowanej refleksji i oczywiście osoby ją podejmujące, czego przykładem jest oddawany właśnie w Państwa ręce numer „Edukacji Dorosłych”. W tym miejscu szczególnej mocy nabierają słowa Ryszarda Koziółka, który w swym eseju „Humanista sygnalista” pisze: „Można to zrobić tak: wziąć kawałek literatury, skierować go w stronę niepokojącego fragmentu rzeczywistości i utworzyć między nimi połączenie alarmowe. Jeśli nam się powiedzie, w świadomości czytającego współobywatela rozlegnie się ostrzegawczy dźwięk rozpoznania, że oto nasza współczesność została przewidziana przez pisarza z przeszłości (Koziółek, 2019, s. 7)”. Poszukiwanie tropów i znaczeń w literaturze z zakresu szeroko rozumianej humanistyki, szacunek do tradycji, ale też umiejętność konfrontowania swej refleksji z współczesnością – tym właśnie w moim przekonaniu charakteryzują się teksty składające się na bieżący numer „Edukacji Dorosłych”, do którego lektury serdecznie Państwa zapraszam.

I tak w pierwszej części zatytułowanej **Studia nad kondycją edukacji dorosłych** Zofia Szarota w artykule pt. „Preferencje metodologiczne w zakresie andragogiki prezentowane w tekstach opublikowanych w wybranych polskich czasopismach” podejmuje swoistą rekonstrukcję znaczeniowo-definicyjną jak i metodologiczną andragogiki jako nauki. Autorka „rozprawia” się z tożsamością andragogiki, otwierając przestrzeń do dalszych rozważań. Z kolei Józef Kargul w artykule pt. „O andragogu” przeprowadza niezwykle ważną, ale też skłaniającą do przemyśleń krytyczną analizę „andragogicznej profesji”, odnosząc się do publikacji *INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101)*, która powstała w ramach projektu *Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji – INFODORADCA+*. W obu tekstach składających się na część pierwszą numeru 1/2022 „Edukacji Dorosłych” – zarówno Zofia Szarota, jak i Józef Kargul ukazują potrzebę nieustanego podejmowania rozważań, ale też rewizji potencjału, jaki

tkwi w terminie „andragog”. Co więcej, wspomniani Autorzy podają czytelnikowi tropy do podejmowania dalszej refleksji w tym zakresie tematycznym, do czego zaproszeniem z pewnością są słowa Józefa Kargula, który napisał: „Jak zatem wynika z dotychczasowych rozważań, termin „andragog” funkcjonuje w społecznym obiegu i oznacza osobę „jakoś” związaną z człowiekiem dorosłym, ale czy to jest tylko działacz, czy nauczyciel dorosłych, czy badacz – czy jedno i drugie, to w świetle zamieszczonych publikacji na jego temat, trudno jednoznacznie na to pytanie odpowiedzieć. Kończąc, pragnę się podzielić refleksją, że przytoczone tu opisy andragoga dotyczą pytania o relacje i związki teorii i praktyki – a jak wiemy – jednoznaczne określenie ich jest bardzo trudne” (Kargul, 2022, s. 33).

W kolejnej części prezentowanego numeru pt. **Współczesne konteksty edukacji dorosłych** swoje miejsce znalazły również dwa teksty. Emilia Mazurek, w rozważaniach, które zatytułowała „Kompetencja narracyjna w biegu życia człowieka”, w oparciu o przegląd literatury przedmiotu przedstawiła wybrane ustalenia teoretyczne i empiryczne dotyczące rozwoju kompetencji narracyjnej w okresie dzieciństwa, adolescencji i dorosłości. Z kolei Marcin Muszyński w tekście pt. „Międzypokoleniowe uczenie się” podjął problematykę dotyczącą nieformalnego wymiaru międzypokoleniowego uczenia się. Głównym celem było rozpoznanie pozycji, z jakiej osoby starsze kierują swój przekaz do innych pokoleń, identyfikacja zakresu i siły tego przekazu oraz tego, czym wyróżnia się przekaz międzygeneracyjny w późnej dorosłości.

W części **Poszukiwania badawcze andragogów** artykuł Anny Perkowskiej-Klejman pt. „Osądzanie refleksyjne – tutorzy i tutees na temat trudnych poznawczo problemów” prezentuje rezultaty przeprowadzonych badań podjętych w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób tutorzy (nauczyciele akademicy) i tutees (studenci) formują osądy na temat kilku trudnych poznawczo problemów. W badaniu skoncentrowano się na opisie procedur intelektualnych stosowanych w refleksyjnym osądzaniu tutorów i tutees. Rozstrzygano, na ile jest to myślenie na poziomie prerefleksyjnym, quasirefleksyjnym i refleksyjnym.

Z kolei w części **Obszary praktyki andragogicznej** swoje rozważania przedstawiła Karolina Ziolo-Pużuk w artykule pt. „Badanie i analiza potrzeb szkoleniowych w nauczaniu języka obcego osób dorosłych. Przegląd literatury, przykłady procedury badania”. Autorka dokonała w tekście przeglądu literatury dotyczącej badania potrzeb szkoleniowych osób dorosłych w zakresie nauczania języków obcych na kursach języka specjalistycznego i ogólnego.

W kolejnym dziale prezentowanego tomu „Edukacji Dorosłych” – **Teoria i praktyka andragogiczna za granicą** opublikowany został tekst Hanny Achremowicz, Anny Chmiel, Roksany Pilawskiej, Martyny Pryszmont oraz Kamila Wylęgłego pt. „Experiencing culture of everyday life by international exchange students. Perspective of arts-based research”. Autorzy zaprezentowali założenia projektu dotyczącego kultury życia codziennego studentów z wymiany

międzynarodowej. W artykule zaprezentowane zostały również założenia teoretyczne dotyczące refleksji nad codziennością w perspektywie teraźniejszości.

W części ostatniej prezentowanego numeru „Edukacji Dorosłych” zamieszczony został „Komunikat z badań realizowanych w ramach międzynarodowego projektu badawczego DANUBE” autorstwa Joanny Wnęk-Gozdek, Anny Włoch oraz Łukasza Tomczyka. Jak zaznaczają autorzy, projekt DANUBE jest odpowiedzią na aktualne problemy andragogiki jako subdyscypliny pedagogicznej, która wykorzystuje narzędzia diagnostyczne pozwalające na określenie elementarnych składowych procesu uczenia się.

W tym miejscu zapraszam Czytelniczki/Czytelników „Edukacji Dorosłych” do lektury niniejszego numeru naszego czasopisma, który w moim przekonaniu dla wielu osób będzie inspirującą okazją do podjęcia osobistych poszukiwań, ale też przestrzenią do konfrontowania swoich przemyśleń ze słowem pisany. Zatem serdecznie zapraszamy do lektury oraz do prezentowania swoich dociekań badawczych i rozważań teoretycznych na łamach kolejnych numerów naszego pisma.

Bibliografia

Kargul, J. (2022). *O andragogu*. Edukacja Dorosłych, nr 1, s. 29–34, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/ED.2022.003>.

Koziołek, R. (2019). *Wiele tytułów*. Wołowiec. Wydawnictwo Czarne.

Dane do korespondencji:

dr Monika Sulik

Uniwersytet Śląski

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

e-mail: monika.sulik@us.edu.pl

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Zofia Szarota

ORCID: 0000-0002-6342-3135

PREFERENCJE METODOLOGICZNE W ZAKRESIE ANDRAGOGIKI PREZENTOWANE W TEKSTACH OPUBLIKOWANYCH W WYBRANYCH POLSKICH CZASOPISMACH

Słowa kluczowe: andragogika, badania, badacze, dyscyplinarność, czasopisma naukowe.

Streszczenie: status naukowy andragogiki/teorii edukacji dorosłych jako autonomicznej dyscypliny naukowej pozostaje w fazie wznoszącej. W artykule odnoszę się do jednego z obszarów konstytuowania się dyscypliny, to jest do metod prowadzenia badań naukowych, ze wskazaniem paradygmatów i koncepcji służących procesowi budowania teorii naukowej. W oparciu o analizę treści artykułów zawartych w czterech wiodących tytułach naukowych periodyków ukazuję współczesne sposoby definiowania andragogiki, udzielam odpowiedzi na pytania o obszar badań, strategie podejmowanych eksploracji, ich paradygmatyczne umocowanie, wybrane metody i zastosowane techniki oraz potencjalne uznanie środowiska dla przedstawicieli danej szkoły metodologicznej.

Wierność i zaufanie do metody

Podczas inauguracji roku akademickiego 2021/22 w jednej z polskich uczelni wygłoszone zostały dwa wykłady. Mówcami było dwoje samodzielnych pracowników naukowych, specjalistów reprezentujących dwie różne dyscypliny w dwóch różnych dziedzinach. Naukowcy analizowali odrębne, specyficzne, bo dziedzinowe obszary wiedzy (nauki ekonomiczne oraz nauki socjologiczne), ale prezentowali wspólne rozumienie założeń ontologicznych i epistemologicznych swoich

wywodów. Swobodnie poruszali się po analizowanych zagadnieniach, budząc zainteresowanie zgromadzonych słuchaczy. Nikt z zebranych nie zadał im pytania o źródła wiedzy, podstawy przemyśleń, nikt nie podjął polemiki z głoszonymi tezami. Dlaczego? Zapewne dlatego, że cieszyli się autorytetem u zebranych, ich zaufaniem. Gdyby te same treści poruszali młodzi uczeni, bez naukowych tytułów i stopni, zapewne nie zostaliby zaproszeni na inaugurację z referatami. A nawet jeśli się tak stało, audytorium przysłuchiwałoby się z nieufnością głoszonym tezom, pytając o metodę gromadzenia wiedzy.

Funkcją nauki jest odkrywanie prawdy. Ale czy obiektywna prawda istnieje? To pytanie zdaje się nie mieć odpowiedzi. Sokratejskie „Wiem, że nic nie wiem” wyznacza fundamentalną wartość i postawę odpowiedzialnego badacza, jego pokorę wobec (jeszcze) nieodkrytego i nienazwanego, czyli jego przyznanie się do niewiedzy. Magdalena Szpunar nazywa to „wagą tak zwanej uczonej niewiedzy, którą moglibyśmy inaczej nazywać pokorą” i za Józefem Pieterem (1967, s. 395) przywołuje pogląd, że uczonego powinny cechować spełnione warunki moralne, do których zalicza on: ścisłość, skromność, dokładność, cierpliwość, odporność na niepowodzenia i krytykę, uczciwość (Szpunar, 2020, s. 306–307).

Dla scjentyistów, przyrodników, badaczy-pozytywistów obiektywna prawda istnieje. Jednak metodologia nauk przyrodniczych, doświadczalnych nie pozwala na rozpoznanie i opis problemów po prostu nieprzekładalnych na język nauki. Zatem dla – na przykład – fenomenologów czy postmodernistów prawda ma zsubiektywizowany charakter, zależny od postrzegania przez badacza zjawisk i prawidłowości i ich interpretowania.

Zbyszko Melosik pyta o to, jak prowadzić badania w rzeczywistości postkrytycznej, gdzie każde uogólnienie, próba powtórzenia schematu badania jest opresyjna? I stwierdza, że kulturowo umocowane doświadczenie podmiotu (w moim przekonaniu tak badanego jak i badającego – ZS) wyznacza absencję prawdy (Melosik, 2011, s. 68).

Mieczysław Malewski, analizując tzw. „mit metodologii”, przywołuje tezy amerykańskiego fizyka, historyka i filozofa nauki, twórcy pojęcia paradygmat – Thomasa Kuhna, który stwierdził, że to „nie metoda naukowa gwarantuje adekwatność wyników poznania naukowego, ale odwrotnie, poznawczo nowe i odkrywcze rezultaty badań legitymizują postępowanie badawcze, za którego pomocą zdołano je uzyskać” (za: Malewski, 2012, s. 31).

Marcin Muszyński zadaje istotne pytanie o czystość metodologiczną dyscypliny w sytuacji, gdy pożądanym modelem uprawiania nauki jest jej inter, multi i transdyscyplinarność oraz zespołowość (wyrażana przez konsorcja badawcze) i zaznacza, że w nauce „zaczęły pojawiać się nowe modele wytwarzania wiedzy w postaci post-akademickiej nauki, post-normalnej nauki, trybu 2, potrójnej, poczwórnej, a także pięcioelementowej helisy. Każdy kolejny model charakteryzuje się coraz większym stopniem złożoności” (Muszyński, 2020, s. 25). Odpowiedź na to

pytanie wyznacza nowy jakościowo trend w naukach społecznych – zapożyczanie metod badawczych z innych dyscyplin i dziedzin.

Status andragogiki – (sub)dyscyplina naukowa czy praktyka edukacyjna?

W rozmowie, która miała miejsce w jednej z polskich uczelni, osoba, przedstawiająca się jako coach, zapytała o naszą (moją i koleżanki) naukową profesję. Odpowiedziałśmy, że jesteśmy andragożkami. Rozmówczyni poprosiła o wyjaśnienie tego terminu. Zgodnie stwierdziłyśmy, że zajmujemy się analizą procesów facylitacji dorosłych w ich rozwoju i przestrzeniach ich całonocnej aktywności, w tym uczenia się. Ale czy dobrze zdefiniowałyśmy postać i zadania andragoga? Czy właściwie wyznaczyłyśmy pole zainteresowań andragogiki? Nabrałam wątpliwości... Bo czym zajmuje się andragogika? Kim jest andragog? Czy, co i jak badają andragodzy?¹.

Odpowiedzi na te pytania są nieoczywiste.

Wgląd w międzynarodowe nazewnictwo tej dyscypliny dowodzi, że języki kongresowe znają i stosują specjalistyczną terminologię, łącząc ją z pedagogiką (naukami o wychowaniu – o edukacji): ang. andragogy / adult education; niem. Andragogik / Adultpädagogik / Erwachsenenbildung / Erwachsenenpädagogik; ros. андрагогика / педагогика взрослых; fr. andragogique / andragogie / éducation des adultes / enseignement pour adultes / pédagogie des adultes; hiszp. andragogía / educación de adultos (Szarota, 2019).

„Nasza” część Europy – od Serbii (oraz krajów dawnej Jugosławii), Słowacji, Republiki Czeskiej, Polski, Estonii, Niemiec po Rosję i Ukrainę – uznaje andragogikę za dyscyplinę akademicką z unikatową i właściwą jej refleksją, krytyką oraz analizami historycznymi, dotyczącymi praktyki i konstytuowania się teorii edukacji dorosłych. W krajach tych uznaje się, że myśl andragogiczna jest podejściem naukowym, opierającym się na wybranym paradygmacie i tworzącym oraz wykorzystującym własny język naukowego dyskursu. W Słowacji, na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, można studiować andragogikę na trzech poziomach, od bakalaratu², poprzez magisterium³ po doktorat (PhD.)

¹ Przegląd historycznych i współczesnych stanowisk odnoszących się do pojmowania istoty andragogiki przez zagranicznych uczonych i badaczy znajduje się w obszernym studium pióra J.A. Henschke (2011).

² „Absolwenci studiów licencjackich opanowali podstawy teorii i praktyki Andragogiki. Potrafią wykorzystać podstawową wiedzę z zakresu nauk psychologicznych i społecznych do rozwiązywania problemów z zakresu andragogiki. Posiadają zdolność do organizowania kształcenia ustawicznego, wykorzystywania metod Andragogiki w edukacji zawodowej, pracy kulturalno-oświatowej i społecznej”. Zob.: Overview of Guaranteed Study Programmes <https://www.pdf.umb.sk/en/students-and-study-programmes/overview-of-guaranteed-study-programmes.html>

³ „Możliwości kariery absolwentów tego programu studiów magisterskich są następujące: decydenci w dziedzinie andragogiki; menedżerowie edukacji dorosłych; konsultanci w dziedzinie społecznej, kulturalnej, zawodowej, społecznej andragogiki; pracownicy kulturalno-oświatowi; wykwalifikowani eksperci w dziedzinie rozwoju zasobów ludzkich – menedżerowie personalni”.

i od 2017 roku – habilitację (<https://www.pdf.umb.sk/en/departments/department-of-andragogy/>). Oznacza to pełną naukową autonomię andragogiki.

Dusan Savicevic⁴, profesor andragogiki w Uniwersytecie Belgradzkim, określił andragogikę jako „dyscyplinę, której przedmiotem jest badanie edukacji i uczenia się dorosłych we wszystkich formach wyrazu” (Savicevic, 1999, s. 97).

W przekonaniu Josta Reischmanna (Reischmann, 2000) z uniwersytetu w niemieckim Bambergu pojęcie „andragogika” definiuje dyscyplinę akademicką, która odzwierciedla stan badań nad edukacją i całościowym uczeniem się osób dorosłych w wymiarze intencjonalnym i nieintencjonalnym. Wskazuje przy tym na dwa aspekty andragogiki – teoretyczny (rozumienie procesów edukacyjnych) i praktyczny (ich wspieranie). Edukacja dorosłych jest przestrzenią praktyki, natomiast andragogika jest podejściem naukowym, opierającym się na wybranym paradygmacie i tworzącym oraz wykorzystującym własny język naukowego dyskursu.

Włoski uczony Duccio Demetrio, analizując różne obszary edukacji dorosłych, stwierdza, że andragogika jest dziedziną wiedzy zajmującą się człowiekiem dorosłym zaangażowanym w proces uczenia się i dostarcza sugestii dotyczących najwłaściwszych sposobów i warunków pozwalających zoptymalizować nauczanie i uczenie się dorosłych. Problem ten rozpatruje w kategoriach teorii kształcenia. Wskazuje, że część badaczy jest przekonanych, że andragogice (edukacji dorosłych) należy przyznać status nauki autonomicznej i teoretycznej (Demetrio, 2006, s. 181).

Czeski andragog, Jaroslav Veteška, jest zdania, że teorie andragogiczne znajdują swoje źródła i punkty wyjścia w pedagogicznych podejściach koncepcjach i teoriach. Kluczowe dla ich sformułowania to pragmatyzm, psychologia humanistyczna, konstruktywizm i strukturalizm (Veteška, Kolek, 2017, s. 259). Veteška charakteryzuje andragogikę jako „dynamicznie rozwijającą się wieloparadygmatyczną i interdyscyplinarną dziedzinę naukową skoncentrowaną na uczeniu się i edukacji dorosłych, w której obiektem jest dorosła jednostka, a przedmiotem – całościowa rzeczywistość edukacyjna dorosłych, tj. w szczególności proces zorganizowanego uczenia się i społeczny kontekst tego uczenia się” (Veteška, 2016, s. 27).

Dla niektórych stanowi ona składową teorii (i praktyki) zarządzania – tak jest w przypadku czeskiej andragogiki realizowanej na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze: kierunek – Andragogika i zarządzanie personelem (Andragogika a personální řízení; <https://kanpr.ff.cuni.cz/cs/>).

Poglądy te nie odbiegają od stanowiska XX-wiecznych uczonych. I tak, dla Lucjana Turosa (1993, s. 5) andragogika jest nauką o „kształceniu, samokształ-

Zob.: Overview of Guaranteed Study Programmes <https://www.pdf.umb.sk/en/students-and-study-programmes/overview-of-guaranteed-study-programmes.html>

⁴ Uznawany jest za tego, który „pokazał” termin andragogika Malcolmowi Knowlesowi.

ceniu, wychowaniu i samowychowaniu ludzi dorosłych, która swoje teoretyczne uogólnienia i normatywne wskazania opiera na dwóch źródłach wiedzy: dorobku nauk humanistycznych i społecznych oraz na własnych badaniach zachowania dorosłych w sytuacjach edukacyjnych (...). Z poglądem tym zgadzają się Alina Matlakiewicz i Hanna Solarczyk-Szwec (2009, s. 252).

Badacze skupieni wokół projektu wydawniczego lubelskiego uczonego, Mieczysława Marczuka⁵, odnieśli się do tytułowych „Problemów i dylematów andragogiki” (1994), identyfikując ją jako część pedagogiki traktującej o edukacji osób dorosłych. Wśród piszących, w sposób szczególnie dociekliwy, pytania o tożsamość i dylematy andragogiki stawiał Józef Kargul (Kargul, 1994).

W 1996 roku ukazał się podręcznik pt. „Wprowadzenie do andragogiki” (Wujek, red., 1996), zastępując wcześniejszy, zatytułowany „Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych” (Wujek, red., 1992). Czwarta część nowego podręcznika zatytułowana została „Andragogika jako nauka o edukacji dorosłych” i opisana jako ta, która „obejmuje rozległy krąg faktów i zjawisk związanych z formalnym i nieformalnym kształceniem młodzieży pracującej i dorosłych w systemie szkolnictwa dla pracujących wszystkich stopni oraz w pozaszkolnych placówkach i instytucjach oświaty i kultury dorosłych, a także nieinstytucjonalnej edukacji ustawicznej dorosłych (samoedukacji)”. I dalej: „W książce tej traktujemy andragogikę jako teorię edukacji dorosłych obejmującą wiedzę w zakresie szeroko pojmowanej oświaty dorosłych (...).” (Wujek, 1996, s. 391–393).

Dla Tadeusza Aleksandra andragogika jest teorią edukacji dorosłych penetrującą „rozległy i różnicowany obszar edukacji dorosłych”, korzystając przy tym z metod badań społecznych (Aleksander, 2009, s. 9, 37).

Inni (np. Wiśniewska, Jurkiewicz, 2013, s. 360) wskazują na ugruntowaną naukową pozycję andragogiki z jednoczesną jej niedookreślonością, ambiwalentnie wyznaczającą przynależność albo do grupy nauk o wychowaniu/o edukacji, albo do teorii polityki społecznej, socjologii, nauk o kulturze, a nawet pracy socjalnej.

Zofia Szarota wskazuje, że andragogika ma swój naukowy język oraz eksploduje oryginalną problematykę badawczą. Zalicza do niej wszelkie komponenty i procesy jakościujące sytuację życiową i formy aktywności człowieka dorosłego wraz z jego celami, aspiracjami, przyjętym systemami wartości, motywacjami, potrzebami, rolami społecznymi: zawodowymi i pozazawodowymi. Za przedmiot analiz uznaje także procesy i akty edukacyjne, w których uczestniczy bądź które aranżuje dorosły (Szarota, 2017, s. 88–91).

Mieczysław Malewski, uwzględniając zmianę paradygmatu, stwierdza, że andragogika jest nauką o całościowym uczeniu się ludzi dorosłych. Przedstawia refleksję nad jej epistemologicznymi granicami oraz zauważa restrukturyzację pola badań andragogiki o wektorze przechodzącym z analizy procesów formalnych

⁵ W tym Mieczysław Malewski, Czesław Maziarz, Józef Półturzycki, Lucjan Turos, Tadeusz Wujek.

w kierunku nieformalnego uczenia się, pedagogii publicznej (2016). Jest zdania, że andragogika jest subdyscypliną pedagogiczną (Malewski, 2019, s. 403), teorią edukacji dorosłych, a przedmiotem jej poznania są „rozliczne praktyki edukacyjne, w których uczestniczą ludzie dorośli” (ibidem, s. 393).

Polskie stowarzyszenie naukowe zrzeszające teoretyków edukacji dorosłych, czyli Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, w swoim Statucie (art. 7) identyfikuje andragogikę z teorią edukacji dorosłych, wyprowadzając ten koncept ze środowiskowego konsensusu.

W polskiej edycji Glosariusza EPAL⁶ andragogika została zdefiniowana następująco: „Termin wywodzący się z języka greckiego (*aner* dpn. *andros* – dzielny, dorosły; *ago* – prowadzę), który upowszechnił się w europejskich krajach bloku wschodniego. Nauka o edukacji dorosłych, dział pedagogiki. Przed 1989 r. nauka skoncentrowana na instrumentalnym wspomaganiu rozwoju elementów systemu instytucjonalnego kształcenia dorosłych, współcześnie zorientowana podmiotowo, tj. na badanie uczących się dorosłych w różnych kontekstach: życia rodzinnego, zawodowego, społecznego” (*Glosariusz EPAL*, 2020).

Polska Wikipedia (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Andragogika>) informuje, że „Andragogika zajmuje się procesami kształcenia, wychowania, samokształcenia i samowychowania ludzi dorosłych. Bada, opisuje i analizuje cele, treści, systemy, formy i metody ww. procesów oraz ich uwarunkowania społeczne, ekonomiczne, kulturowe, cywilizacyjne i biologiczne. Odpowiada na pytanie, jakim może być człowiek dorosły, jaki poziom rozwoju i sprawności może osiągnąć, jeśli stworzy mu się optymalne warunki edukacji, a on sam podejmie autokreację. Umożliwia zrozumienie procesu przekształcania potencjału jednostki w realną zdolność do sprawnego funkcjonowania we wszystkich rolach społecznych”.

Angielskojęzyczna Wikipedia informuje, że funkcjonują dwa podstawowe rozumienia terminu „andragogika”. Po pierwsze: „Nauka o rozumieniu (teoria) i wspieraniu (praktyka) edukacji ustawicznej dorosłych”; po drugie: „W tradycji Malcolma Knowlesa, specyficzne podejście teoretyczne i praktyczne. Opiera się na humanistycznej koncepcji samokierujących się i autonomicznych uczących się, a także nauczycieli jako facylitatorów uczenia się” (<https://en.wikipedia.org/wiki/Andragogy>).

Są także szkoły, które uznają, że andragogika jest zaledwie metodyką kształcenia dorosłych. Niektórzy badacze twierdzą, że andragogika wyrasta z praktyki, a nie z badań. I tak na przykład Cambridge Dictionary (<https://dictionary.cambridge.org/>) definiuje andragogikę jako teorię, metody i działania związane z nauczaniem dorosłych słuchaczy, natomiast edukacja dorosłych opisywana jest w niej jako zajęcia dla osób, które zakończyły edukację szkolną, zwykle podejmowane w celu nauczania się rzeczy, których nie udało się nauczyć w szkole. Glosariusz Cambridge interpretuje edukację ciągłą/nieprzerwaną (continuing education)

⁶ Electronic Platform for Adult Learning in Europe, <https://epale.ec.europa.eu/en>

z pragmatycznego punktu widzenia jako proces zdobywania wiedzy i umiejętności przez całe życie w celu zapewnienia przydatności na rynku pracy.

Z przeglądu stanowisk wynika, że andragogika zyskała status dyscypliny naukowej. Zatem kim jest jej adept – andragog?

Andragog – metodyk czy badacz?

Sylwetka zawodowa andragoga jako specjalisty w zakresie aktywnej edukacji dorosłości została opracowana w 2010 roku przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne (ATA) z następującym uzasadnieniem: „Zawód andragoga jest nowoczesną i społecznie oczekiwaną profesją, polegającą na wspieraniu szeroko pojętego rozwoju człowieka dorosłego poprzez edukację i autoedukację. Zawód ten wychodzi naprzeciw społecznemu zapotrzebowaniu na wiedzę jako ważnego czynnika cywilizacyjnego postępu, a zarazem wyznacznika osobistego rozwoju i poczucia życiowej satysfakcji uczących się dorosłych”. Charakterystyka zawodu przyjęła następującą postać: „Andragog opisuje, bada, organizuje, realizuje, koordynuje, inspirować aktywność edukacyjną człowieka dorosłego podejmowaną w systemie edukacji ustawicznej – ogólnokształcącej i zawodowej: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej w różnych środowiskach (społecznościach lokalnych, środowisku pracy, grupach nieformalnych); realizuje cele polityki edukacyjnej państwa w zakresie rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego”. Zaproponowano nazwy typowych stanowisk pracy w tym zawodzie: specjalista ds. edukacji człowieka w wieku dorosłym; specjalista w zakresie wspierania rozwoju edukacyjnego dorosłych; edukator dorosłych; doradca edukacyjny; doradca ds. edukacji dorosłych w organizacjach, związkach zawodowych, stowarzyszeniach i fundacjach; instruktor działalności oświatowej dla dorosłych; specjalista ds. programów rozwoju edukacyjnego dorosłych; organizator działalności edukacyjnej dorosłych; koordynator rozwoju zawodowego dorosłych (kariery zawodowej); kierownik instytucji i placówek edukacji dorosłych; specjalista ds. pracy z dorosłym w służbach mundurowych; specjalista ds. zapobiegania marginalizacji społecznej osób dorosłych; pośrednik na rynku edukacyjnym; mediator i negocjator w zakresie rozwiązywania problemów człowieka dorosłego; andragog przysięgły w sądzie rodzinnym (dane uzyskane w wyniku kwerendy dokumentów ATA).

W obowiązującej *Klasyfikacji zawodów i specjalności...*⁷ (Dz. U. z 2018 r. poz. 227) andragoga odnajdujemy pod numerem 235101 w grupie 23: Specjaliści nauczania i wychowania – 235 Inni specjaliści nauczania i wychowania – 2351 Wizytatorzy i specjaliści metod nauczania. Zdaniem autorów *Informacji o zawodzie Andragog 235101* (2018) zwyczajowe nazwy tego zawodu to: edukator

⁷ Klasyfikacja ta jest stosowana w zakresie: 1) pośrednictwa pracy i poradnictwa zawodowego; 2) szkolenia zawodowego; 3) gromadzenia danych do określania polityki zatrudnienia i kształcenia ustawicznego; 4) prowadzenia badań, analiz, prognoz i innych opracowań dotyczących rynku pracy.

dorosłych, instruktor działalności oświatowej dla dorosłych, nauczyciel dorosłych, specjalista do spraw edukacji człowieka w wieku dorosłym, specjalista do spraw programów rozwoju edukacyjnego dorosłych, specjalista w zakresie wspierania rozwoju edukacyjnego dorosłych. „Andragog planuje i prowadzi zajęcia dydaktyczne dla dorosłych oraz realizuje cele polityki edukacyjnej państwa w zakresie rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego. Do jego obowiązków należy także analizowanie systemów kształcenia dorosłych oraz opracowywanie materiałów szkoleniowych i dydaktycznych”. „Andragog prowadzi z dorosłymi wielostronną działalność edukacyjną (informacyjną, instruktażową, doradczą, konsultacyjną, mediacyjną, wychowawczą, terapeutyczną, kulturalną i inną), mającą na celu: – wspieranie w zrozumieniu ich sytuacji życiowej i wskazywanie czynników ją wyznaczających, – podsumowanie i objaśnianie możliwych do osiągnięcia celów życiowych i kompetencji, które uznawane są przez nich za niezbędne” (*Informacja o zawodzie Andragog 235101*, 2018, s. 6). Zawodami pokrewnymi są: ewaluator programów edukacji, metodyk edukacji na odległość, metodyk technologii informacyjnych i komunikacyjnych, nauczyciel doradca metodyczny, nauczyciel instruktor, wykładowca na kursach (edukator, trener), trener osobisty (coach, mentor, tutor), pedagog. Wynika stąd, że andragog to metodyk, czyli edukator. Z kolei edukator to: 235915 wykładowca na kursach (edukator, trener). Zatem, jeśli w zawodowych kategoriach andragog został uznany za metodyka, to czy powinien zajmować się metodologicznymi dylematami i prowadzić badania naukowe? Może powinien jednak skupić się na dążeniu do doskonałości metodycznej?

W USA „Edukatorzy dorosłych szkolą członków [...] wojska, zapewniają kształcenie ustawiczne pracownikom służby zdrowia i oferują EAL⁸ (angielski dla osób posługujących się innymi językami, jako dodatkowy język) nowo przybyłym. Pomagają osobom o niskim poziomie umiejętności czytania i pisania w zdobyciu kompetencji pozwalających na zdobycie lepszego zatrudnienia i uczą babcię czytać, aby mogły pomagać swoim wnukom w szkole. W college’ach i na uniwersytetach zapewniają formalną edukację, a w grupach i organizacjach społecznych ułatwiają zdobywanie wiedzy w terenie, aby wspierać zasoby i uczestniczyć w zarządzaniu. Szkolą [...] strażaków i ratowników medycznych, dentystów i agentów ubezpieczeniowych. Nauczyciele dorosłych pracują we wszystkich dziedzinach życia” (Gouthro, 2019, s. 73).

W mojej interpretacji pojęcie andragog ma podwójną konotację, analogicznie do pedagoga⁹. Zatem andragog rozumiany jest jako (1) nauczyciel, edukator, instruktor oświaty (edukacji) dorosłych, ale dla „wtajemniczonych” jest (2) ekspertem i akademickim badaczem teorii i praktyki procesów edukacyjnych dorosłych oraz problemów towarzyszących tym procesom.

⁸ Język angielski dla osób posługujących się innymi językami, angielski jako dodatkowy język (<https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=EAL>)

⁹ Pedagog: (1) zwyczajowe określenie każdego nauczyciela oraz (2) osoba wyposażona w kompetencje znawcy (i badacza) problematyki wychowania i edukacji.

W artykule zajmuję się naukowcami badającymi przy wykorzystaniu określonych metod problematykę stanowiącą teoretyczne zaplecze andragogiki.

Cel i metoda badań

Podstawy teoretyczne każdej dyscypliny naukowej obejmują identyfikację kluczowych problemów wiodących definicji i kategorii metodologicznych. Zdefiniowane ramy ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne pozwalają nadać i uznać tożsamość dyscypliny. Jednym ze sposobów określenia kondycji danej dyscypliny naukowej jest analiza wewnętrznych procesów generowania wiedzy. Analiza tekstów źródłowych, w tym przypadku artykułów naukowych, jest podejściem badawczym przydatnym do określenia etapu rozwoju badań w danej dyscyplinie (Szarota, Pierścieniak, 2020).

Chcąc poznać metodologiczną koherencję (albo badawczą mozaikę) andragogiki, rozumianej jako teoretyczna refleksja nad edukacją i uczeniem się dorosłych, podjęłam próbę rozpoznania i zaprezentowania strategii eksploracyjnych dominujących wśród andragogów i innych badaczy zajmujących się zagadnieniami z pola dorosłości, bowiem „Edukacja dorosłych funkcjonuje w ramach zbioru relacji społecznych, kulturowych i ekonomicznych oraz jest kształtowana przez wpływy kulturowe i ekonomiczne. Edukacja kształtuje również sposób, w jaki dorośli doświadczają sił społecznych, kulturowych i ekonomicznych” (Nesbit, 2010).

Badania zmierzające do ustalenia *status quo* andragogiki (teorii edukacji dorosłych) oraz trendów dominujących w praktyce całościowego uczenia się dorosłych wymagają odpowiedzi na kilka pytań. Należy zapytać między innymi o dziedzinowy obszar badań, strategie podejmowanych eksploracji, ich paradygmatyczne umocowanie, wybrane metody i zastosowane techniki oraz potencjalne uznanie środowiska dla twórców i przedstawicieli danej szkoły metodologicznej (wyrażające się w przywoływaniu w źródłach autorytetów metodologicznych oraz poprzez pozytywną oceną recenzencką, dopuszczającą tekst do druku).

Podjętym zadaniem badawczym było ustalenie strategii i metod badawczych autorów publikujących w czasopismach naukowych z zakresu andragogiki i innych nauk społecznych zajmujących się dorosłością. W tym celu przeprowadziłam kwerendę recenzowanych tekstów naukowych. Bazę danych do analiz stworzyły artykuły opublikowane w czasopismach: 1) „Rocznik Andragogiczny”, 2) „Dyskursy Młodych Andragogów”, 3) półrocznik „Edukacja Dorosłych”; 4) kwartalnik „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” z lat 2019–2020. W Polsce nie ukazują się inne tytuły z tego zakresu problemowego, w całości poświęcone zagadnieniom uczenia się dorosłych.

Jako metodę badań przyjęłam analizę dokumentów, która „obejmuje skimming (powierzchowne badanie), czytanie (dokładne badanie) i interpretację. Ten iteracyjny proces łączy w sobie elementy analizy treści i analizy tematycznej. Analiza treści jest procesem organizowania informacji w kategorie związane

z centralnymi pytaniami badania” (Bowen, 2009, s. 32). Jakościowa analiza treści jest jedną z metod służących do analizy danych i interpretacji ich znaczenia (Schreier, 2012). Jest ona częścią niereaktywnej metody analizy dokumentów, które są tekstami (zapisami) publicznymi. „Analiza dokumentów wymaga zbadania i zinterpretowania danych w celu wydobywania znaczenia, uzyskania zrozumienia i rozwinięcia wiedzy empirycznej” (Bowen, 2009, s. 27).

Wyniki – jaka metodologia?

Z analizy treści wyprowadziłam następujące wnioski:

1. Andragogika ma skonceptualizowany przedmiot badań oraz określone cele badań.
2. Badania były usytuowane przede wszystkim w dziedzinie nauk społecznych oraz w naukach o zarządzaniu. W zbiorze analizowanych artykułów wyraźnie dostrzegalna była wieloparadygmatyczność i wynikająca stąd różnorodność koncepcji badawczych, zaznaczył się odwrót od badań pozytywistycznych i przejście w kierunku paradygmatu badań jakościowych.
3. Wgląd w zebrany materiał pozwala stwierdzić, że część badaczy ma świadomość konieczności przedstawienia założeń metodologicznych własnych eksploracji, część nie robi tego. Niektórzy informują o przyjętym paradygmacie, a inni badacze nie. Panuje tutaj dowolność. Jednak aktywność badawcza jest metodologicznie osadzona.
4. Paradygmat – zauważalna jest dychotomia metodologiczna, wręcz hybrydyczność metodologiczna, bowiem:
 - generalnie piszący dla „Dyskursów Młodych Andragogów”, „Edukacji Dorosłych”, „Rocznika Andragogicznego” preferują dyskurs postmodernistyczny (fenomenologia społeczna, perspektywa hermeneutyczna, paradygmat interpretatywny, krytyczny, badania idiograficzne, perspektywa pierwszoosobowa, subiektywna, angażująca podmiot poznający);
 - w eksploracjach prowadzonych w nurcie pozytywistycznym dominuje model badań diagnostyczno-opisowych, z przewagą opisów praktycznego działania, cechą wiodącą wielu wypowiedzi jest ich deskryptywność; rzadko obecne są założenia konstruktywizmu pedagogicznego;
 - w artykułach publikowanych w „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” dominują strategie pozytywistyczne (ilościowe, słabo uwzględniające wymiar populacyjny, odnoszące się do nielicznych zbiorowości), z ankietą (traktowaną jako metoda) i sondażem opinii (z ankietą i wywiadem jako technikami) na czele, badania nomotetyczne – perspektywa trzecioosobowa, obiektywna, niezależna od badacza.
5. Metody – czasem przedstawiane jako perspektywy badawcze. Dominują indywidualne projekty badawcze. Niemal nieobecne są raporty z badań zespołowych, z pracy interdyscyplinarnych zespołów badawczych. Metody badań

cehuje hybrydyczność, przez co rozumiem ich zróżnicowanie. I tak wyodrębnić można¹⁰:

- wskazywane przez badaczy jakościowych: teoria ugruntowana, studium (historia) przypadku, jakościowe porównawcze studium wielu przypadków, autoetnografia, etnografia wirtualna, metoda biograficzna, badania biograficzne uprawiane w sposób dyskursywny, badania (wywiady) narracyjne, metoda feminograficzna, metoda fenomenograficzna, zogniskowane badania etnograficzne, badania w działaniu;
- wśród zwolenników badań ilościowych – poza dominującym sondażem – monografia, metoda monografii pedagogicznej, analiza indywidualnych przypadków dla celów diagnostycznych, opis przypadku, metoda porównawcza ze studium dobrych praktyk i badania ewaluacyjne, obserwacja ukierunkowana, eksperyment i bardzo często wskazywana ankieta – w rozumieniu metody badań oraz badanie kwestionariuszowe, także uznawane za metodę. Odnotowałam jedną wzmiankę o badaniach longitudinalnych – z szacowaniem na skali.

6. Techniki badań (czasem zamiennie uznawane za metody):

- w dyskursie postmodernistycznym i orientacji jakościowej najchętniej stosowane są wywiady, w licznych odmianach: najczęściej wywiad swobodny, następnie częściowo kierowany i wywiad częściowo strukturalizowany, kierowany; wywiad bezpośredni jakościowy; ukierunkowany z listą poszukiwanych informacji; wywiad pogłębiony indywidualny; wywiady pogłębione z elementami narracji biograficznej; wywiady narracyjne biograficzne; oral (hi)story, wywiad narracyjny; wywiad ekspercki; wywiad etnograficzny; wywiad grupowy; wywiad fokusowy; indywidualne wywiady ustrukturyzowane;
- zastosowana została obserwacja jakościowa, obserwacja uczestnicząca oraz analiza treści (pisemnych wypowiedzi na temat); przeszukiwanie źródeł wtórnych, wywiady z użyciem fotografii; nowością jest wprowadzanie innowacyjnych programów komputerowych służących analizie danych jakościowych, jak np. program MaxQda;
- w podejściu ilościowym stosowane są przede wszystkim ankiety. Są to, poza rozumianymi tradycyjnie, ankiety elektroniczne, w tym: internetowe, CAWI (czyli badania z wykorzystaniem kwestionariuszy ankiet udostępnianych drogą elektroniczną), ankieta on-line przesłana na adres respondenta. Kolejna chętnie wdrażana technika to wywiad, w tym: technika wywiadów bezpośrednich przy użyciu urządzeń mobilnych, komputera (CAPI – Computer Assisted Personal Interview), wywiad ustrukturyzowany, wywiad kierowany. Ponadto wykorzystane zostały: skale, testy oraz technika analizy wewnętrznej tekstów, analiza treści, analiza treści witryn internetowych,

¹⁰ Wszędzie zachowałam oryginalne określenia autorów tekstów.

analiza przypadku (programu), analiza danych zastanych, technika badania dokumentów, analiza dokumentów, czyli analiza źródeł wtórnych. Włączana jest statystyka opisowa. W pomiarze stosowane są kwestionariusze (np. poczucia jakości życia), testy (np. Poczucia Skuteczności), skale (np. Satysfakcji z Życia, Kompetencji Życiowych);

- wśród pozostałych metod i technik badań (w tym także spoza dziedziny nauk społecznych i obszaru andragogiki) wzmiankowane lub opisane zostały: projekt wdrożeniowy, projekt innowacyjny, metaanaliza, metadane, Big Data (wraz z techniką badawczą YouTube Analytics), metoda ValueView¹¹, metoda analizy tekstu, analiza PEST¹², analiza opisowa, opisowo-krytyczna analiza dokumentów, analiza pisemnych raportów, pilotaż, metoda analizy i syntezy oraz analiza przemieszczeń kont. Odnotowałam także metodę pentabazy, triangulację, panele eksperckie, badania panelowe, desk research, burzę mózgów, zogniskowane wywiady grupowe, metodę tematycznej i etnograficznej analizy treści, które to sposoby gromadzenia i analizy danych są wciąż podejściem innowacyjnym dla andragogiki, a występującym w innych naukach – od psychologii po nauki o zarządzaniu.

Szczęśliwie do rzadkości należą wypowiedzi informujące, że przeprowadzony został „sondaż z anonimowym kwestionariuszem wywiadu i losowym doбором próby, czyli z osobami znalezionymi na UTW i wskazanymi przez eksperta, oraz rekrutowanymi ze wskazań studentów, ze środowiska”. Chciałoby się zawołać: Redakcjo, gdzie jest recenzent, recenzent?!

Niektóre z wypowiedzi były trudne w percepcji. Daleka od oceniania, recenzowania, nie mogę się oprzeć pokusie zacytowania jednej z wypowiedzi zamieszczonej w *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* nr 3 z roku 2019. Autor pisze: „W warstwie metodologicznej wyeliminowano nieodpowiednie procedury i metody badawcze. Zważając na istotę paradygmatu społeczno-personalistycznego za Henri Bergsonem, zastosowano kwestionariusz ankiety, uwzględniający intuicyjność poznawczą, charakterystyczną dla wiedzy i umiejętności, które odnoszą się do samego badania”. „Ten wariant oglądu i refleksyjności empirycznej nawiązuje do nieświadomych doświadczeń motywujących do uwzględnienia wybranej techniki badawczej, przy jednoczesnym odrzuceniu zastosowanych sposobów poznawania materialnej rzeczywistości. Intuicjonizm sceptycyzmu krytycznego zwalnia się tym samym od rutynizmu i powielania zastanej i zweryfikowanej wiedzy”. Nie potrafię odnieść się do cytowanych treści, po prostu ich nie rozumiem.

¹¹ Metoda analizy struktury organizacyjnej – metoda mierzenia oraz zwiększania rentowności zadań, stanowisk oraz procesów pracy, zob.: <https://isourcing.pl/valueview/>

¹² Służy do badania makroekonomicznego otoczenia przedsiębiorstwa. Inaczej nazywana jest generalną segmentacją otoczenia i określa podstawowe obszary, które mają kluczowy wpływ na funkcjonowanie organizacji. Zob. Encyklopedia Zarządzania, https://mfiles.pl/pl/index.php/Analiza_PEST

7. Autorytety metodologiczne.

Badacze raczej unikają informowania, na którym autorytecie metodologicznym się oparli. Własne badania projektują samodzielnie i w dowolny sposób o tym informują. Ci, którzy wskazują koncepcje paradygmatyczne, podają nazwiska i konkretne, wykorzystane opracowania metodologiczne. Inni informują lakonicznie poprzez przypisy lub bibliografię, czyją koncepcję zastosowali. W tym przypadku stworzyłam dwie kategorie, kolejność nazwisk nie ma znaczenia:

- polscy badacze – pedagodzy: Danuta Urbaniak-Zajac i Ewa Kos, Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Mieczysław Łobocki oraz Astrid Męczkowska, Krzysztof Rubacha, Jacek Piekarski, Krzysztof Konarzewski;
- inni – w szczególności reprezentanci nauk społecznych: Peter Alheit (pedagog, socjolog), Caroll Gilligan (psycholog, gender studies), Fritz Schütze (socjolog), Alfred Schütz (filozof, socjolog fenomenologiczny), Uve Flick (socjolog), Robert Stake (profesor edukacji, psycholog edukacyjny), Steinar Kvale (psycholog), Ferenc Marton (psycholog edukacyjny), Daniel Bertaux (socjolog), Alan Bryman (profesor badań organizacyjnych i społecznych), John W. Creswell (psychologia edukacyjna, metodolog), Earl Babbie (socjolog) oraz Alessandro Portelli (historyk), Włodzimierz A. Ganzen (rosyjski psycholog).

Podsumowanie: swoboda czy rygor metodologiczny?

Oryginalne odpowiedzi na część moich pytań przynosi lektura dzieła Martyny Pryszmont-Ciesielskiej (2020), w którym odnalazłam wiele nowatorskich ujęć. Książka jest znaczącym wkładem w budowanie teorii andragogicznej w warstwie metodologicznej, ale i teoretycznej oraz edukacyjnej. Autorka w pogłębiony sposób analizuje metodologię badań andragogicznych (w świetle wybranych paradygmatów) z intencją ich typologizacji. Innowacyjnie przedstawia ich strukturę, typy, proponując koncepcję „kombo”, intencyjnie przekracza granice „poprawności” metodologicznej. W syntetyczny, logiczny i systematyczny sposób ukazuje wielowariantowość koncepcji badawczych, eksploracyjnych podejść z wykorzystaniem biografii.

Monika Sulik (2019, s. 57) za Józefem Nusbaum-Hilarowiczem przytacza pojęcie „indywidualizmu ducha” badaczy i nakazuje akceptację ich badawczych projektów. Za Józefem Pieterem (1967) przywołuje dwie grupy warunków mających wpływ na naukową działalność twórczą i jej wyniki. Są to warunki osobowe oraz społeczne. Pieter jest zwolennikiem swobody niezbędnej dla działalności twórczej: „Mowa tu o swobodzie wypowiedzania koncepcji naukowych, swobodzie prowadzenia badań, swobodzie moralnej ludzi nauki oraz swobodzie publikowania prac naukowych” (Sulik, 2019, s. 56). Przywoływany już M. Muszyński stwierdza: „Wraz ze wzrostem znaczenia badań stosowanych na ważności zyskują także i badania mieszane, które ufundowane są na światopoglądzie pragmatycznym,

w którym nacisk kładziony jest na praktyczną skuteczność i rozwiązywanie problemów (...). Okazuje się, że metody są nieważne. Ważniejsze są problemy badawcze. Zatem każdy sposób badania, który przyniesie odpowiedź na postawione pytanie, jest dozwolony” (Muszyński, 2020, s. 31). Ale zarazem dodaje, że racjonalność postępowania badawczego nadal obowiązuje.

Analizowane artykuły ukazują dwie szkoły polskiego dyskursu andragogicznego. Jedną z nich stanowią autorzy piszący do „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”, przywiązani do środowisk pozaformalnej edukacji dorosłych i osadzeni w paradygmacie pozytywistycznym i w dydaktyce nurtu technologicznego. Są zwolennikami podejścia ilościowego, rzadko jednak wychodzą w badaniach poza małe zbiorowości. W tym nurcie dominują badania sondażowe, rzadko występują metody eksperymentalne, quasi-eksperymentalne, korelacyjne. Grupa ta stosuje bezpośrednie przełożenie, zgodne z kanonem przyjętej metodologii: metoda, technika, narzędzie, często statystyka opisowa.

Drugą grupę piszących skupiają pozostałe tytuły naukowych periodyków, skoncentrowane na jakościowych podejściach, najczęściej w modelu interpretatywnym, w fenomenologii, rzadziej hermeneutyce. Grupa ta jest w większym stopniu otwarta na swobodę i samodzielne modelowanie technik i narzędzi (scenariuszy, schematów rozmów itp.) w obrębie np. metody biograficznej.

Teoria andragogiczna zasilana jest przez autonomiczne dyscypliny nauk społecznych i humanistycznych. Wiedza o człowieku dorosłym, jego edukacji/procesach uczenia się oraz życiowej przestrzeni występuje w psychologii, socjologii, antropologii, filozofii, historii, kulturoznawstwie, demografii, ekonomii, zarządzaniu, pracy socjalnej etc. Tym samym andragogika zdaje się mieć multidyscyplinarny charakter (por. Muszyński, 2020, s. 15). Może dlatego rzadko zawiązują się konsorcja i zespoły badawcze, by realizować trans- i interdyscyplinarne projekty. Badania projektowe prowadzone są z użyciem metod mieszanych, reprezentatywnych dla danych dyscyplin.

Wytrawny, dojrzały badacz powinien samodzielnie decydować o kierunku prowadzonych badań, o tworzeniu zespołów i szkół naukowych, powinien być sprawczo kompetentny w recenzowaniu prac naukowych i postępowań awansowych. Mam tu na myśli jego obiektywizm, ale i otwartość na oryginalne koncepcje metodologiczne ocenianych projektów. Jednak grupie badaczy „nadmiernie samodzielnych”, nieoglądających się na podstawowe założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne, należałoby zaproponować imperatyw, który zabrzmi, parafrazując poetę (Herbert, 1974): *Bądź wierny (metodzie) idź, badaj*.

Bibliografia

- Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. (brak daty). *Statut*. Art. 7. <http://www.ata.edu.pl/statut-ata.html>.
- Aleksander, T. (2009). *Andragogika. Podręcznik akademicki*. Radom – Kraków: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Andragogika a personální řízení; <https://kanpr.ff.cuni.cz/cs/> (2.11.2021).
- Andragogika*. (2020). Glosariusz EPALE. Pojęcia i terminy z zakresu edukacji dorosłych. Warszawa: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, EPALE. dostępne na: http://ata.edu.pl/pliki/glosariusz_EPALE.pdf
- Andragogika. Dostępne na: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Andragogika> (22.10.2021).
- Andragogy. Dostępne na: <https://en.wikipedia.org/wiki/Andragogy> (22.10.2021).
- Andragogy. *Cambridge Dictionary*. Dostępne na: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/andragogy> (22.10.2021).
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), s. 27–40.
- Demetrio, D. (2006). Edukacja dorosłych. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej* (Tom 3). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 113–235.
- Dz. U. 2018 r. poz. 227: *Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 28 grudnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*.
- EAL: <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=EAL> (5.11.2021).
- Gouthro, P.A. (2019). Taking Time to Learn: The Importance of Theory for Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 69(1), s. 60–76. <https://doi.org/10.1177/0741713618815656>.
- Henschke, J. (2011). Spojrzenie na andragogikę i filozofię andragogiki: zarys międzynarodowy. *Edukacja Dorosłych* nr 1, s. 159–195.
- Herbert, Z. (1974). Przesłanie Pana Cogito, *Pan Cogito*. Warszawa: Czytelnik.
- Informacja o zawodzie Andragog 235101, (2018). Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa; http://www.infodoradca.edu.pl/pdf/235101_Andragog.pdf.
- Kargul, J. (1994). Dylematy andragogiki jako nauki. W: M. Marczuk, *Problemy i dylematy andragogiki*. Lublin – Radom: UMCS, TWWP, MCNEMT, s. 60–67.
- Katedra andragogiki a personálního řízení, dostępne na: <https://kanpr.ff.cuni.cz/cs/> (2.11.2021).
- Malewski, M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej* nr 4 (60), s. 29–46.
- Malewski, M. (2016). O granicach andragogiki i granicach w andragogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej* nr 3(75), s. 9–39.
- Malewski, M. (2019). Andragogika. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 391–404.
- Marczuk, M. (red.), (1994). *Problemy i dylematy andragogiki*. Lublin – Radom: UMCS, TWWP, MCNEMT.
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej*. Toruń: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego.

- Melosik, Z. (2011). Kultura, akademia i edukacja – modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje. *Przegląd Pedagogiczny*, s. 46–71.
- Muszyński, M. (2020). Nowe sposoby wytwarzania wiedzy – wybrane implikacje dla badań naukowych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* nr 2, s. 25–34. DOI: 10.34866/edck-2430.
- Muszyński, M. (2020a). Od dyscyplinarności do transdyscyplinarności – wybrane implikacje wytwarzania wiedzy o starości i starzeniu się. *Edukacja Dorosłych*, 82(1), 13–30. <https://doi.org/10.12775/ED.2020.002>
- Nesbit, T. (2010). Class Analysis in Adult Education. W: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Third Edition). Elsevier, s. 64–69.
- Overview of Guaranteed Study Programmes, dostępny na <https://www.pdf.umb.sk/en/departments/department-of-andragogy/> (2.11.2021).
- Overview of Guaranteed Study Programmes, dostępny na <https://www.pdf.umb.sk/en/students-and-study-programmes/overview-of-guaranteed-study-programmes.html> (2.11.2021).
- Pierzchała, K. (2019). Aktywizacja zawodowa skazanych centrową dymensją urzeczywistnienia paradygmatu społeczno-personalistycznego w warunkach systemu izolacyjno-dyscyplinarnego. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* nr 3, s. 131–145. DOI: 10.34866/zlhx-m774.
- Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław: Ossolineum.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2020) *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Reischmann, J. (2000). *andragogy.net*.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sulik, M. (2019). Interpretator, pielgrzym czy kapłan prawdy? O roli i dyspozycjach osób zajmujących się poznaniem naukowym – próba ukazania sensów i znaczeń. *Edukacja Dorosłych*, 81(2), 49–61, <https://doi.org/10.12775/ED.2019.015>.
- Szarota, Z., Pierścieniak, K. (2020). Refleksja andragogiczna – współczesna specyfika dyscypliny, *Studia z Teorii Wychowania* nr XI (2(31), DOI: 10.5604/01.3001.0014.3654.
- Szarota, Z. (2017). Andragogika. W: A.A. Zych (red.), *Encyklopedia starzenia się, starości i niepełnosprawności* (Tom I). Katowice: Thesaurus Silesiae, s. 88–91.
- Szpunar, M. (2020). Pycha w nauce. *Zarządzanie w kulturze* nr 2, s. 305–324. DOI: 10.4467/20843976ZK.20.025.13043
- Tomilo, J. (2019). Dylematy andragoga. *Edukacja Dorosłych* nr 2 (81), s. 9–22.
- Turos, L. (1993). *Andragogika ogólna*. Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane WSKP.
- Veteška, J., Kolek, J. (2017). Rozvoj andragogiky v České Republice. *Edukacja Dorosłych* nr 2, s. 255–264.
- Veteška, J. (2016). *Prehled andragogiky. Uvod do studia vzdevlani a uceni se dospelych*. Praha: Portal, s. r. o.
- Wiśniewska, J., Jurkiewicz, P. (2013). Andragogika – przeszłość, terażniejszość i przyszłość. Refleksje andragogiczne. W: Z. Szarota, F. Szlosek (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*. Kraków – Warszawa – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, s. 357–362.

- Wujek, T. (1994). Andragogika – jej działy i związki z innymi dyscyplinami nauki. W: M. Marczuk (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*. Lublin – Radom: UMCS, TWWP, MCNEMT, s. 44–52.
- Wujek, T. (1996). Andragogika i jej związki interdyscyplinarne. W: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, s. 390–406.
- Wujek, T. (red.) (1992). *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Warszawa: PWN.
- Wujek, T. (red.) (1996). *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

METHODOLOGICAL PREFERENCES IN THE FIELD OF ANDRAGOGY PRESENTED IN ARTICLES ISSUED IN SELECTED POLISH JOURNALS

Keywords: andragogy, research, researchers, disciplinary, scientific journals.

Summary: The scientific status of andragogy/adult education theory, as an autonomous scientific discipline, remains in an ascending phase. In the article I refer to one of the areas of the discipline's constitution, that is, to the methods of conducting scientific research, indicating paradigms and concepts serving the process of building a scientific theory. Based on the analysis of the content of the articles, contained in four leading titles of scientific periodicals, I show contemporary ways of defining andragogy, give answers to questions about the area of research, the strategies of exploration undertaken, their paradigmatic foundation, the selected methods and techniques used, and the potential recognition of the environment for representatives of a particular methodological school.

Dane do korespondencji:

dr hab. Zofia Szarota

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

e-mail: zofiaszarota@gmail.com

Józef Kargul

ORCID 0000-0003-3808-0950

O ANDRAGOGU¹

Słowa kluczowe: andragog, zawód andragoga, edukacja dorosłych, standard kwalifikacji/kompetencji, rynek pracy.

Streszczenie: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej na potrzeby rynku pracy zleca przygotowanie informacji o poszczególnych zawodach. W artykule przedstawiam uwagi, jakie mi się nasunęły po przestudiowaniu publikacji *INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101)*, która powstała w ramach projektu *Rozwijanie, uzupełnianie i aktualizacja informacji o zawodach oraz jej upowszechnianie za pomocą nowoczesnych narzędzi komunikacji – INFODORADCA+*, a została współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (zob. strona internetowa projektu *INFODORADCA+*). Pobrane z: http://www.infodoradca.edu.pl/pdf/235101_Andragog.pdf (Dostęp: 21.08.2021). W tym opracowaniu – liczącym 21 stron – zauważyłem wiele uchybień, które szczegółowo przedstawiam w tekście pod powyższym tytułem.

Wprowadzenie

Ponieważ sama andragogika obejmująca procesy nauczania i uczenia się człowieka dorosłego dopiero w ostatnich latach z wielkim trudem uzyskała w środowisku uczonych status dyscypliny naukowej, co pokazałem w artykule pt.: *Jak się rozwijała polska andragogika?* (Kargul, 2018), nie można się dziwić, że znalezienie jakiegokolwiek opracowania na temat andragoga jest dość trudne.

W środowisku badaczy edukacji dorosłych do początku lat osiemdziesiątych funkcjonowało bowiem powszechne rozumienie tego terminu, że andragog to badacz procesów nauczania i uczenia się człowieka dorosłego. Dlatego tę datę

¹ Prezentowany artykuł jest tekstem referatu, który został wygłoszony podczas XXXIII Forum Pedagogów (Z)rozumieć teraźniejszość, myśleć o przyszłości – między wizją a praktyką w edukacji dorosłych. Jubileusz Profesora Jerzego Semkowa, 27 października 2021 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

uznając za przełomową dla omawianej problematyki? Otóż do tego czasu andragodzy – zatrudnieni w uczelniach wyższych i innych placówkach naukowo-badawczych – podejmowali swoje penetracje naukowe w ramach własnych kompetencji, nie będąc do badań problematyki edukacji dorosłych specjalnie przygotowywani, a ich wyniki publikowali w książkach i czasopismach naukowych. Natomiast od początku lat osiemdziesiątych nastąpiła zmiana wywołana nie tyle refleksją teoretyczno-metodologiczną, ile pragmatyczną. Wtedy bowiem w Uniwersytecie Warszawskim – jak pisze Krzysztof Pierścieniak z Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki tegoż uniwersytetu – „przy Instytucie Pedagogiki działało Podyplomowe Studium Oświaty Dorosłych. W ciągu prawie X edycji wykształciło wielu światłych andragogów pracujących w różnych instytucjach krajowych i zagranicznych” (Pierścieniak i inni, 2001). W kolejnych latach w ramach studiów pedagogicznych pojawiła się specjalność: *edukacja ustawiczna i andragogika*. W zamyśle jej twórców miała przygotowywać specjalistów do pracy w instytucjach kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego osób dorosłych. Za przykładem Uniwersytetu Warszawskiego poszły i inne szkoły wyższe, uruchamiając właśnie takie specjalności.

Rosnąca liczba absolwentów specjalności andragogicznej spowodowała, że w ich środowisku rozpoczął się ruch mający na celu uznanie andragoga jako specjalisty, przedstawiciela zawodu i wpisania tego do ogólnopolskiego rejestru zawodów. W rezultacie tych zabiegów dziesięć lat temu powstało opracowanie pt.: *Informacja o zawodzie Andragog (235101)* (INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018. Pobrane z: http://www.infodoradca.edu.pl/pdf/235101_Andragog.pdf (21.08.2021). Nawiasem mówiąc, stworzono je bez udziału andragogów-badaczy². Publikacja ta bardzo pozytywnie została oceniona przez jednego z andragogów. Niestety nie mogę podzielić entuzjastycznej opinii o tym opracowaniu, bowiem zauważyłem w nim sporo uchybień.

Publikacja *INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101)* – krytyczne odczytanie

Przed wszystkim autorzy *Informacji* nie zdecydowali się mentalnie, czy opisują andragoga – postrzegając go jako niezaangażowanego, zewnętrznego badacza edukacji dorosłych czy jako nauczyciela dorosłych. Nie zwracają uwagi na potrzebę wyposażenia go w wiedzę metodologiczną niezbędną w prowadzeniu badań nad swoją działalnością, czyli kształcenia go jako refleksyjnego praktyka-badacza, mieszając te dwie społeczne role. Piszą bowiem m.in., że „Andragog

² W skład autorów i ekspertów opiniujących wchodziło: pięciu pracowników Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, dwóch pracowników Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, pracownica Centrum Edukacji Dorosłych w Tczewie, pracownik Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, pracownica Uczelni Łazarskiego w Warszawie oraz pracownica Międzynarodowej Wyższej Szkoły Logistyki i Transportu we Wrocławiu.

planuje i prowadzi zajęcia dydaktyczne dla dorosłych oraz realizuje cele polityki edukacyjnej państwa w zakresie rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego” (INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018, s. 4). Czyli – jak z tego wynika – jest on po prostu nauczycielem dorosłych, realizującym z góry określony program kształcenia.

W opisie sposobów wykonywania pracy można jednak dostrzec sformułowania świadczące o tym, że ich autorzy przypisują mu również zadania badawcze, i to nie byle jakie. Piszą bowiem, że jego praca polega na: „gromadzeniu wiedzy o systemie edukacji dorosłych w Polsce na wszystkich poziomach kształcenia” (podkreślam – na wszystkich poziomach), „prowadzeniu badań empirycznych, przygotowywaniu publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu zagadnienia edukacji dorosłych” (INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018, s. 5).

Na tej samej stronie, przy opisie pracy andragoga, wymieniane są zadania spoczywające na nim jako nauczyciela dorosłych, polegające m.in. na: „wspieraniu i wdrażaniu ludzi dorosłych do samokształcenia przez udzielanie wskazówek metodycznych i tworzenie instytucjonalnych i organizacyjnych warunków do samokształcenia (INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018, s. 5). Autorzy raportu wskazują także, iż *do jego obowiązków należy także analizowanie systemów kształcenia dorosłych oraz opracowywanie materiałów szkoleniowych i dydaktycznych* (INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018, s. 4).

Można by się zgodzić, że w wyjątkowych wypadkach, przy wyposażeniu go w wiedzę metodologiczną i pobudzeniu refleksyjności, mógłby te oczekiwania spełniać. Jednakże autorzy publikacji nie przyjmują tej perspektywy. Piszą na przykład, że „andragog pracuje przede wszystkim w pomieszczeniach biurowych i dydaktycznych, mieszczących się w różnego rodzaju placówkach kształcenia i szkolenia osób dorosłych” (INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018, s. 5). Myślę, że mamy tu niedopowiedzenie, bowiem to stwierdzenie dotyczy praktyka, a andragog – badacz pracuje przede wszystkim w bibliotekach, środowisku osób badanych oraz w domu.

W punkcie 2.4 opisane są wymagania psychofizyczne i zdrowotne, a w kategorii sprawności sensomotorycznych wymagana jest „ostrość słuchu, ostrość wzroku, rozróżnianie barw, zręczność rąk, zręczność palców, zmysł równowagi” (INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018, s. 7). Sadzę, że andragogowi – badaczowi, który ma niesprawne zmysły do wykonywania swojej pracy, wystarczą okulary i aparat słuchowy, a daltonista może badać i – na przykład – pisać dwoma palcami na komputerze lub maszynie do pisania genialne dzieła.

Autorzy *INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101)* opisując wymagania dotyczące cech psychofizycznych, wymienili aż 30 pożądanych cech osobowości. Na pierwszym miejscu wymieniono *gotowość do pracy w szybkim tempie*. Nie umiem sobie wytłumaczyć, dlaczego andragog zarówno jako nauczyciel dorosłych, jak i jako badacz miałby pracować w szybkim tempie? Dyskusyjne jest wymienienie takiej cechy jak *Gotowość do współdziałania* – bo znam badacza

andragoga, który sam bada, z nikim nie współdziała – pisze i publikuje bardzo dobre prace. Dziwić może wymienienie *autoprezentacji* jako cechy osobowości. Nie bardzo wiem, czym się różni *gotowość do wprowadzania zmian* od *elastyczności i otwartości na zmiany* oraz *niezależność od samodzielności*. Podobnie mam wątpliwości co do różnicy między *odpornością emocjonalną* a *radzeniem sobie ze stresem*.

W cytowanej publikacji, w punkcie 3, wymienione są *zadania zawodowe i wymagane kompetencje*. W tym punkcie również jego autorzy nie odróżnili andragoga-badacza od andragoga-praktyka zajmującego się edukacją dorosłych. Spośród wymienionych pięciu jego zadań dwa z nich (w moim przekonaniu) adresowane są wyłącznie do badacza. Są to: (1) „diagnozowanie potrzeb edukacyjnych i oczekiwań różnych odbiorców” oraz (2) „gromadzenie wiedzy i prowadzenie badań empirycznych ukierunkowanych na edukację” (zob. INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018, s. 10).

Zupełnie odmiennie inni autorzy opisują zawód socjologa, którzy informację o tym zawodzie zamieścili na 11 stronach. Przede wszystkim już na samym wstępie – by uniknąć kłopotu czy opisują socjologa badacza czy praktyka – napisali: „wśród socjologów można rozróżnić: badaczy-naukowców, praktyków, ekspertów, badaczy opinii publicznej, pracowników dydaktycznych (zob. Socjolog, 2014. Pobrane z: https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/s/4098_Socjolog.pdf (21.08.2021, s. 1)). Autorzy publikacji nie tworzyli list cech osobowości, tylko opisali po kolei, czym się zajmuje każdy z nich.

Poszukiwałem podobnej informacji o zawodzie pedagoga. Okazuje się, że nie ma takiej, to znaczy – opracowanej wedle takich reguł, jakie stosowano przy opisie andragoga czy socjologa. Natomiast w *Wyszukiwarce opisów zawodów*, pod nazwą *Pedagog szkolny* (Kod 235912) są wymienione jego zadania zawodowe – najpierw syntetycznie a później bardziej szczegółowo (zob. Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Wyszukiwarka opisów zawodu. Hasło: Pedagog szkolny, 2021. Pobrane z: <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow> (21.08.2021)). Jak można dostrzec, już w samej nazwie uniknięto dylematu: czy pedagog to badacz czy praktyk, dopisując do nazwy „pedagog” po prostu przymiotnik.

Nie mam wiedzy na temat czy *INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101)* w jakimś stopniu wpływa na wybór tej specjalności przez kandydatów na studia. Przypuszczam, że motyw wyboru specjalności andragogicznej zapewne bywały rozmaite. W Internecie można znaleźć wypowiedzi jej absolwentów. Analizując je Monika Gromadzka (2017) wskazuje na trzy elementy, które stanowiły zasadnicze motyw wyboru studiów raczej przyszłych praktyków niż badaczy. Pierwszy to wybrać taki zawód, który pozwala uczyć i rozwijać się, drugi przebywać z ludźmi i trzeci to niezależna i elastyczna praca. W konsekwencji – zdaniem autorki – wybierając i kończąc specjalizację na studiach wyższych, w której

występuje specjalność „andragogika”, osoba może rozwijać się, śledząc zjawiska z zakresu edukacji osób dorosłych. Po drugie – pisze autorka – „andragog jest specjalistą od edukacji osób dorosłych. Ale przede wszystkim andragog ma wiedzę na temat procesów uczenia się ludzi dorosłych (Gromadzka, 2017, s. 1). Zdaniem autorki po specjalizacjach andragogicznych absolwent jest dobrze przygotowany do pracy metodyka i ewaluatora programów edukacyjnych. Po trzecie, andragog może się zajmować całą logistyką procesu szkoleniowego: poczynając od pisania ofert, przez przeprowadzenie RAPS-u³ (czyli sprawdzenie zgodności z prawem) i koordynowanie albo prowadzenie samych szkoleń czy warsztatów, aż po ocenę ich efektywności (Gromadzka, 2017, s. 1).

Dwa teksty związane z zawodem andragoga umieściła na stronach internetowych m.in. Sylwia Czubińska. Są to: *Andragog – kto to? Czym się zajmuje?* (Czubińska, 2019) oraz *Andragog – czym się zajmuje? Wymagania i zarobki na stanowisku* (Czubińska, 2021). W jednym z nich autorka pisze, że „andragog to specjalista zajmujący się planowaniem i prowadzeniem zajęć dydaktyczno-wychowawczych dla osób dorosłych. Jego celem jest pomoc w rosnącym zapotrzebowaniu na doszkalanie i nabywanie nowych kwalifikacji zawodowych dorosłych, poprzez analizowanie systemów kształcenia oraz opracowywanie dla nich specjalnych materiałów szkoleniowych i dydaktycznych przy użyciu odpowiedniej techniki czy form uczenia się” (Czubińska, 2021, s. 1). W tym fragmencie wypowiedzi widać wyraźnie, że Czubińska identyfikuje andragoga z nauczycielem ludzi dorosłych, ale zaraz – podobnie jak autorzy cytowanej wielokrotnie publikacji *INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101)* – dodaje, że ma również realizować zadania badawcze. Oto fragment jej wypowiedzi: „do zakresu obowiązków andragoga należy również badanie różnych aspektów nauczania dorosłych, analizowania ich motywacji i aspiracji edukacyjnych oraz oczekiwań wobec samej edukacji. Gromadzi on wiedzę na temat człowieka w różnych etapach jego rozwoju, sprawdza sytuacje na rynku usług edukacyjnych (tak, aby idealnie dobrać zajęcia do określonej grupy osób), a także weryfikuje możliwości wsparcia finansowego różnych projektów edukacyjnych z funduszy Unii Europejskiej” (Czubińska, 2021, s. 1).

Refleksja na zakończenie

Jak zatem wynika z dotychczasowych rozważań, termin „andragog” funkcjonuje w społecznym obiegu i oznacza osobę „jakoś” związaną z człowiekiem dorosłym, ale czy to jest tylko działacz, czy nauczyciel dorosłych czy badacz – czy jedno i drugie, to w świetle zamieszczonych publikacji na jego temat trudno jednoznacznie na to pytanie odpowiedzieć. Kończąc, pragnę się podzielić refleksją, że przytoczone tu opisy andragoga dotyczą pytania o relacje i związki teorii i praktyki – a jak wiemy – jednoznaczne określenie ich jest bardzo trudne.

³ Ringier Axel Springer Polska, w skrócie RASP, do 2010 Axel Springer Polska – spółka prawa handlowego, wydawca prasy i mediów internetowych.

Bibliografia

- Kargul, J. (2018). Jak rozwijała się polska andragogika. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, nr 4, s. 255–262.
- Gromadzka, M. (2017). Andragog, czyli co Pani robi? Pobrane z: <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/andragog-czyli-co-pani-robi> (dostęp: 21.08.2021).
- Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki (oprac. zbiorowe). (2001). Geneza, losy, stan obecny. W: J. Kamińska (red.), *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia* (s. 165–181). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Socjolog. (2014). Pobrane z: https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/s/4098_Socjolog.pdf (dostęp: 21.08.2021).
- Strona internetowa projektu *INFODORADCA+*. Pobrane z: http://www.infodoradca.edu.pl/pdf/235101_Andragog.pdf (dostęp: 21.08.2021).
- INFORMACJA O ZAWODZIE Andragog (235101), 2018. Pobrane z: http://www.infodoradca.edu.pl/pdf/235101_Andragog.pdf (dostęp: 21.08.2021).
- Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Wyszukiwarka opisów zawodu. Hasło: Pedagog szkolny, 2021. Pobrane z: <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow> (dostęp: 21.08.2021).
- Czubińska, E. (2021). Andragog – czym się zajmuje? Wymagania i zarobki na stanowisku. Pobrane z: <https://www.gowork.pl/poradnik/3/kariera/andragog-czym-sie-zajmuje-wymagania-i-zarobki-na-stanowisku/> (dostęp: 21.08.2021).
- Czubińska E. (2019). *Andragog – kto to? Czym się zajmuje?* Pobrane z: https://www.praca.pl/poradniki/rynek-pracy/andragog-kto-to-czym-sie-zajmuje_pr-3704.html (dostęp: 21.08.2021).

ABOUT THE ANDRAGOGUE

Keywords: andragogue, profession of andragogue, adult education, formal education, the standard of professional qualifications/competences, labour market.

Summary: The Ministry of Labour and Social Policy commissions the preparation of information about particular professions for the needs of the labour market. In this article, I would like to present some remarks that have come to my mind after studying the publication *INFORMATION ABOUT PROFESSION Andragogue (235101)* which was created as a part of the project entitled *Developing, supplementing and updating information about occupations and its dissemination using modern communication tools – INFODORADCA +*, and was co-financed by the European Union through the European Social Fund (go to INFODORADCA+. Downloaded from: http://www.infodoradca.edu.pl/pdf/235101_Andragog.pdf (Access: 21.08.2021)). In this study – 21 pages long – I noticed many shortcomings, which I present in detail in the text under the above title.

Dane do korespondencji:

prof. dr hab. Józef Kargul

e-mail: jozef.piotr.kargul@gmail.com

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Emilia Mazurek

ORCID 0000-0002-2132-8756

KOMPETENCJA NARRACYJNA W BIEGU ŻYCIA CZŁOWIEKA

Słowa kluczowe: narracja, kompetencja narracyjna, rozwój.

Streszczenie: Człowiek żyje w świecie opowieści. Intensywna „kąpiel narracyjna” (Rostek, 2019, s. 131), jakiej poddawane jest dziecko już od pierwszych dni swojego życia, przyczynia się do rozwoju jego gotowości do słuchania opowieści, samodzielnego opowiadania, rozumienia i interpretowania. Od dzieciństwa rozpoczyna się zatem proces rozwoju kompetencji narracyjnej i może on trwać przez całe życie. Kompetencja narracyjna odnosi się zarówno do rozumienia już stworzonej narracji, jak i do samodzielnego jej tworzenia w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Zmienia się w biegu życia człowieka. W oparciu o przegląd literatury przedmiotu przedstawiono wybrane ustalenia teoretyczne i empiryczne dotyczące rozwoju kompetencji narracyjnej w okresie dzieciństwa, adolescencji i dorosłości.

Zdolność do opowiadania historii odróżnia człowieka od innych istot żywych, co zawiera się w określeniu go *homo narrans* (Fisher, 1984). Od momentu przyjścia na świat człowiek staje się aktywnym podmiotem w „świecie nasyconym narracjami” (ang. *narrative-saturated world*) (Clark 2010, s. 4). Formy jego aktywności zmieniają się w biegu życia i rozwoju. Intensywna „kąpiel narracyjna” (Rostek, 2019, s. 131), jakiej poddawane jest dziecko już od pierwszych dni swojego życia, przyczynia się do rozwoju jego gotowości do słuchania opowieści, samodzielnego opowiadania, rozumienia i interpretowania. Od dzieciństwa rozpoczyna się zatem proces rozwoju kompetencji narracyjnej i może on trwać przez całe życie. Następuje on poprzez słuchanie i czytanie opowieści, a także poprzez ich samodzielne tworzenie. Jednocześnie poprzez przeżywanie różnorodnych

doświadczeń życiowych człowiek wzbogaca treść szczególnej narracji – tej, która dotyczy jego samego i jego biografii. W ten sposób rozwija swój kapitał narracyjny, czyli zasoby narracyjne pomagające mu wytyczać kierunki dalszych działań i rozwoju, elastycznie reagować na zmiany zachodzące w jego życiu i otaczającym go świecie (Goodson, 2013; Mazurek, 2017, 2019). Człowiek może troszczyć się o ten rozwój, co wynika z potrzeby „utrzymania swojej kondycji psychofizycznej oraz społecznej na możliwie wysokim poziomie przez całe życie” (Semków, 2017, s. 104). Jednak różnego rodzaju zaburzenia, choroby, okoliczności losowe mogą prowadzić do dezintegracji kompetencji narracyjnej (zob. np. Panasiuk, 2013; Domała, Sitek, 2018; Tłokiński, 2018) i/lub rozpadu kapitału narracyjnego.

Celem tekstu jest opisanie procesu rozwoju kompetencji narracyjnej w okresie dzieciństwa, adolescencji i dorosłości w oparciu o przegląd interdyscyplinarnej literatury przedmiotu. Analizę tego zagadnienia poprzedzono odwołaniem się do definicji pojęć istotnych dla opisywanego problemu, tj. narracja i kompetencja narracyjna.

Narracja – przemiany w definiowaniu pojęcia

Kate de Medeiros (2014) konstatuje, że nie ma jednego właściwego sposobu myślenia o narracjach. Przeciwnie, istnieje wiele takich możliwości. Stwierdzenie to dobrze ilustruje fakt, iż pojęcie „narracja” jest różnie definiowane przez reprezentantów wielu dyscyplin naukowych.

Jak przekonuje Katarzyna Rosner (2003, s. 5), początkowo narracja była „specjalistyczną kategorią z dziedziny teorii prozy artystycznej, wypracowaną do opisu fikcji literackiej”. Do rozkwitu badań nad narracjami przyczynili się literaturoznawcy, przedstawiciele tzw. szkoły narratologii francuskiej, prężnie rozwijającej się w drugiej połowie lat 60. XX wieku (Burzyńska, 2004). Badacze koncentrowali swoją uwagę na strukturze narracji – początkowo w tekstach literackich, później także w opowieściach tworzonych przez zwykłych ludzi (Urbaniaś-Zajac, 2017). Zgodnie z myśleniem strukturalistycznym narracja – rozumiana jako tekst powstały w rezultacie opowiadania – powinna charakteryzować się pewnymi cechami. „W tradycji badań nad narracją, (...) kategorią centralną jest plot, rozumiany jako konfiguracja zdarzeń fabularnych, ujmująca je we wzajemnych związkach i tworząca znaczącą całość” (Rosner, 1999, s. 7). Struktura narracji zgodna jest z przyjętym schematem wypowiedzi, a więc składa się z trzech głównych części: początku, rozwinięcia i zakończenia. W literaturze przedmiotu wyróżniane są jednak szczegółowe elementy struktury narracji (tabela 1). William Labov i Joshua Waletzky (1966) opracowali schemat struktury narracji składający się z orientacji, komplikacji, ewaluacji, rozwiązania i kody. Następnie został on wzbogacony o abstrakt (Labov, 1997). Jednak zdaniem autorów nie każda narracja składa się ze wszystkich wymienionych elementów. W ujęciu Teuna van Dijka i Waltera Kintscha (1983) narracja to opis działania zawierający: ekspozycję

(tj. tło, czyli wprowadzenie bohaterów i określenie sytuacji), komplikację (tj. fabułę, czyli sekwencję epizodów powiązanych przyczynowo-skutkowo), rozwiązanie (tj. stan rzeczy powstający w wyniku działania bohaterów). Dwie inne kategorie – ocenę i morał – wspomniani badacze uznali za elementy fakultatywne. Znaczące na gruncie polskim jest, wpisujące się w psycholingwistykę, stanowisko Barbary Bokus (1991, 2000), która wymienia następujące komponenty narracji: inicjację (tj. formułę rozpoczynającą opowiadanie), ekspozycję (tj. przedstawienie sytuacji), komplikację (tj. kulminacyjne zdarzenie), rozwiązanie (tj. sposób wyjścia z komplikacji), kodę (tj. formułę kończącą opowiadanie). Zgodnie z myśleniem strukturalistycznym wyłącznie wypowiedź, w której przestrzegane są reguły porządkujące narrację, spełnia kryterium narracyjności i może być nazywana narracją.

Tabela 1. Struktura narracji

Element struktury narracji	Charakterystyka
Abstrakt/Wprowadzenie	Formuła wstępna zapowiadająca opowiedzenie historii, czasem zawierająca w sobie jej krótkie streszczenie (np. Opowiem ci ciekawą historię)
Orientacja	Nakreślenie tła, ogólnych ram zdarzenia/zdarzeń (tj. wprowadzenie bohaterów, miejsca, czasu, zachowań bohaterów)
Komplikacja	Sekwencja zdarzeń prowadzących do punktu kulminacyjnego, budowanie napięcia, główna część narracji
Ewaluacja	Ujawnienie przez narratora własnego nastawienia do przedstawianych zdarzeń poprzez podkreślanie znaczenia wybranych elementów narracji
Rozwiązanie	Przedstawienie sposobu wyjścia z komplikacji; może zamykać narrację
Koda	Formuła kończąca narrację, która „przenosi ją” do czasu wypowiedzi, wykluczając potencjalne pytanie: co się wtedy stało? (np. I tak to się skończyło)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Labov, Waletzky (1966), Labov (1997).

Z czasem pojęcie narracja weszło do słowników m.in. filozofii, historii, socjologii, psychologii (Rosner, 1999), pedagogiki i andragogiki (zob. np. Wąsiński, 2011, Nowak-Dziemianowicz, 2014, 2016, Dubas, 2015, Urbaniak-Zajac, 2017, Mazurek, 2017, 2020, Krawczyk-Bocian, 2021, Krawczyk-Bocian, Leppert, 2021), a nawet medycyny (Charon, 2001). Ponadto pojawiło się w języku praktyków (np. terapeutów, doradców, edukatorów), badaczy reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne, wreszcie twórców teorii naukowych (Burzyńska,

2004). Rozszerzenie zakresu znaczeniowego narracji, które stało się szczególnie zauważalne w latach 80. XX wieku, określane jest jako „zwrot narratystyczny” (Burzyńska, 2004, s. 27). To właśnie wtedy „narrację zaczęto traktować jako reprezentację (ogólnie rozumiane przedstawienie świata) i autoprezentację (przedstawienie podmiotu przez niego samego), zawsze wyposażone w aspekt komunikacyjny (uwikłanie narracjodawcy i narracjobjorcy)” (Burzyńska, 2004, s. 27). Jednocześnie przemianom tym towarzyszyło przeniesienie uwagi z narracji jako efektu ludzkiej aktywności na narratora (Rosner, 2003).

Jerome Bruner (1990), uznawany za twórcę idei „myślenia narracyjnego” uważa, że jedyną formą ujmowania przeżytego czasu dostępną człowiekowi jest opowieść. Narracja to zatem forma rozumienia rzeczywistości. Według Jerzego Trzebińskiego narracja oznacza: (1) opowiadanie komuś czegoś w akcie komunikacji międzyludzkiej, (2) wytwór tego aktu (tj. powstały tekst spełniający odpowiednie kryteria), (3) „formę poznawczego reprezentowania rzeczywistości” (Trzebiński, 2002b, s. 13), a więc sposób rozumienia rzeczywistości (zob. też Nowak-Dziemianowicz, 2016). Nawiązując do definiowania narracji jako wytworu opowiadania, można wyróżnić trzy rodzaje historii: życiowe (tj. dotyczące doświadczeń życiowych narratora), tradycyjne (tj. bajki, legendy, mity, eposy, a więc teksty zanurzone w kulturze), fikcyjne/wymyślone (Rana i in., 2014). Podobnie pojęcie narracji tłumaczy Elżbieta Dryll (2004, s. 9), która rozumie ją jako „konkretną realizację językową (jednostkowy tekst), jako sposób porządkowania znaczeń w umyśle człowieka (»tekst osoby«), jako wzór kultury – abstrakcję pozostającą ponad konkretnymi wypowiedziami konkretnych osób (»tekst kultury«)”. Treść narracji spostrzeganej jako „tekst osoby” zależy od przebiegu biografii jej autora, jego aktywności, refleksyjności, a także kultury, w której żyje. Ten sposób rozumienia narracji jest zatem zbliżony do koncepcji J. Trzebińskiego, który pisze: „To nasz umysł narzuca na rzeczywistość formę narracji, czyli opowiadania. Inaczej mówiąc – umysł interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie” (Trzebiński, 2002a, s. 22). Mogą one dotyczyć ich autora, ale także innych osób. Narracja, której pierwszoplanowym bohaterem jest jej autor, a więc historia opowiadana z perspektywy doświadczającego podmiotu, nazywana jest autonarracją (zob. np. Trzebiński, 2002a, Nowak-Dziemianowicz, 2008, 2016), autobiografią (zob. np. Lalak, 2010, Dubas, 2015, Urbaniak-Zajac, 2017), narracją autobiograficzną (zob. np. Wąsiński, 2011, Mazurek, 2019), narracją świadka (Beverley, 2009, Krawczyk-Bocian, 2021).

J. Trzebiński (2002b, s. 14), nawiązując do rozumienia narracji jako reprezentacji poznawczej, pisze: „narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przezwyciężone”. Podstawą każdej narracji jest schemat narracyjny będący „dramaturgicznym modelem określonej sfery życia” (Trzebiński, 2002a, s. 23). Składa się on z czterech komponentów: bohaterów opowiadanej historii; ich wartości, intencji

i planów; możliwych komplikacji na drodze realizacji intencji i planów; uwarunkowań i szansy realizacji zamiarów (Trzebiński, 2002a). Z kolei schemat narracyjny stanowiący bazę autonarracji składa się z opisu podmiotu tworzącego narrację (tj. narratora); opisu innych bohaterów; wartości powiązanych z intencjami bohaterów; możliwych komplikacji, które mogą dotyczyć podmiotu i towarzyszących mu bohaterów; warunków i sposobów przezwyciężenia komplikacji i realizacji intencji (Trzebiński, 2002a). Elementy te tworzą podstawę do przedstawienia możliwych fabuł historii dziejących się w ramach wybranej sfery życia. Pojawiające się w narracji epizody mogą oddalać bohatera od założonego celu bądź przybliżać go do niego, a więc rozwiązywać wątek narracyjny (Trzebiński, 2002a). Zmiana schematu narracyjnego interpretującego ciąg zdarzeń powoduje zmianę samej historii, co oznacza, że te same fakty mogą być doświadczane i rozumiane w zupełnie inny sposób niż dotychczas. Nawet sam narrator może mieć poczucie dokonania się transformacji w nim samym.

Nieco szersze rozumienie narracji proponuje Stanisław Grabias (2015), językoznawca i logopeda. Autor stwierdza, że narracją może być opis (np. opis tego, co przedstawia fotografia, co „dzieje się” na obrazku) wymagający umiejętności gospodarowania przestrzenią, podczas gdy czas pozostaje niezmienny oraz opowiadanie, dla którego charakterystyczne jest budowanie następstw czasowych. Opis i opowiadanie jako podstawowe formy monologowe są trudniejsze do tworzenia aniżeli formy dialogowe. Jednak opis znacząco różni się od opowiadania. Jest formą wypowiedzi, która charakteryzuje istotne właściwości przedmiotów, postaci, scenerii itp. W opisie obraz przedstawiany jest statycznie, czas pozostaje niezmienny. Opis wymaga umiejętności gospodarowania przestrzenią i używania wyrażenń określających stosunki przestrzenne. Z kolei opowiadanie wymaga budowania następstw czasowych i pokazywania związków przyczynowo-skutkowych. To ujęcie jest uwzględniane w diagnozie i terapii logopedycznej. Budowanie narracji umożliwia zarówno ocenę kompetencji oraz sprawności językowych i komunikacyjnych, jak i ich rozwój bądź podtrzymywanie na określonym poziomie w ramach terapii logopedycznej (Grabias, 2012).

Kompetencja narracyjna – istota pojęcia

Zdefiniowanie pojęcia kompetencji narracyjnej jest zadaniem trudnym, ponieważ termin ten funkcjonuje na styku kilku dyscyplin naukowych, a jednocześnie stosunkowo rzadko stawia się kompetencję narracyjną w centrum zainteresowań badawczych (Soroko, Wojciechowska, 2015). Ponadto nie jest ona wyizolowaną kompetencją, pozostaje w ścisłym związku z innymi kompetencjami (tj. językową, komunikacyjną) niezbędnymi do mówienia i komunikowania się.

Emilia Soroko i Julita Wojciechowska (2015) łączą z pojęciem kompetencji narracyjnej kategorię wiedzy narracyjnej. Autorki definiują wiedzę narracyjną jako „poznawcze zasoby rozpoznawania i aplikowania właściwości narracji,

powstałych na bazie ekspozycji na różne historie” (Soroko, Wojciechowska, 2015, s. 212). Wiedza ta w pierwszych latach życia ma charakter niejawny, z czasem jednak staje się coraz bardziej uświadomionym zbiorem zasad tworzenia narracji i jej funkcji (Kielar-Turska, 2018). Rita Charon (2001) przekonuje, że wiedza narracyjna zapewnia pogłębione zrozumienie zmieniającej się w czasie sytuacji danej osoby w różnorodnych tekstach (np. powieściach, opowiadaniach) oraz sytuacjach życiowych. Natomiast umiejętności narracyjne to „poziom (zakres), w jakim wiedza narracyjna została zastosowana i wyrażona w języku – jest to zatem rodzaj sprawności komunikowania” (Soroko, Wojciechowska, 2015, s. 212). Składają się na niezdolność opisu bohaterów, obiektów i zdarzeń; identyfikacja i logiczne porządkowanie sekwencji wydarzeń; rozumienie relacji między bohaterami, działaniami i ich konsekwencjami (Soroko, Wojciechowska, 2015).

Kompetencja narracyjna odnosi się zarówno do rozumienia już stworzonej narracji, jak i do samodzielnego tworzenia narracji w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. W codziennym funkcjonowaniu te dwa procesy współlistnieją ze sobą i trudno je rozdzielić. Natomiast w badaniach empirycznych, praktyce diagnostycznej i terapeutycznej (np. medycznej, logopedycznej) bądź edukacji podejmuje się działania mające na celu bliższe rozpoznanie jednego z tych elementów.

Na gruncie polskim często przywoływana jest definicja kompetencji narracyjnej autorstwa Hanny Nadolskiej (1995, s. 43), według której jest to „wiedza o istocie i strukturze narracji, o jej podstawowych funkcjach i kategoriach stylistycznych, przejawiająca się w złożonej sprawności językowej, związanej z konstruowaniem wypowiedzi narracyjnych o określonych cechach gatunkowych, zgodnie z obowiązującymi normami językowymi i adekwatnie do sytuacji”. Taki sposób rozumienia kompetencji narracyjnej zakorzeniony jest „w strukturalnym rozumieniu narracji i ma charakter pragmatyczny – skupia się na ścisłych regułach rządzących narracją jako gatunkiem literackim i wykorzystaniem jej w sprawnej komunikacji, a więc mieści się w racjonalności adaptacyjnej” (Bartniczak, 2018, s. 132–133). Zgodnie z tym podejściem kompetencję narracyjną traktuje się w sposób ilościowy, a więc zakłada się, że człowiek może być bardziej bądź mniej kompetentny i jednocześnie można ocenić, przy użyciu odpowiednich narzędzi diagnostycznych, poziom jego kompetencji. Jak stwierdza Magdalena Bartniczak (2018), definicja ta zakłada istnienie uniwersalnych prawidłowości i etapów rozwoju kompetencji narracyjnej, a także normy rozwojowej i odchylenia od normy. Jednocześnie autorka postuluje wypracowanie nowej definicji kompetencji narracyjnej, która odeszłaby od strukturalistycznego myślenia zakładającego spełnianie formalnych wymagań narracji (tj. zachowania struktury narracji) na rzecz myślenia poststrukturalistycznego dopuszczającego różnorodność narracji wynikającą z „przyzwolenia na dowolność sposobu opowiadania” (Bartniczak, 2018, s. 137).

Z badań E. Soroko (2010) wynika, że narracyjność jako cecha wypowiedzi składa się z trzech poziomów: struktury, treści i znaczenia. Poziom struktury

odnosi się do kompozycji opowieści zrealizowanej zgodnie z gramatyką narracyjną (tj. z uwzględnieniem poszczególnych elementów w strukturze narracji) i do wiązania zdarzeń współtworzących opowieść (tj. następstwa czasowe, relacje przyczynowo-skutkowe, zmierzanie w kierunku określonego celu). Poziom treści wynika z wyboru przedstawianych zdarzeń, jest to inaczej aspekt tematyczny narracyjności. Z kolei poziom znaczenia polega na nadawaniu pewnych znaczeń temu, co się wydarzyło w przeszłości z perspektywy teraźniejszości. Narrator dzieli się tu własną refleksją i interpretacją z (potencjalnym) odbiorcą (zob. też Trzebiński, 2002a, Nowak-Dziemianowicz, 2008, 2016). Zatem aspekt strukturalny jest tylko jednym z elementów narracji. Dlatego też istotne jest położenie akcentu w definicji kompetencji narracyjnej na aspekt znaczeniowy, w którego zakres wchodzi aktywność narratora i jego refleksyjność (Bartniczak, 2018).

Charakterystyczną cechą kompetencji narracyjnej jest jej podmiotowy charakter. Jednak rozwija się ona zawsze w pewnym kontekście społeczno-kulturowym. W tej kwestii toczył się spór pomiędzy naturalistami a kulturalistami (Burzyńska, 2004). Pierwsi twierdzili, że narracja jest „wrodzoną podstawą procesów poznawczych, kompetencja narracyjna wyprzedza w rozwoju człowieka kompetencję językową” (Burzyńska, 2004, s. 28). Stanowisko to było konsekwencją przekonania, że narracja jest uniwersalną strukturą organizującą rozumienie świata i samego siebie. Z kolei kulturaliści przekonywali, że doświadczenie przyjmuje formę narracyjną za sprawą kodów kulturowych. To oznacza, że człowiek uczy się porządkować doświadczenia i otaczający go świat w sposób narracyjny, uczestnicząc w kulturze. Doświadczenia stają się bardziej zrozumiałe, gdy przyjmują formę opowieści. Danuta Urbaniak-Zajac (2017) stwierdza, że ludzki umysł nie lubi przypadkowości, dlatego wprowadza porządek, organizuje, poszukuje związków przyczynowo-skutkowych i je tworzy, mimo że mogą one zostać zakwestionowane. Co więcej, człowiek, tworząc narrację, uwzględnia jej (potencjalnego) odbiorcę. To również kultura podpowiada narratorowi, co i jak opowiedzieć, a co przemilczeć. Narrator określa, na ile chce odkryć swój świat przeżyć i znaczeń, uwzględniając przy tym właśnie kontekst społeczno-kulturowy. Jak stwierdza Maria Straś-Romanowska (2010, s. 22) „nikt prócz narratora nie ma bezpośredniego wglądu w doświadczenia stanowiące przedmiot narracji”. Ponadto odbiorca nakłada własny sposób rozumienia i interpretacji na przekazaną mu narrację, a więc może inaczej niż jej autor pojmować jej treść.

Mając na uwadze, że „narracja jest najtrudniejszą formą ludzkiej aktywności językowej” (Grabias, 2015, s. 22), znaczące wydaje się być spojrzenie na nią z perspektywy rozwojowej. Kompetencja narracyjna zmienia się bowiem w biegu życia człowieka, a w jej rozwoju można wskazać pewne kamienie milowe.

Kompetencja narracyjna w dzieciństwie i adolescencji

Rozwój kompetencji narracyjnej pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem się mowy. Leon Kaczmarek (1977) wyróżnił następujące po sobie okresy w tym procesie:

- etap przygotowawczy (okres prenatalny; wykształcenie się narządów mowy i początek ich funkcjonowania),
- okres melodii (od narodzin do 1 roku życia; dziecko wypowiada świadomie wybrane głoski, potem sylaby, ponieważ chce coś zaapelować),
- okres wyrazu (od 1 do 2 roku życia; dziecko wypowiada pojedyncze wyrazy, początkowo dwusylabowe),
- okres zdania (od 2 do 3 roku życia; dziecko tworzy wypowiedzi dwuwyrzowe),
- okres swoistej mowy dziecięcej (od 3 do 7 roku życia, dziecko prowadzi swobodne rozmowy, posługując się w nich swoistymi formami językowymi).

W każdym z wyróżnionych okresów kształtowania się mowy zachodzi ekspozycja dziecka na dyskurs narracyjny. Poprzez słuchanie opowieści dzieci rozwijają schemat narracyjny, będący „strukturą poznawczą, pamięciową, która jest w gotowości do uaktywnienia się w użytecznych warunkach” (Soroko, Wojciechowska, 2015, s. 215). Są nimi momenty, kiedy możliwe jest rozumienie i interpretowanie utworzonych już narracji bądź tworzenie własnych. Deficyt ekspozycji na opowieści może negatywnie wpływać na zasób słownictwa, wyobraźnię, budowanie związków przyczynowo-skutkowych i czasowych, a tym samym na rozwój kompetencji narracyjnej. Kompetencja ta jest zaś powiązana z różnymi obszarami rozwoju, tj. poznawczym, społecznym, emocjonalnym, moralnym, duchowym (zob. Rana i in., 2014).

Ważnym zwiastunem kompetencji narracyjnej jest powstanie u dziecka zamiaru powiedzenia o wydarzeniu, które miało miejsce w przeszłości (tj. przemieszczenie mowy poza ramy „tu i teraz”) (Soroko, Wojciechowska, 2015). Zamiar ten pojawia się około 18. miesiąca życia i ma związek z percepcją czasu przez dziecko (Soroko, Wojciechowska, 2015, Rostek, 2019). Poprzez udział w powtarzających się czynnościach opiekuńczych i pielęgnacyjnych, wyznaczających pewne rytuały dnia codziennego, wytwarza się „poznawcza reprezentacja zdarzeń i ich uwarunkowań” (Soroko, Wojciechowska, 2015, s. 218). Dziecko zaczyna dostrzegać następstwa czasowe zachodzących zdarzeń i tworzyć powiązania przyczynowo-skutkowe. Jest to bazą do opowiadania w późniejszym czasie. Dzieci 18-miesięczne tworzą swoje pierwsze proste opowieści dotyczące wydarzeń o wysokim zabarwieniu emocjonalnym, które im się przytrafiły (Rostek, 2019).

Narracja dziecka tworzona jest w procesie interakcji pomiędzy nim a jego rozmówcą. Powstaje w dialogu, nie zaś w monologu (Bokus, 1991, Dudzik, 2008). Jest narracją współautorską. Zatem „nabywanie kompetencji narracyjnej rozpoczyna się etapem współtworzenia tekstu opowiadania z osobą dorosłą” (Dudzik,

2008, s. 243). Co więcej, dzieci uczą się opowiadania od dorosłych w procesie modelowania. Od zaangażowania dorosłego w opowiadanie historii przez dziecko często zależy stopień nasycenia i szczegółowości narracji (np. opisanie kontekstu, bohaterów, wydarzeń) (Dudzik, 2008, Soroko, Wojciechowska, 2015, Rostek, 2019). Zaangażowanie to przejawiać się może w inicjowaniu opowieści, zachęcaniu do opowiadania, okazywaniu zainteresowania opowiadaną historią, zadawaniu pytań itp. Z badań przeprowadzonych przez Annę Dudzik (2008) wynika, że wraz z wiekiem dziecka zmienia się stopień samodzielności tworzenia struktury opowiadania. Badaczka zauważyła, że „struktura opowiadań dzieci dwuipółletnich w większości, bo w 80%, odpowiada wypowiedziom narracyjnym, których spójność czasową i/lub przyczynową zapewnia współtworząca tekst osoba dorosła. Natomiast już w 55% opowiadań trzyipółlatków spójność czasową i/lub przyczynową zapewniają dziecięcy narratorzy” (Dudzik, 2008, s. 243). Z czasem kompetencja narracyjna się doskonali. Dzieci sześciolatnie opanowują umiejętność tworzenia narracji klasycznych, czego wyrazem są dobrze skonstruowane opowieści o tym, co i komu się przydarzyło, zawierające sekwencję powiązanych ze sobą zdarzeń zmierzających do punktu kulminacyjnego, a następnie rozwiązanie (Rostek, 2019).

Istotne są również zmiany, jakie zachodzą w treści samej narracji tworzonej w okresie dzieciństwa. Transformacja zachodzi między innymi w obrębie kategorii odnoszącej się do intencji i emocji bohaterów (Dudzik, 2008, Soroko, Wojciechowska, 2015, Kielar-Turska, 2018). Dla dziecka staje się zrozumiałe, że różnorodne działania są podejmowane na podstawie pewnych intencji, motywów, myśli, uczuć i emocji. W toku interakcji z innymi odkrywa nie tylko świat zewnętrzny, ale także świat wewnętrzny pokazywanych czy też przedstawianych mu bohaterów. Dzieje się to zarówno w czasie słuchania opowieści, jak i w spontanicznych rozmowach, podczas których zadawane są mu pytania o przeżycia, myśli, uczucia bohaterów. Jak wynika z badań przeprowadzonych w grupie dzieci dwuletnich i dwuipółletnich (McArthur, Adamson, Deckner, 2005), wraz z rozwojem dziecka wzrasta liczba pytań zadawanych przez matki o świat wewnętrzny bohaterów czytanych opowieści. Z kolei wyniki badań przeprowadzonych przez A. Dudzik pozwalają wnioskować, że dzieci w wieku 2,5 i 3,5 lat „rozumieją i potrafią opowiadać o wydarzeniach ze świata zewnętrznego, ale nie odnoszą się do reprezentacji tego świata w umysłach bohaterów, o których opowiadają” (Dudzik, 2008, s. 246). Dopiero w narracjach tworzonych przez sześciolatków można odnaleźć jawne bądź domyślne odwołania do świata wewnętrznego bohaterów, a w narracjach dziesięciolatków zmiana stanu uczuć bohatera jest powiązana z rozwiązaniem komplikacji (Soroko, Wojciechowska, 2015).

Kolejną ważną zmianą rozwojową ujawniającą się w treści tworzonej przez dziecko narracji jest koncentrowanie się na pewnych wątkach. Dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej opowiadają o upadkach, wypadkach, przemocy (Kielar-Turska, 2018). Za Irminą Rostek (2019, s. 138) można stwierdzić, że „dobra historia to zła historia”. W wieku szkolnym zaś dzieci chętniej opowiadają

o podróżach i przygodach (Kielar-Turska, 2018). Ponadto młodsze dzieci skupiają się na problemach sytuacyjnych wywołanych przez czynniki obiektywne i interpersonalne. Pojawiające się w narracji konflikty rozwiązują poprzez użycie siły. Z czasem wzrasta zainteresowanie światem wewnętrznym bohaterów, a przedstawiane konflikty są rozwiązywane poprzez perswazję, kontrakt lub podstęp. Zmiana ta jest efektem wzrastającej wiedzy społecznej o konsekwencjach podejmowanych działań (Kielar-Turska, 2018).

Wraz z rozwojem człowieka zmienia się zdolność tworzenia narracji osobistych i fikcyjnych. „Aż do okresu szkolnego umiejętność tworzenia narracji osobistych znacząco wyprzedza umiejętność opowiadania historii fikcyjnych” (Rostek, 2019, s. 131). Poza warunkami eksperymentalnymi, tworzonymi na potrzeby badań naukowych, dzieci młodsze nie są zainteresowane tworzeniem historii wymyślonych. Opowiadają zwykle o tym, co im się przydarzyło. Opowiadanie umożliwia im organizowanie i rozumienie zdobywanych doświadczeń życiowych oraz komunikowanie się z innymi, w tym wymianę nadawanych znaczeń i ich negocjowanie. Jednocześnie, tworzenie narracji osobistych jest wzmacniane przez dorosłych wykazujących większe zainteresowanie rzeczywistymi wydarzeniami z życia dziecka (Kielar-Turska, 2018, Rostek, 2019). Pierwsze próby tworzenia narracji fikcyjnych polegają na wprowadzaniu wymyślonych bohaterów, posługiwaniu się czasem przeszłym oraz korzystaniu ze znanych formuł otwierających (np. *Za siedmioma górami, za siedmioma rzekami; Dawno, dawno temu*) bądź zamykających (np. *I żyli długo i szczęśliwie*) opowiadanie. Z czasem przewaga historii osobistych nad fikcyjnymi maleje, co jest ściśle powiązane z edukacją i wymaganiami stawianymi przed uczniem (Rostek, 2019). W szkole uczniowie są zobligowani do analizy i interpretacji tekstów kultury. Szkoła wymaga także tworzenia historii fikcyjnych stanowiących opowieść nie o sobie samym, lecz o wymyślonym (przez siebie lub autora tekstu literackiego) bohaterze.

W okresie między dwunastym a osiemnastym rokiem życia przedstawiane w narracji epizody tworzą coraz bardziej rozbudowaną, a zarazem spójną strukturę. W historiach zawiera się kilka warstw znaczeniowych. Narrator dostrzega możliwość odmiennego rozumienia, interpretowania tego samego zdarzenia, często odnosi się do stanów mentalnych bohaterów. Budowana w ten sposób narracja jest ważnym wskaźnikiem rozwoju adolescenta. Te osiągnięcia rozwojowe są istotne także dla tworzenia autonarracji ważnej w procesie konstruowania tożsamości (McAdams, 1993, Soroko, Wojciechowska, 2015).

Opowiadanie jest ważną formą rozwoju w okresie dzieciństwa i adolescencji. Dzieci i adolescenti wraz z wiekiem stają się coraz bardziej aktywnymi narratorami. Sprawność narracyjna rozwija się według pewnego schematu, a jednocześnie wymaga wspomagania jej rozwoju. Zachodzące zmiany społeczno-kulturowe i cywilizacyjne (w tym wynikające z postępu technologii informacyjnych) przyczyniają się do obniżenia poziomu rozumienia, odtwarzania i tworzenia spójnej narracji wśród dzieci i adolescentów (Soroko, Wojciechowska 2015; Przybyła,

2018; Rostek, 2019). Ponadto coraz częściej „mamy do czynienia z procesem denarratywizacji – zamierającą umiejętnością tworzenia narracji osobistych, co przyczynia się do trudności w konstruowaniu spójnej tożsamości narracyjnej” (Rostek, 2019, s. 143). Dlatego istnieje potrzeba rozwijania kompetencji narracyjnej zarówno poprzez realizację odpowiednich programów edukacyjnych przez specjalistów, jak i poprzez działania spontaniczne podejmowane w codzienności przez najbliższe otoczenie (w szczególności rodzinę). Kompetencja narracyjna jest potrzebna nie tylko w pierwszych okresach rozwojowych człowieka, ale także w okresie dorosłości. Co więcej, również wtedy może podlegać rozwojowi.

Kompetencja narracyjna w dorosłości

Kompetencja narracyjna w okresie dorosłości nie jest przedmiotem badań często podejmowanym na gruncie nauk humanistycznych i społecznych. Wyjątek stanowią studia nad mową i komunikowaniem się osób dorosłych z różnorodnymi zaburzeniami (np. w chorobach neurodegeneracyjnych) powodującymi ograniczenie sprawności narracyjnej lub jej całkowitą dezintegrację (zob. np. Panasiuk, 2013; Domagała, Sitek, 2018; Tłokiński, 2018). W przypadku rozwoju w dorosłości przebiegającego bez zaburzeń sama kompetencja narracyjna raczej jest traktowana jako atrybut człowieka wykorzystywany przez niego w codziennym komunikowaniu się, opowiadaniu, organizowaniu i rozumieniu świata i zdobywanych doświadczeń, wreszcie podczas uczenia się. Częściej zatem badacze „przyglądają się” samej narracji dorosłego (tj. jej strukturze i treści), nie zaś jego kompetencji narracyjnej.

Język integruje świat wewnętrzny i zewnętrzny, co oznacza, że poprzez język to, co wewnętrzne, staje się zewnętrzne, zaś to, co zewnętrzne, staje się wewnętrzne (Nelson, Fivush, 2000). Głos narratora potwierdza, że on sam „coś robi, o czymś zaświadcza, o coś się dopomina” (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 36). Dlatego narracje stały się ważnym sposobem poznawania i rozumienia siebie i innych. Są jednak osoby bardziej bądź mniej skłonne do narracji. Problem ten podjęła E. Soroko (2010), wprowadzając kategorię inklinacji autonarracyjnej, przez którą rozumie „skłonność do takiej refleksji nad sobą, która wykorzystuje narrację (opowiadanie) do integracji *self*”. Zdaniem autorki osoba o wysokiej inklinacji autonarracyjnej często i chętnie opowiada o sobie i swoim życiu, a także mówi do siebie w swoich myślach w sposób narracyjny. W kategorii tej nie chodzi o zdolności osoby do narracji, gdyby zaistniała zachęta/konieczność opowiadania o sobie, ale o preferencję do narracyjnego porządkowania i relacjonowania.

Na jeszcze inny problem związany z opowiadaniem dorosłych zwrócił uwagę Christopher Takacs (2000), nawiązując do wspomnianej wcześniej kategorii kapitału narracyjnego, który spostrzega jako rodzaj kapitału kulturowego. Autor stwierdza, że kapitał narracyjny składa się z „biblioteki doświadczeń danej osoby, którą może przekształcić w ciekawe historie, oraz umiejętności konstruowania

i wykorzystywania tych historii do sygnalizowania swojego statusu społecznego” (Takacs, 2000, s. 257). Kapitał narracyjny to zatem zarówno historie możliwe do opowiedzenia, jak i kompetencja narracyjna niezbędna do ich opowiedzenia. Im więcej doświadczeń zdobywa jednostka, tym ma więcej różnorodnych historii do opowiedzenia. Niektóre osoby aktywnie poszukują możliwości rozwijania kapitału narracyjnego poprzez podejmowanie różnych inicjatyw, inni zaś ograniczają swoją aktywność lub na skutek pewnych przeszkód (np. finansowych, kulturowych) są z niej wykluczeni. A zatem nierówności społeczne mogą utrudniać rozwój kapitału narracyjnego, a niski kapitał narracyjny może zwrócić te nierówności utrwalając. I choć autor swoje analizy prowadzi w oparciu o badania empiryczne dotyczące nierówności w środowisku akademickim (tj. roli uczelni w zdobywaniu doświadczeń życiowych i tworzeniu historii o nich), to jednak można je odnieść także do innych grup społecznych (zob. też Goodson, Gill, 2011). Każda narracja wymaga treści, a tę zapewnić mogą bogate doświadczenia, a jednocześnie kompetencji niezbędnej do opowiadania historii, ta zaś rozwija się w toku uczenia się i socjalizacji. Bogactwo w tych dwóch obszarach zapewnia wysoki kapitał narracyjny. Powstaje zatem wątpliwość, jaki wpływ na niego wywiera niedostatek w obu bądź w jednym z wymienionych obszarów. Idąc dalej, można postawić pytanie o związek pomiędzy inklinacją autonarracyjną a kapitałem narracyjnym. To jednak wymagałoby rozstrzygnięcia na drodze badań empirycznych, które wykraczają poza ramy tego opracowania.

Człowiek w biegu życia zdobywa doświadczenia wzbogacające repertuar i treść narracji, a jednocześnie dokonuje jej transformacji, które wynikają z nowych doświadczeń, zmiany sposobu ich interpretowania, a także zachodzących zmian w dostępnych mu możliwościach opowiadania (tj. rozwoju kompetencji narracyjnej). Na tym polega narracyjne uczenie się, które „się dzieje »w« i »po-przez« narrację” (Goodson i in., 2010, s. 2). Elastyczność w tworzeniu narracji sprzyja pracy biograficznej podejmowanej przede wszystkim w momentach przełomowych bądź trudnych (Corbin, Strauss, 1985, Riemann, Schütze, 1992, zob. też Mazurek, 2020). „Narracja jest więc najbardziej elementarną czynnością pracy biograficznej” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 16), potrzebną do „wpisania” znaczących wydarzeń życiowych w całość autobiografii, gdyż mają one „biograficzne konsekwencje” (Corbin, Strauss, 1985, s. 231, zob. też Mazurek, 2020). Pamiętanie rozmaitych wydarzeń i opowiadanie o nich ma duże znaczenie w dorosłości. Badacze sprawdzali, dlaczego ludzie pamiętają i wspominają różne wydarzenia życiowe. Przyjmują (zob. np. Alea, Bluck, 2003, Bluck, 2003, Pillemer, 2003), że można wskazać trzy funkcje pamięci autobiograficznej. Pierwsza z nich odnosi się do Ja i służy jako repozytorium informacji o sobie niezbędnych do tworzenia stabilnej reprezentacji siebie samego w czasie. Dzięki pamięci autobiograficznej człowiek ma poczucie bycia tą samą osobą przez całe życie mimo zachodzących zmian i nabywania nowych doświadczeń (tj. poczucie integralności, ciągłości w konstruowaniu tożsamości). Druga z kolei odnosi się do aspektów społecznych.

Wspomnienia autobiograficzne służą do ujawniania siebie, są znaczące w inicjowaniu, budowaniu i wzmacnianiu więzi społecznych i relacji interpersonalnych. Przy czym w pamięci autobiograficznej mogą być przechowywane wspomnienia wstydlive, bolesne, traumatyczne, a tym samym często przemilczane, skrywane przed innymi (Alea, Bluck, 2007). Ostatnia z wyróżnionych funkcji zakłada, że informacje przechowywane w pamięci autobiograficznej wspierają codzienne podejmowanie decyzji, rozwiązywanie bieżących problemów i przewidywanie przyszłych wydarzeń. Wspomnienia są zatem przedmiotem refleksji i reinterpretacji. Wspomnienia, a ściślej opowieści o nich (zob. też Nelson, Fivush, 2020), pełnią niejako funkcję doradczą, umożliwiają biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się.

W literaturze przedmiotu nie wyróżnia się momentów przełomowych w rozwoju kompetencji narracyjnej w okresie dorosłości, traktując ten proces jako wysoce zindywidualizowany. Przyjmuje się, że zmiana narracji (tj. stworzenie nowej, bardziej spójnej lub wyczerpującej opowieści w miejsce poprzedniej) może być potwierdzeniem zachodzącego rozwoju (Freeman, 1993; Irwin, 1996). Kompetencja narracyjna może podlegać rozwojowi zarówno w codzienności, jak i w ramach zorganizowanych zajęć edukacyjnych (np. warsztatów biograficznych, warsztatów opartych na metodzie storytelling) i terapeutycznych.

Podsumowanie

Narracja jest bardzo ważną oraz jedną z pierwszych w rozwoju formą rozumienia otaczającego świata (Trzebiński, 2002a). Narracja może być fikcyjna lub opierać się na faktach, które jednak zawsze są przedstawione z pewnej perspektywy przyjmowanej przez narratora. Może być wywołana (spontaniczną) chęcią opowiadania lub powstać na prośbę innej osoby. Może być całkowicie autorska, twórcza lub w pewnym stopniu ograniczona obrazkami, fotografiami, poznanymi wcześniej narracjami stanowiącymi inspirację i/lub zachętę do opowiadania (zob. Soroko, 2010). Narracja zawiera w sobie to, jak ludzie doświadczają świata, jak go interpretują, jakie nadają mu znaczenia. Poprzez narrację człowiek strukturalizuje doświadczenia, objaśnia rzeczywistość sobie i innym, wreszcie podtrzymuje poczucie koherencji w sytuacjach chaosu i dezorganizacji. Stworzenie opowieści, która pomaga w zachowaniu pewnej spójności i ciągłości narracji w przypadku różnorodnych pęknięć biograficznych, jest podstawowym warunkiem radzenia sobie z kryzysem tożsamościowym (Corbin, Strauss, 1985; Riemann, Schütze, 1992; McAdams, 1993; Kaźmierska, Waniek, 2020; Mazurek, 2020). Dlatego tak ważny jest rozwój kompetencji narracyjnej i wspomaganie tego procesu. Ma on swoje fundamenty we wczesnych interakcjach dziecka z najbliższą rodziną, a trwać może przez całe życie człowieka.

Bibliografia

- Alea, N., Bluck, S. (2003). Why are you telling me that? A conceptual model of the social function of autobiographical memory. *Memory*, nr 11, s. 165–178. DOI: 10.1080/741938207
- Alea, N., Bluck, S. (2007). I'll keep you in mind: the intimacy function of autobiographical memory. *Applied Cognitive Psychology*, nr 21, s. 1091–1111. DOI: 10.1002/acp.1316
- Bartniczak M. (2018). Możliwe sposoby ujmowania kompetencji narracyjnej w kontekście autonomii jako kategorii teleologicznej w pedagogice specjalnej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 32, s. 127–142.
- Beverley, J. (2009). Narracja świadka, podrzędność i autorytet narracyjny, W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 761–774). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: exploring its functions in everyday life. *Memory*, nr 11(2), s. 113–123. DOI: 10.1080/741938206
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4, s. 3–17.
- Burzyńska, A. (2008). Idee narracyjności w humanistyce. W: B. de Barbaro, B. Janusz, K. Gdowska (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 21–36), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Charon, R. (2001). Narrative Medicine A Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust. *JAMA*, Vol 286, No. 15, s. 1897–1902.
- Clark, C. M. (2010). Narrative Learning: Its Contours and Its Possibilities. *New Directions For Adult & Continuing Education*, nr 126, s. 3–11.
- Corbin, J., Strauss, A. (1985). Managing Chronic Illness at Home: Three Lines of Work. *Qualitative Sociology*, 8(3), s. 224–247.
- van Dijk, T. (1985). Działanie, opis działania a narracja. *Pamiętnik Literacki*, LXXVI, z. 1, s. 145–166.
- Domagała, A., Sitek, E. (2018). *Choroba Alzheimera. Zaburzenia komunikacji językowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Dryll, E. (2004). Homo narrans – wprowadzenie. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne* (s. 7–20), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dubas, E. (2015). *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. IV. *Biografie i uczenie się* (s. 31–47), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dudzik, A. (2008). Struktura opowiadań tworzonych przez dzieci dwuipół- i trzyipółletnie w interakcji z dorosłym. *LingVaria*, nr 1 (5), s. 235–247.
- Fisher, W.R. (1984). Narration as a Human Communication paradigm: The Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs*, nr 51, s. 1–22. DOI: 10.1080/03637758409390180
- Freeman, M. (1993). *Rewriting the Self: History, Memory, Narrative*. New York: Routledge.
- Goodson, I. (2013). *Developing Narrative Theory. Life Histories and Personal Representation*, New York: Routledge.
- Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M., Adair, N. (2010). *Narrative Learning*, New York: Routledge.

- Goodson, I., Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*, New York: Peter Lang Publishing.
- Grabias, S. (2015), Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. W: Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T. (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki* (s. 13–35), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grabias, S. (2012), Teoria zaburzeń mowy. Perspektywa badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 15–71). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Irwin, R.R. (1996). Narrative Competence and Constructive Developmental Theory: A Proposal for Rewriting The Bildungsroman in the Postmodern World, *Journal of Adult Development*, nr 3, s. 109–125. DOI: 10.1007/BF02278776
- Kaczmarek, L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kaźmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kielar-Turska, M. (2018). Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka. *Horyzonty Wychowania*, nr 17(42), s. 71–84. DOI: 10.17399/HW.2018.174205
- Krawczyk-Bocian, A. (2021). *Homo narrator*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Krawczyk-Bocian, A., Leppert, R. (2021). Narracja jako temporalna podróż po świecie sensów i znaczeń. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika*, nr 40(2), s. 13–55.
- Labov, W. (1997). Some Further Steps in Narrative Analysis, *Journal of Narrative and Life History*, nr 1–4, s. 207–215.
- Labov W., Waletzky J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. W: J. Helm (red.), *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (s. 12–44). Seattle-London: University of Washington Press.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mazurek, E. (2017). Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne. *Edukacja Dorosłych*, nr 1(76), s. 51–65.
- Mazurek E. (2019). Biograficzność i kapitał narracyjny jako zasoby w procesie uczenia się człowieka dorosłego. *Edukacja Dorosłych*, nr 1(80), s. 91–101. DOI: 10.12775/ED.2019.006
- Mazurek, E. (2020). Praca biograficzna w sytuacji poradniczej. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, nr 9, s. 77–90 (PL). DOI: 10.34862/sp.2020.4
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by. Personal Myths and Making of the Self*. New York and London: The Guildford Press.
- de Medeiros, K. (2014). *Narrative Gerontology in Research and Practice*. New York: Springer Publishing Company.
- McArthur, D., Adamson, D., Deckner, D.L. (2005). As Stories Become Familiar: Mother-Child Conversations During Shared Reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, s. 389–411. DOI: 10.1353/mpq.2005.0025
- Nadolska H. (1995), *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*, Białystok: eRBe.

- Nelson, K., Fivush, R. (2020). The Development of Autobiographical Memory, Autobiographical Narratives, and Autobiographical Consciousness. *Psychological Reports*, nr 123(1), s. 71–96. DOI: 10.1177/0033294119852574
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja*, nr 2(102), s. 7–44.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). Podmiot w narracjach. Narracja, Autobiografia, Tożsamość. *Forum Oświatowe*, numer specjalny, s. 181–194.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Panasiuk, J. (2013). *Afazja a interakcja. Tekst-metaTekst-konTekst*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pillemer, D. (2003). Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode, *Memory*, nr 11(2), s. 193–202. DOI: 10.1080/741938208
- Przybyła, O. (2018). Kompetencja narracyjna uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji. *Logopedia*, nr 47(2), s. 304–316.
- Rana, S., Padhy, M., Padiri, R.A., Nandinee, D., Vincent, K. (2014). Story: An Aid to Positive Child Development. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(2), s. 178–182.
- Riemann, G., Schütze, F. (1992). „Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, s. 89–109.
- Rosner, K. (1999). Narracja jako struktura rozumienia. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, nr 3 (56), s. 7–15.
- Rosner, K. (2003). *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Rostek, I. (2019). Rodzinny trening narracyjny. *Wychowanie w Rodzinie*, XX, nr 1, s. 129–145. DOI: 10.34616/www.2019.1.129.145
- Soroko, E. (2010). Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii* (s. 101–128). Warszawa: Eneteia.
- Soroko, E., Wojciechowska, J. (2015). Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji. *Studia Edukacyjne*, nr 37, s. 211–236. DOI: 10.14746/se.2015.37.13
- Szurek, M.M., Zmuda, E. (2020). Od słowa do opowieści. Usprawnianie kompetencji narracyjnych dziecka drogą doskonalenia zdolności opowiadania. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, vol. 15, nr 2(56), s. 63–76. DOI: 10.35765/eetp.2020.1556.05
- Straś-Romanowska, M. (2010). Psychologia wobec małych i wielkich narracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii* (s. 21–40), Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Takacs, C.G. (2000). Becoming Interesting: Narrative Capital Development at Elite Colleges. *Qualitative Sociology*, nr 43, s. 255–270. DOI: 10.1007/s11133-020-09447-y
- Tłokiński, W. (2018). Zaburzenia mowy i komunikacji w otępieniach. W: W. Tłokiński, S. Milewski K. Kaczorowska-Bray (red.), *Gerontologopedia* (s. 350–366), Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Trzebiński, J. (2002a). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 16–42), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Trzebiński, J. (2002b). Wstęp, W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 13–15), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Urbaniak-Zajac, U. (2017). Narracja a biograficzna perspektywa badawcza. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, nr 1(4), s. 47–62. DOI: 10.18778/2450-4491.04.04
- Wąsiński, A. (2011). Autokreacja w perspektywie narracji i biograficzności, W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. I. *Uczenie się z(własnej) biografii* (s. 29–42), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wieczór, E. (2014). Proces nabywania przez dzieci kompetencji językowych i komunikacyjnych. *Studia Dydaktyczne*, nr 26, s. 341–359.

NARRATIVE COMPETENCE IN THE COURSE OF HUMAN LIFE

Keywords: narrative, narrative competence, development.

Summary: Human lives in the world of stories. The intensive “narrative bath” (Rostek, 2019, p. 131) that a child is subjected to from the first days of its life, contributes to the development of the readiness to listen to stories, tell stories, understand them and interpret them. Therefore, the process of developing narrative competence begins from childhood and may continue in the course of human life. Narrative competence refers both to the understanding of an already formed narrative and to its creation in a variety of communicative situations. It changes in the course of life. Based on the literature review, selected theoretical and empirical findings concerning the development of narrative competence in childhood, adolescence and adulthood are presented.

Dane do korespondencji:

dr Emilia Mazurek

Politechnika Wrocławska

Wydział Zarządzania

Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych

Wybrzeże Wyspiańskiego 27

50-370 Wrocław

e-mail: emilia.mazurek@pwr.edu.pl

Marcin Muszyński

ORCID: 0000-0001-7393-8866

MIĘDZYPOKOLENIOWE UCZENIE SIĘ

Słowa kluczowe: międzypokoleniowe uczenie się, impregnacja na przekaz międzypokoleniowy, pokolenie, starość.

Streszczenie: Międzypokoleniowe uczenie się może mieć charakter nieformalny oraz pozaformalny. W pierwszym przypadku odbywa się wewnątrz rodziny, jak też i poza nią. Natomiast w drugim przypadku przyjmuje postać różnych edukacyjnych programów międzypokoleniowych. Problematyka podjętych badań dotyczy nieformalnego wymiaru międzypokoleniowego uczenia się. Głównym celem było rozpoznanie pozycji, z jakiej osoby starsze kierują swój przekaz do innych pokoleń, identyfikacja zakresu i siły tego przekazu oraz tego, czym wyróżnia się przekaz międzygeneracyjny w późnej dorosłości. Badanie osadzone zostało w paradygmacie konstrukcjonistycznym i metodologii teorii ugruntowanej. Do gromadzenia danych wykorzystana została technika wywiadu częściowo-strukturyzowanego. Materiał empiryczny stanowiło 37 nagranych wywiadów z osobami powyżej siedemdziesiątego roku życia (21 kobiet i 16 mężczyzn). Dobór kolejnych przypadków miał charakter teoretyczny. Wyniki przeprowadzonych analiz wykazały, że osoby starsze kierują swój przekaz do różnych pokoleń z dwóch jakościowo odmiennych pozycji – znaczących innych oraz tradycyjnych autorytetów. W przypadku znaczących innych zakres przekazu jest niewielki, ale za to duża jest siła jego oddziaływania. Przekaz formułowany z pozycji tradycyjnych autorytetów ma relatywnie niski zakres i siłę oddziaływania. Wyniki badań pokazują, że międzypokoleniowe uczenie się może zachodzić w obu kierunkach – od generacji starszej do młodszej i od młodszej do starszej, choć z drugiej strony silnie dokumentuje się zjawisko zaimpregnowania inaczej zamknięcia się na przekaz międzygeneracyjny przez osoby z różnych pokoleń. To, co pojawia się w przekazie osób starszych a jest raczej niespotykane na wcześniejszych etapach życia to komunikaty o uniwersalnym przesłaniu do anonimowego i bezosobowego odbiorcy.

Międzypokoleniowe uczenie się – ustalenia terminologiczne

W literaturze gerontologicznej istnieją dwa zakresy znaczeniowe pojęcia pokolenia. Pierwszy odnosi się do więzów krwi, powinowactwa z przodkami. Wymiana pokoleniowa w tym znaczeniu wiązać się będzie z biologiczną nieuchronnością zastępowania starszych członków rodziny młodszym pokoleniem.

Średnio co dwadzieścia dwa lata następuje wymiana pokoleniowa, choć zakres ten może się wahać od 15 do 30 lat i modyfikowany jest przez wzorce postaw prokreacyjnych wśród społeczeństw lub przemiany w poglądach na posiadanie dzieci. Obrazowo pokolenie rozciąga się od urodzenia jednostki aż do momentu posiadania przez nią pierwszego dziecka (Stern, 2002). Mianem pokolenia w tym drugim wymiarze określa się grupę jednostek charakteryzujących się wspólnymi postawami, które ukonstytuowały się pod wpływem wspólnych przeżyć historycznych (Ossowska, 1963). Jak podkreślał Wilhelm Dilthey, pokolenia nie określa wspólnota wieku biologicznego, lecz pewna wspólnota losów kulturowych (Kud-erowicz, 1987). Ten drugi sposób rozumienia pojęcia generacji spopularyzowany został przez Karla Mannheim'a (1952). To, co stanowi o wyjątkowości generacji, to wyłonienie się wspólnej ramy interpretacyjnej, wspólnoty znaczeń, będącej lepszym łączącym autobiograficzne wątki osób starszych (White, 1992). Wskazuje się, że pokolenie tworzą krytyczne wydarzenia historyczne jak rewolucje, wojny, przewroty, w które wciągnięta jest większa część społeczeństwa (Garewicz, 1983; Ossowska, 1963). Tam, gdzie nie ma spektakularnych zmian w ramach wydarzeń historycznych, społecznych, politycznych i ekonomicznych lub są one rzadkie a zmiany zachodzą bardzo powoli, tak jak to miało miejsce w tradycyjnych społecznościach chłopskich, odrębne pokolenia mogą się nie pojawić (Mannheim, 1952). O prawdziwym pokoleniu, jak twierdzi Mannheim, jako konstrukcie społecznym można mówić dopiero wtedy, gdy nastąpią takie wydarzenia, które w znaczący sposób kształtują świadomość historyczno-społeczną danej grupy wiekowej. Zatem w zależności od społeczeństwa mamy różne wydarzenia konstytuujące świadomość danego pokolenia¹.

Wydaje się, że tego typu stanowisko jest pewnym uproszczeniem. Zapewne wielkie wydarzenia historyczne są czynnikiem pokoleniotwórczym, jednakże same te zdarzenia są konsekwencją istotnych procesów społecznych, politycznych i gospodarczych. Proces kształtowania się pokolenia nie daje się zredukować do pojedynczego wydarzenia dziejowego. Jest raczej procesem długotrwałym, skomplikowanym i obejmującym całokształt istniejących układów i sił politycznych, społecznych oraz gospodarczych, w jakich dorasta jednostka (Wielecki, 1990).

¹ Przykładowo w amerykańskim społeczeństwie kolektywna pamięć pokoleń kształtowana była przez takie wydarzenia jak druga wojna światowa, wojna w Wietnamie, eksploracja kosmosu, zabójstwo prezydenta Kennedy'ego, walka o prawa obywatelskie, zagrożenie wojną nuklearną, rozwój komunikacji i transportu, komputeryzacja, wojna z terroryzmem (Schuman, Scott, 1989). Jeżeli chodzi o kolektywną pamięć polskiego społeczeństwa to niektóre z przytaczanych tu wydarzeń, szczególnie te o charakterze globalnym, będą się powtarzać, jak druga wojna światowa, jednak zdecydowana większość jest niepowtarzalna. Chodzi tu o przesiedlenia, przymusowe migracje, okupację sowiecką, komunizm, deficyty towarowe, kartki, kolejki, powstanie Solidarności, wprowadzenie stanu wojennego, transformację ustrojową, wejście do Unii Europejskiej. Ostatnio coraz częściej wskazuje się, że ze względu na procesy globalizacyjne następuje ujednolicenie kultury (Tyszką, 2002), co w efekcie prowadzi do kształtowania się wspólnych doświadczeń generacyjnych (Volkmer, 2006).

Każdy z pokolenia musi przyjąć wobec tych procesów i zdarzeń jakąś postawę. Są one zróżnicowane i mają wpływ na całe życie człowieka (Garewicz, 1983), choć z drugiej strony da się również wyróżnić wspólne postawy, wartości, które ukonstytuowały się pod wpływem wspólnych przeżyć historycznych (Ossowska, 1963). Wśród grupy osób doświadczających tego typu sytuacji tworzy się wspólnota znaczeń, inaczej mówiąc unikalny rodowód wynikający z przynależności do danej generacji.

W literaturze przedmiotu o międzypokoleniowym przekazie mówi się w różnych kontekstach, np. redystrybucji wypracowanych dóbr, usług i pieniędzy (Prettner, Prskawetz, 2010), pokonania międzypokoleniowego dystansu (Cichy, Smith, 2011), analizy międzypokoleniowych nierówności (Noël, de Broucker, 2001), dawania świadectw ważnych wydarzeń, w których się uczestniczyło (Mazor, Tal, 1996), transmisji antyspołecznych zachowań, agresji, przemocy domowej (Tapscott, Frick, Wootton, Kruh, 1996), międzypokoleniowej sprawiedliwości (Jecker, 1992), czy wreszcie międzypokoleniowego uczenia się (Muszyński, 2014b).

Międzypokoleniowy przekaz można zatem utożsamiać z międzypokoleniowym uczeniem się (Biesta, Field, Hodgkinson, Macleod, Goodson, 2011). Terminy te w tym opracowaniu będą stosowane zamiennie. Zjawisko to w dużej mierze ma charakter nieformalny i odbywa się wewnątrz rodziny. Utożsamiany jest z systematycznym przekazywaniem wiedzy, umiejętności, kompetencji, norm i wartości przez dorosłych kolejnym pokoleniom (Hoff, 2007). W ten sposób osoby starsze dzielą się swoją mądrością i doświadczeniem, nawiązując do przeszłości a jednocześnie biorą udział w utrwalaniu aksjonormatywnego porządku.

Obecnie ze względu na takie procesy demograficzne jak rosnąca populacja osób starszych, a także zmiany w strukturze rodziny (wzrost liczby osób samotnie wychowujących dzieci, praca obu rodziców, realizowanie nuklearnego wzorca rodziny, migracja za pracą itp.) doszło do ograniczenia międzypokoleniowego uczenia się wewnątrz rodziny. Powstała potrzeba podtrzymania więzi międzypokoleniowych wśród osób ze sobą niespokrewnionych. Zaczęto mówić o tzw. pozarodzinym paradygmacie międzypokoleniowym (Newman, Hatton-Yeo, 2008). O jego ważności świadczy fakt powstawania różnych edukacyjnych programów międzypokoleniowych, które są działaniami intencjonalnymi, zaplanowanymi, ustrukturyzowanymi z jawnie określonymi celami. Promują one rozwój społeczny oraz uczenie się pomiędzy pokoleniami. W tej odsłonie międzypokoleniowe uczenie się przebiega w trzech płaszczyznach: uczenia się od siebie nawzajem (*learning from each other*), wspólnego uczenia się (*learning with each other*) oraz uczenia się o sobie nawzajem (*learning about each other*). W pierwszym przypadku dwie generacje dzielą się swoimi doświadczeniami z zakresu procesu uczenia się, a także aktywności szkoleniowej dla zdobycia wiedzy, która pozwoli im nabyć społeczne kompetencje takie jak: umiejętności komunikacyjne, zachowania się w sposób asertywny, radzenia sobie z emocjami czy rozwiązywania konfliktów.

Drugi wymiar obejmuje wspólne uczenie się dwóch różnych generacji o świecie, społeczeństwach, wydarzeniach globalnych i lokalnych, historii, inaczej wiadomości, które z jakiegoś względu są dla obu generacji ważne. Ostatni sposób uczenia się ukierunkowany jest na wymianę doświadczeń, dzielenie się swoim światopoglądem, wartościami, aspiracjami itp. (Brown, Ohsako, 2003).

Międzypokoleniowe uczenie się w niniejszym badaniu oznacza otwartość na prezentowane w różnych pokoleniach opowieści, wsłuchiwanie się w różne światopoglądy czy obrazy świata, a także wysiłek na rzecz ich zrozumienia, choć niekoniecznie akceptacji. O skuteczności międzypokoleniowego przekazu można mówić w przypadku, kiedy osoby z różnych pokoleń przejmują od siebie wartości, działania, zachowania czy język. Zatem międzypokoleniowy przekaz ma tutaj charakter niematerialny. Uczenie to może odbywać się zarówno wewnątrz rodziny, jak i poza nią.

Kontekst międzypokoleniowego przekazu

Do międzypokoleniowego przekazu najczęściej dochodzi na łonie rodziny, która na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci przeszła zmiany pod względem struktury wiekowej, pokoleniowej, składu, a także różnorodności funkcji, jakie poszczególni członkowie pełnią w rodzinie (Bieńkowska, Kitlińska-Król, 2017). Jedną z ważniejszych zmian jest taka, że w konsekwencji wydłużającego się życia człowieka nieustannie rośnie liczba rodzin trzy-, cztero-, a nawet pięciopokoleniowych. Badacze zwracają także uwagę na zjawisko odraczania wchodzenia w dorosłość. Okazuje się, że przedpole dorosłości rozciągnięte zostało na trzecią dekadę życia człowieka (Arnett, 2000; Kargul, 2017; Marianowska, 2017). Oba czynniki przyczyniły się do wydłużenia czasu spędzanego w rolach rodzinnych.

Do innych ważnych zmian demograficznych mających wpływ na międzypokoleniowe uczenie się i międzypokoleniowe relacje jest sukcesywne wydłużanie się średniej długości życia Polaków na przestrzeni ostatnich kilku dekad (GUS, 2021)². Wśród dzieci urodzonych w ostatnich latach zwiększyło się prawdopodobieństwo posiadania wszystkich żyjących dziadków. Ze statystyk odczytać można bezprecedensowe w historii ludzkości znaczące wydłużenie czasu jednoczesnej współobecności kilku pokoleń.

Z drugiej strony zaobserwować można zjawisko starzejącej się ludności Polski, przy jednoczesnym spadku dzietności (GUS, 2022). Prowadzi to do zmniejszenia się liczby dorosłych dzieci, które mogłyby opiekować się starzejącymi się rodzicami. Jednocześnie gwałtowny spadek liczby urodzeń w Polsce może poważnie ograniczyć osobom starszym wchodzenie w rolę babci i dziadka.

Innymi ważnymi czynnikami demograficznymi i społeczno-ekonomicznymi obecnie obserwowanymi jest między innymi wzrost liczby rozwodów (GUS,

² Z 64,9 w 1960 roku do 72,6 w 2020 dla mężczyzn i z 70,6 w 1960 roku do 80,7 w 2020 roku dla kobiet.

2022), wzrost odsetek rozwiedzionych wstępujących w ponowne małżeństwo. Nasilił się problem samotnego rodzicielstwa. Zwiększyła się także aktywność zawodowa kobiet.

Powyższe uwarunkowania przyczyniają się do rosnącego znaczenia dziadków, którzy zaczynają odgrywać ważne role w wychowywaniu wnuków i stają się dla nich jednymi z ważniejszych wzorców do naśladowania (Borowik, 2020; Ferenz, 2015). Z drugiej strony swoimi dorosłym dzieciom osoby starsze mogą zapewniać stabilność finansową.

Na opisane zmiany nakładają się ogólniejsze procesy społeczne, ekonomiczne i kulturowe. Określa się je mianem globalizmu lub ponowoczesnością (Baldwin, Longhurst, McCracken, Ogborn, Smith, 2007; Bauman, 2006), która ma charakter relatywistyczny. Prawda jest kontekstualna, sytuacyjna, inaczej warunkowana, czyli względna. Dominuje filozofia skrajnego indywidualizmu obejmująca możliwość (re)konstruowania swojej tożsamości według własnego uznania. Zakwestionowany został tradycyjny porządek rzeczy. W miejsce starych norm, zasad i wartości pojawiają się nowe (Giddens, 2008). Tradycyjny model rodziny, podobnie jak charakter więzi w rodzinie, uległ zmianom. Osłabieniu uległy normy obyczajowe i religijne, a rodzina nie jest już względnie trwałym układem społecznym zbudowanym na podstawie pokrewieństwa. W jej miejsce pojawiły się alternatywne modele życia rodzinnego jak kohabitacja, małżeństwa żyjące w oddzielnych gospodarstwach domowych, rodziny patchworkowe, rodziny rozszerzone, grona przyjacielskie, rodziny budowane przez pary homoseksualne czy układy sieciowe osób starszych (Szlendak, 2011).

W ponowoczesności nastąpiła aprecjacja młodości. Pojawił się też kryzys autorytetu (Arendt, 2011). Nastąpiło odwrócenie od tradycyjnych autorytetów, jakimi do niedawna byli rodzice, osoby starsze, nauczyciele, księża, ale też instytucje jak Kościół czy szkoła. Dlatego też uwagę jednostki zwracają różnego rodzaju eksperci, którzy starają się opisać i pomóc w zrozumieniu otaczającego świata. Jednakże ze względu na szybko postępujący proces zmian technicznych, informacyjnych, społecznych, kulturowych, politycznych i gospodarczych człowiek nie pokłada ufności w jednym autorytecie, ale raczej z każdego czerpie to, co w danym momencie jest mu przydatne. W ten sposób można mówić o rozproszonym autorytecie, a przez to wyłaniający się obraz świata jednostki ma charakter eklektyczny.

Mając na uwadze powyższe ustalenia, wydaje się, że w odniesieniu do międzypokoleniowego uczenia się można mówić o dwóch przeciwnie zwróconych do siebie wektorach sił. Jeden z nich powinien sprzyjać międzypokoleniowemu uczeniu się, podczas gdy drugi powinien go blokować.

Metodologia badań

Badania osadzone zostały w paradygmacie konstrukcjonistycznym (Gubrium, Holstein, 2008) i metodologii teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009). Uzasadnieniem jest stanowisko, że praca badacza jest społecznie uwarunkowana wcześniej nabytą przez niego wiedzą (kulturową, społeczną, naukową). Gromadzone dane, konstruowane kategorie czy teoria są pochodną decyzji badacza, użytej przez niego perspektywy, wcześniejszych jego doświadczeń czy usytuowania w danym dyskursie naukowym (Charmaz, 2006, 2014).

Użyta w tym badaniu perspektywa ma wpływ na sposób traktowania danych empirycznych. Nie są one odbiciem rzeczywistości obiektywnej, ale konstruowanej. Innymi słowy, wypowiedzi badanych nie dają badaczowi bezpośredniego dostępu do faktów tak jak ma to miejsce w badaniach osadzonych w paradygmacie postpozytywistycznym. Narracje i wypowiedzi badanych osób z założenia mają wbudowany w siebie pierwiastek tzw. nieprawdy. Dzieje się tak na skutek tego, że seria zdarzeń jest tak zaprezentowana, aby osiągnąć jakiś szczególnie koniec, znaleźć rozwiązanie, poradzić sobie z jakąś sytuacją. Prawda absolutna dla opowiadającego też nie jest konieczna. W gerontologii narracyjnej takie pomieszanie fikcji i faktów w narracjach starszych osób nazywa się *fakcją* (*faction*) (de Medeiros, 2013, s. 76). Narracje jako retrospekcje zawierają fakty i ich interpretacje. Fakty natomiast to nic innego jak wydarzenia bez interpretacji. Natomiast narracje tkane są z faktów oraz osobistych interpretacji. W tym znaczeniu wypowiedzi badanych są interpretacją serii wydarzeń, zjawisk oraz tego, jakie znaczenia nadają im badane osoby. Innymi słowy, otrzymujemy prawdę z punktu widzenia opowiadającego. Zatem w tym podejściu badacza nie interesuje, czy badany mówi prawdę, ale czy wiarygodnie przedstawia opowiadaną historię, czy jest ona spójna. Z drugiej strony należy wskazać, że improwizowana narracja biograficzna podlega pewnym przymusom, które zapobiegają tworzeniu fikcji. Jest to przymus kondensacji, czyli streszczania opowieści, przymus uszczegóławiania, czyli wchodzenia w szczegóły i przymus zamykania formy, który oznacza, że opowiadane wątki muszą być domknięte (Kaźmierska, 1996).

Postawione zostały następujące pytania badawcze: *Z jakiej pozycji osoby starsze kierują swój przekaz do innych pokoleń? Jaka jest siła i zakres tego przekazu? Czym wyróżnia się przekaz międzygeneracyjny w późnej dorosłości?*

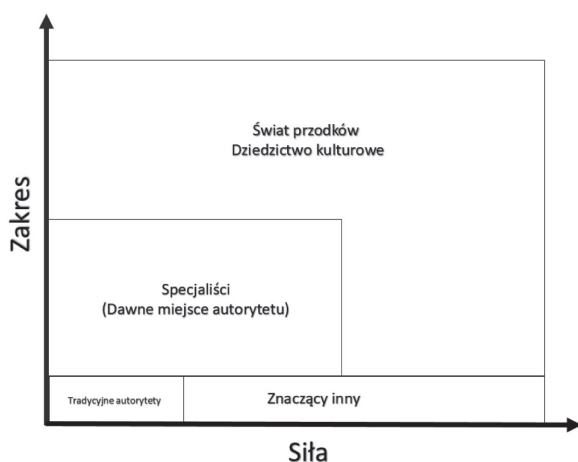
Aby zebrać materiał badawczy wykorzystana została technika wywiadu częściowo strukturyzowanego z elementami wywiadu narracyjno-biograficznego. Badania prowadzone były w latach 2017–2019 na terenie miasta Łodzi oraz wybranych wsiach w województwie łódzkim. Zgodnie z zaleceniami metodologii teorii ugruntowanej w trakcie procesu zbierania danych jednocześnie prowadzona była systematyczna ich analiza (Charmaz, 2009; Konecki, 2000). Badani zostali poinformowani o celu badań, a także o tym, jakie zostaną użyte procedury badawcze. Wyrazili oni zgodę na wykonanie nagrania wywiadu, a także na ich wykorzystanie

w publikacji naukowej. Badani zostali zapewnieni o poufności danych, a także zapoznani z regułami anonimizacji. Wszystkie wypowiedzi były nagrywane. Materiał empiryczny stanowiło 37 nagranych wywiadów z osobami powyżej 70. roku życia (21 kobiet i 16 mężczyzn). Wszystkie transkrypcje wywiadów zaimportowane zostały do programu NVivo11 wspierającego proces analizy danych jakościowych. Procedura analizy wykonana została zgodnie z kolejnymi krokami metodologii teorii ugruntowanej. Dane zostały zakodowane. Wszelkie pomysły, pojawiające się interpretacje zapisywane były w formie not teoretycznych. Dobór kolejnych przypadków miał charakter teoretyczny, co oznacza, że przypadki wybierane były na podstawie bieżących ustaleń analitycznych³. Dobór ten trwał do momentu osiągnięcia nasycenia teoretycznego wygenerowanych kategorii. Przedstawione wyniki badań są częścią większego projektu dotyczącego uczenia się (stawania się) bycia osobą starszą.

Wyniki badań

Teoretyczne nasycenie wyłonionych w trakcie analizy kategorii osiągnięte zostało poprzez uzyskanie takiej liczby wypowiedzi, w których nie pojawiały się już nowe informacje, poprzez poszukiwanie wariacji badanego zjawiska (w tym przypadku istnienia przekazu międzypokoleniowego odbywającego się w obu kierunkach bądź jego braku), a także poprzez stworzenie matrycy potencjalnych miejsc, z jakich przekaz ten może płynąć. Pozwoliło to między innymi na wyłonienie różnych obszarów interakcyjnych, w których może dochodzić do międzypokoleniowych relacji. Pierwszy odnosi się do współdzielenia świata społecznego człowieka z innymi współczesnymi mu ludźmi, a także ze znaczącymi innymi, którzy dzielą z nim wspólną przestrzeń i czas. Na to nakłada się jeszcze świat przodków i następców, którzy w sposób pośredni oddziałują na rzeczywistość społeczną. Zatem możemy mówić o współobecności innych na kilku poziomach. Daje to możliwość przekazu informacji, wiedzy, wartości itp. pomiędzy generacjami na wiele sposobów, gdzie zakres i siła tego oddziaływania jest zróżnicowana (zob. wykres 1).

³ Uwzględnione zostały osoby starsze mieszkające w mieście jak i na wsi, w domach, mieszkaniach jednorodzinnych i wielorodzinnych, a także w pokojach jedno- i dwuosobowych będących w grupie placówek stałego pobytu dla ludzi starszych. Dane zróżnicowane zostały także pod kątem samotnego i wspólnego zamieszkiwania z rodziną lub współmałżonkiem oraz ze względu na stan zdrowia – osoby zdrowe i chore. Badania jakościowe prowadzone w rodzimym środowisku, pozwalają badanym osobom na swobodę językową, są niedyrektywne i nieustrukturyzowane, a także zbliżają badacza do świata badanych osób (Pilch, Bauman, 2001).



Wykres 1. Zakres i siła oddziaływania międzypokoleniowego uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że największa siła oddziaływania międzypokoleniowego przekazu z udziałem osób starszych jest w sytuacji, kiedy przekaz ten dokonywany jest z pozycji znaczących innych. Ze względu na to, że tego typu rola łączy się z silną emocjonalną a czasami intelektualną więzią, zakres oddziaływania tego przekazu jest niewielki. Trudno jest bowiem utrzymać głębokie relacje jednocześnie z wieloma osobami. Zupełnie inaczej jest w przypadku autorytetu, który wywołuje u odbiorców podziw, zaufanie i szacunek i nie jest nacechowany silnym osobistym związkiem z drugą osobą. Jeżeli jednostka, społeczność czy instytucja jest społecznie uważana za autorytet to jego zakres i siła oddziaływania są relatywnie wysokie. Obecnie miejsce tradycyjnych autorytetów takich jak szkoła, Kościół, nauczyciel, rodzice czy osoby starsze skurczyło się do niewielkich rozmiarów, co przekłada się na niewielki zakres i siłę ich oddziaływania na przyszłe pokolenia. Miejsce tradycyjnych autorytetów zajęli różnego rodzaju specjaliści.

Ostatnim wyróżnionym obszarem jest świat przodków, o których wielkości i doniosłości ich przekazu orzekają kolejne generacje. Przejście na ten poziom nie jest zależne od woli jednostki. Przekaz ten ma charakter historyczny i wchodzi w skład dziedzictwa kulturowego, który jest wzmacniany przez instytucjonalne rozwiązania, np. poprzez umieszczenie go w programie nauczania szkolnego. Jego zakres i siła oddziaływania jest bardzo duża. Ze względu na specyfikę przeprowadzonych badań szczególnie interesujące są te trzy pierwsze rodzaje przekazu międzypokoleniowego, które zostaną poniżej omówione.

Największy wpływ w procesie socjalizacji na konstruowanie jaźni drugiej osoby mają znaczący inni (*significant others*). Wymaga to ich współobecności, a interakcja odbywa się twarzą w twarz. Znaczący inni przekazują dziecku taki

obraz świata, jaki chcą, aby go wdziało dziecko. To prowadzi do tego, że bardzo młody człowiek z początku identyfikuje się z przekazywanym mu obrazem świata oraz osobą go przekazującą, do tego stopnia, że nie potrafi oddzielić wyobrażenia samego siebie od wyobrażenia na temat znaczących innych (Mead, 1975). W przeprowadzonych badaniach dokumentuje się przekaz, jaki wiele lat wcześniej osoby starsze otrzymały od swoich bliskich. Przekaz ten wywarł na badanych seniorach duże wrażenie. Wiele z tych nauk zostało przez nich zinternalizowanych. Dotyczył on życiowych wskazówek, jakie badani otrzymali od swoich rodziców czy od dziadków. Siła tego przekazu najpełniej artykułowana jest w powtarzających się w wielu wypowiedziach seniorów ich podobieństwa charakterologicznego do własnych rodziców lub wręcz wrodzenia się do nich. W narracjach pobrzmiewa otwartość na międzypokoleniowy przekaz płynący od starszego pokolenia, szacunek i posłuch, jaki mieli kiedyś rodzice czy bliskie osoby. Obecnie badani sami mają możliwość bycia wzorcem dla swoich wnuków. Dzieje się tak na skutek przejmowania przez nich części obowiązków związanych z opieką i wychowaniem swoich wnuków/prawnuków. Sytuacjom takim sprzyja także wspólne zamieszkiwanie w wielopokoleniowym domu. W trakcie tych kontaktów przekazywane są różne nauki życiowe, jak np. zachowywać się przy stole, jak szanować innych, jak się modlić, jak rozmawiać z innymi ludźmi. Seniorzy opowiadają swoim wnukom różne historie rodzinne, przechowują pamiątki po ważnych wydarzeniach z dawnych lat, pokazują je i objaśniają ich znaczenie.

Pamiętam też, że miałam też taki napis solidarność na koszulkę, to właśnie mój (M) mi przyniósł, w sumie to chyba nawet kilka, w latach 80. no to żeśmy wszyscy mieliśmy, no ale my dziewczyny nie byłyśmy tam jakimś członkiniami czy coś, nie tylko miałyśmy te napisy i pamiętam, że trzymałam je, żeby wnukom pokazać (32).

O nawet dziś z moim najmłodszym wnukiem rozmawiałam dziś o moim tacie, bo on uważam, że jak już ma trzynaście lat to mogę mu powiedzieć, on się dopiero dzisiaj dowiedział, że mój tato stracił obie nogi, bo ja mu tego nie mówiłam. Ja wiem, dwie godzinki temu ucieliśmy sobie małą pogawędkę i widziałam, że słuchał z wielkim zainteresowaniem (29).

Można tu mówić o takim międzypokoleniowym modelu komunikacji, w którym transmisja przekazu biegnie od pokolenia starszego (rodzice/dziadkowie) do pokolenia młodszego (dzieci). Wydaje się zatem, że w wymiarze indywidualnym na wczesnym etapie ontogenezy (aż do okresu dorastania) mamy do czynienia z kulturą postfiguratywną, czyli kulturą nieocenionych przodków (Mead, 2000).

W dorosłości takim znaczącym innym może być osoba lub grupa, która będzie odgrywała ważną rolę w tworzeniu się światopoglądu człowieka, choć w tym przypadku niekoniecznie można mówić o przekazie międzypokoleniowym. Zarówno opinie tych osób lub grup, ich oceny sytuacji, wydarzeń będą miały charakter formatywny na jednostkę, jak i będą stanowić punkt odniesienia dla interpretacji doświadczeń oraz podejmowanych działań. Takim znaczącym innym dla osoby

dorosłej może być współmałżonek, przyjaciel czy ktoś z krewnych (Denzin, 2005; Nowak-Dziemianowicz, 2008). Może też nim być osoba starsza, która zarówno na wcześniejszym etapie życia, jak i w życiu dorosłym jednostki nadal odgrywa ważną rolę. Zakres oddziaływania znaczących innych jest niewielki, ale za to ich siła jest bardzo duża.

W kontekście przekazu międzypokoleniowego należy także przyjrzeć się pojęciu autoryt, który można rozumieć jako relację pomiędzy dwiema osobami, gdzie jedna z nich posiada własności wywołujące podziw, zaufanie i szacunek u tej drugiej, a przez to jej chęć podporządkowania się, czy podążania według przekazywanych norm i zasad przez osobę posiadającą autorytet. Termin ten także można odnieść do relacji pomiędzy osobą a grupą społeczną, instytucją czy urzędem (De Tchorzewski, 2017). Zakres i siła oddziaływania autorytetu jest relatywnie wysoka. W okresie dorastania młodego człowieka seniorzy przestają odgrywać rolę autorytetu. I choć w badaniach, jakie odnaleźć można w literaturze przedmiotu, pojawiają się osoby posługujące się pozytywnym stereotypem starości (Jursa i in., 2018) utożsamiające ten okres z doświadczeniem i mądrością życiową, opanowaniem, prawdomównością, konsekwencją w dążeniu do celu itp., to jednak przeważają określenia pejoratywne, wskazujące na starość jako brak kompetencji, umiejętności, wiedzy, elastyczności, otwartości (Konieczna-Woźniak, 2014). Okazuje się, że wytworzony i podtrzymany przez starszą generację system wartości, norm, obyczajów i praw nie jest realizowany przez kolejne pokolenia w takim wymiarze, jakim życzyłyby sobie osoby starsze. Nie są już one autorytetami. W ich miejsce pojawiają się nowe autorytety, a konkretnie różnego rodzaju specjaliści, fachowcy, znawcy czy opiniotwórcy, którzy dobrze wyczuwają zmiany, rozumieją nowe technologie, potrafią się podłączyć i wpasować w pojawiające się nowe trendy.

Zatem jakie obecnie miejsce zajmują tradycyjne autorytety, a w tym osoby starsze? Zdaje się, że obszar ten skurczył się do niewielkich rozmiarów. Tym samym możliwości związane z międzypokoleniowym przekazem także się zmniejszyły. Zakres i siła jego oddziaływania jest relatywnie niska. Adresatem tego przekazu mogą być zarówno bliskie osoby, obcy, jak i bezosobowi odbiorcy.

W pierwszym przypadku można mówić o dwóch koegzystujących i nieprzenikających lub słabo przenikających się światach osób młodszych i starszych. Można tu mówić o impregnacji na przekaz międzypokoleniowy. Okazuje się, że zarówno osoby młodsze, jak i sami seniorzy nie są otwarci na przekaz międzygeneracyjny, na wspólne uczenie się od siebie i o sobie. W najlepszym przypadku można mówić o pewnych trudnościach związanych z tym przekazem.

Powodów tego stanu rzeczy jest wiele. Badane osoby wskazują na złe wychowanie młodzieży, znieczulicę społeczną na wspólne dobro, wszechobecne technologie, które całkowicie pochłaniają uwagę młodych osób, co przyczynia się do rozpadu więzi społecznych.

Kiedyś nie było ani telewizora mama nie miała, tylko na ścianie takiego grajka, to my grali sobie w podchody, graliśmy z braćmi w karty. No była taka

atmosfera piękna, a teraz? Niech Pan zobaczy, teraz moja wnuczka też jak rozmawia „Babciu, nie mam czasu, bo sobie patrzę w ten telefon, ciocia mi kupiła, no ten telefon i tam sobie gram w gry” (19).

W wypowiedziach dokumentuje się także fakt zaobserwowania przez badanych braku kontaktu pomiędzy pokoleniami. Kolejną przyczyną impregnacji na przekaz międzypokoleniowy zauważaną przez badanych są obecne czasy, w których ludzie nastawieni są na konsumpcję.

Staralam się tak wychowywać (jak mnie wychowali rodzice – przyp. MM), ale muszę panu powiedzieć, że tak jak nadmieniałam jest to wiek konsumpcyjny, w pewnym momencie przestałam, że tak powiem narzucać przykłady, żeby to dla nich, żeby bo mnie też tak uczono, ponieważ wszystko idzie na łatwiznę. Wszystko jest (25).

Narratorzy skarżą się także na daleko posuniętą specjalizację będącą wynikiem podziału pracy oraz pojawianie się coraz to nowych zawodów. Utrudnia im to zrozumienie czym zajmują się ich bliscy. Z drugiej strony wspomniana optymalizacja podziału pracy doprowadziła człowieka do postrzegania zjawisk w oderwaniu od ich kontekstu.

Okazuje się, że podobnie jak osoby młodsze są zamknięte na przekaz od osób starszych, tak ci ostatni są zamknięci na przekaz od tych pierwszych. Czasami osoby starsze wychodzą z inicjatywą porozumienia się z młodszą generacją, ale napotykają na silny opór, co może prezentować poniższa wypowiedź.

Ale od razu jest mowa, że: „Ty babcia nie w tych czasach żyjesz i nie wiesz jak to życie wygląda”. No i to jest koniec rozmowy (18).

Z drugiej strony seniorzy nie zawsze zainteresowani są sprawami osób młodszych, ich problemami życia codziennego, rozterkami związanymi z wyborem kupna nowych rzeczy, nieokreślonymi relacjami damsko-męskimi, ich postępowaniem czy życiowymi wyborami.

Bo młodzież już teraz (rozmawia – przyp. MM) o samochodach, wycieczki gdzie jakie (śmiech), jaki tam ubieranie (śmiech), ubiór gdzie tam moda, do jakich sklepów, więc w moim wieku był zupełnie inny temat z rodzicami czy ze starszymi ludźmi a teraz młodzież ma zupełnie inne, oni nie mają, nie mają kontaktu ze starszymi (7).

Okazuje się, że mamy do czynienia z dwoma nieprzystającymi do siebie światami. Ich nieprzekładalność może być frustrująca dla obu stron, które uważają, że mają coś ważnego do zakomunikowania, ale w osobach starszych lub młodszych nie widzą adresata swojego przekazu. W efekcie prowadzi to do wycofania się z relacji. Stanowić to może podglebie dla formowania się dystansu międzypokoleniowego (Sztompka, 2002).

Z punktu widzenia osób starszych najlepszym odbiorcą ich wypowiedzi są osoby w podobnym wieku, bowiem jednostka dzieląc się z nimi swoimi przeżyciami czy spostrzeżeniami, nawiązuje do wspólnego rodowodu pokoleniowego, czy wspólnie podzielanych wartości, tradycji, obyczajów, norm itp. Dlatego też

fakt fizycznego kurczenia się ich kohorty ogranicza im tym samym liczbę osób, z którymi czują pokoleniowe powinowactwo.

Opisywane zjawisko impregnacji na przekaz międzypokoleniowy może być mylnie brany za konflikt pokoleń. Jednakże pomimo istnienia pewnych podobieństw są także znaczące różnice. Konflikt pokoleń przede wszystkim dotyczy rodziców i ich dorastających dzieci. Najpełniej uwidacznia się on w okresie dojrzewania jednostki i związane jest z tworzeniem się tożsamości człowieka dorosłego (Brzezińska, 2017). Obejmuje on jednakowo wymiar fizyczny, psychiczny oraz emocjonalny. W pierwszym przypadku zmieniający się wygląd fizyczny jednostki w okresie dojrzewania prowadzi do zmiany postrzegania siebie jako prawie dorosłej osoby, a z drugiej otoczenie zaczyna taką osobę traktować inaczej. Nie bez wpływu pozostaje fakt dojrzewania biologicznego i zainteresowania płcią przeciwną. W odniesieniu do rozwoju poznawczego pojawia się zdolność do myślenia formalnego i hipotetyczno-dedukcyjnego. Staje się to podstawą do abstrakcyjnego myślenia logicznego, a także możliwości snucia refleksji. Jednostka staje się bardziej krytyczna. Zaczyna dostrzegać alternatywne wzorce postępowania. Do tego pojawia się silna potrzeba autonomii. Oba czynniki w rezultacie prowadzą do dystansowania się dorastających dzieci wobec przekazywanych przez rodziców wartości, zasad i norm. Pojawia się krytycyzm w stosunku do osób dorosłych. W sferze emocjonalnej także następują zmiany. U osób będących pomiędzy dzieciństwem a dorosłością nie ustaliły się jeszcze do końca nowe kryteria oceny sytuacji, nie wykrystalizował się jeszcze nowy sposób widzenia świata i jego interpretacji. Do tego następują zmiany w układzie nerwowym. Stanowiąc to może podstawę dla labilności oraz silnych przeżyć emocjonalnych. Wszystkie opisane powyżej przypadki mogą prowadzić do różnego rodzaju napięć i konfliktów. Jest to przejaw prawidłowości tego etapu rozwojowego i ma charakter przejściowy (Kliś, 2011). Konflikt pokoleń związany jest z buntem i kontestacją przez młodsze pokolenie zastanego porządku świata. Natomiast impregnacja na przekaz międzypokoleniowy nie tylko odnosi się do okresu adolescencji, ale obejmuje także swoim zakresem osoby dorosłe z różnych pokoleń. Co więcej, dotyczy ona zarówno młodsze, jak i starsze pokolenia. Chodzi tu przede wszystkim o zjawisko zamknięcia się na odmiennosć warunkowaną historycznie (perspektywa diachroniczna, ujmująca zjawiska w kontekście czasu). Perspektywa czasowa niesie ze sobą oceny tego, jak było oraz tego, jak jest. Ze względu na to, że nikt nie lubi być ocenianym, tym bardziej kiedy ocena postrzegana jest jako niesprawiedliwa lub nieadekwatna, młodsza lub starsza generacja impregnuje się (zamyka) na przekaz międzypokoleniowy. Co więcej, narracje sprzed kilkudziesięciu lat, którymi mogą się posługiwać osoby starsze, nie opisują już zastanej rzeczywistości społecznej, bowiem ta się zmieniła, jest inna. Opowieści te dla młodszych pokoleń, w jakimś stopniu się zdezaktualizowały. Z kolei osoby starsze idealizując przeszłość, własną młodość i sprawczość oraz swoje własne narracje mogą zamykać się na nowe

trendy, nowe możliwości, nowe dyskursy a tym samym zamykać się na to, co mają do powiedzenia młodsze pokolenia.

Opisany mechanizm impregnacji na przekaz międzypokoleniowy nie dotyczy całej populacji osób starszych. Są też takie jednostki, które zachowały otwartość na pluralizm światopoglądowy, kulturowy i przejmują różne style życia, normy i zasady. Prowadzi to do powstawania mozaikowej tożsamości. Sprzyjają temu mass media, a także postmodernizm relatywizujący prawdę, propagujący różnorodność bez jej oceny oraz pokojowego współistnienia różnych światopoglądów. Dotyczy to zwłaszcza młodszych osób starszych⁴, którzy Eriksonowskie pojęcie generatywności przypadające na okres średniej dorosłości rozciągnęli na etap późnej dorosłości. Ma to swój wyraz w aktywnym i produktywnym spędzaniu czasu na emeryturze. W ten sposób osoby takie wpisują się w neoliberalny dyskurs dotyczący starości kwestionujący wyłączność biologicznego deterministycznego mechanizmu starzenia się, które w dużej mierze regulowane jest także poprzez procesy kulturowe, historyczne oraz uwarunkowania instytucjonalne (Phillipson, Walker, 1987). O ile liberalizm oznaczał ducha przedsiębiorczości i etykę pracy (Weber, 2011), o tyle neoliberalizm koncertuje się na konsumpcji i tworzeniu warunków najbardziej jej sprzyjających (Boltanski, Chiapello, 2005). W wymiarze polityki społecznej polega to na zapewnieniu przez państwo opieki zdrowotnej, socjalnej, a także szerokiego wsparcia infrastrukturalnego dla osób starszych, które nadal pozostają aktywne i produktywne. Istnieje przy tym swoboda w wyborze usług według możliwości i osobistych zasobów seniorów. Ma to swój wyraz w ściśle ustalonych trybach postępowania, inaczej reżimach. I tak można mówić o reżimie wiedzy egzemplifikującym w uczęszczaniu na Uniwersytet Trzeciego Wieku, reżimie młodości, polegającym na tym, aby wyglądać dużo młodziej niż stanowi o tym wiek metrykalny, reżimie dietetycznym, reklamowany w mass mediach jako ten, który przywraca zdrowie, poprawia samopoczucie, wydłuża życie, czy umożliwia pozbycie się zbędnych kilogramów. Kolejnym jest reżim wszelkiego rodzaju aktywności (społecznej, kulturalnej, fizycznej itp.), mającej za zadanie przełamanie wciąż jej niskiego poziomu warunkowanego postawami wywiedzionymi jeszcze sprzed transformacji ustrojowej, odznaczającymi się biernością i roszczeniowością (Turek, 2011), ale także stanem zdrowia i sytuacją rodzinną seniorów (Czapiński, Błędowski, 2014). Osoby wpisujące się w neoliberalny nurt są aktywne, otwarte, zaangażowane w różne działania, skoncentrowane na samorozwoju, zainteresowane wydarzeniami politycznymi, kulturalnymi, obyczajowymi, które na bieżąco śledzą przemiany zachodzące w społeczeństwie. Zaznajomieni są z nowymi technologiami. Część z tych osób powstrzymuje się od narzucania własnego zdania czy opinii innym osobom.

⁴ Podział zbiorowości osób starych na kohorty odnosić się może do trzech kategorii wiekowych, jakie wyłonione zostały przez gerontologów: „młodzi starzy” (jednostki w wieku 60–65 lat i więcej), „starzy starzy” (osoby powyżej 75 roku życia) oraz „najstarsi starzy” (grupa skupiająca osoby powyżej 85 lat) (Szukalski, 2004).

Ja bardzo szanuję tą pierwszą jego żonę (mojego wnuczka – przyp. MM). I szanuję tą też drugą. To był jego wybór. Nie można się wtrącać (10).

No przecież bez polityki nie da się po prostu funkcjonować. No polityka to jest codzienność. Ona chcesz nie chcesz wchodzi w twoje życie, z ekranu wyziewa. Ktoś ci donosi o tym o tamtym, owamtym i musisz znać stanowisko człowieka. Chcesz, nie chcesz, musisz coś tam pomyśleć (01).

Postanowiłem kupić sobie komputer. Miałem kolegę, który już trochę działał młodszy ode mnie, ale działał, właśnie już robił kosztorysy robił tam projekty komputerowe, no i tak mnie zachęcił. Ja się dałem na to złapać i w zasadzie dzisiaj nie mam problemu z komputerem. Posługuję się normalnie, może nie wszystkie operacje, bo już nie zabiegam o to, żeby aż takim być profesjonalistą, ale po prostu to, co potrzebuję z komputera to ja wydobędę. I jak żona zobaczyła, że ja mogę to mówić: „A ja nie?” i też usiadła. Bała się dotknąć, mówi: „Pukaj gdzie chcesz rób co chcesz, zepsuć nie zepsujesz a może się coś nauczyć się.” I faktycznie dzisiaj nie ma problemu też z komputerem (08).

Wracając do zjawiska impregnacji na przekaz międzypokoleniowy, można także przyjąć perspektywę nie tyle diachroniczną co synchroniczną ujmującą zjawiska współistniejące w tym samym czasie. Mamy wtedy do czynienia z impregnacją na przekaz w obrębie pokoleń dotyczącą zamknięcia się na różnorodność kulturową, która odnosi się do współistnienia na jednym terytorium: a) osób należących do różnych kultur, b) zróżnicowanych nieformalnych norm społecznych, c) rozmaitych systemów wartości i praktyk kulturowych. Impregnacja na przekaz będzie wiązała się z chronieniem tego, co w przekonaniu jednostki lub danej grupy jest cenne, wartościowe i stanowi o jej homogenicznej, spójnej i logicznej tożsamości. W ten sposób da się wyjaśnić zróżnicowanie postaw w obrębie danego pokolenia. W przypadku badanych osób za przykład mogą posłużyć odmienne systemy aksjologiczne przez nich wyznawane. Niektórzy w czasach PRL-u popierali opozycję, a inni z życzliwością odnosili się do ówczesnej władzy. Jedni są religijni i za swoją wiarę i przekonania są w stanie dużo poświęcić, podczas gdy dla drugich nie ma to większego znaczenia. W wypowiedziach badanych osób pobrzmiewa owo zróżnicowanie, które uwidacznia się w podziałach społeczno-politycznych, jakie obecnie zauważyć można w Polsce.

Ja głosuje zawsze na lewicę, przepraszam, ale ja nie głosuje ani na PIS, ani na PO, ja głosuje na lewicę. Zresztą u mnie w domu była zawsze, zawsze była, zawsze była... właśnie polityka, i jakoś ja się w tym tak wychowałam ... wujka miałam, który był komendantem na Chojnach w milicji, tatę zabrał też (10).

Z racji tego, że jestem przy kościele to Prawo i Sprawiedliwość jest mi bliższe niż przykładowo PO czy SLD. Też się cieszę z tego, że ta sytuacja, ich mocuje, że widać, że też targają się robić. Wiem, że to nie jest takie łatwe naprawić tam w ciągu trzech, czterech lat jak było psute przez kilkadziesiąt lat no ale no wszystko wydaje mi się, że to w Polsce co jest ta cała polityka idzie w dobrym kierunku (07).

Moja siostra wystartowała coś, jakąś opowieść o kapłanie, opowiedzieć coś takiego bardzo fascynującego ja mówię: „Maryla, ani pół słowa nie powiesz. Nic już nie powiecie o żadnych kapłanach. Chcecie obrabiać komuś tak zwane cztery litery i chcecie źle mówić zwłaszcza o kapłanach, to nie przy mnie. Musicie pocze-kać niestety aż ja pójdę do domu, chcecie proszę bardzo macie auta, możecie mnie odwiedzić”. I zrobiła się cisza (27).

Powyżej opisane zostało zjawisko nieprzystających do siebie światów osób młodszych i starszych. Istnieją jednak i takie sytuacje, w których seniorzy z racji posiadanych doświadczeń, bycia świadkiem historycznych wydarzeń czy dysponowania szerokim wachlarzem kompetencji kulturowych przyjmują rolę ekspertów. Dzieje się tak na przykład w przypadku próśb kierowanych w ich stronę o opowiedzenie o wybranych wydarzeniach z przeszłości z ich perspektywy, przywołania atmosfery dawnych lat, panujących wtedy zwyczajów i tradycji czy odszyfrowania koligacji rodzinnych. Są żywym nośnikiem pamięci niezapisanych lub zapominanych śladów przeszłości, które mogą być przywoływane w różnych okolicznościach.

W narracjach badanych pojawiają się także wypowiedzi świadczące o istnieniu transferu wiedzy i umiejętności biegnących od pokolenia osób młodszych do pokolenia osób starszych. Zazwyczaj związane jest to z niemożnością opanowania nowoczesnej technologii jak ustawienia odpowiednich parametrów nowego odbiornika telewizyjnego, obsługi niektórych sprzętów gospodarstwa domowego, obsługi komputera czy chociażby telefonu.

Syn mi ostatnio kupił telefon taki nowoczesny, taki dotykowy z wielkim ekranem i mówi: „No to będziesz mama miała teraz większy ekran, to sobie łatwo znajdziesz telefony. Łatwiej będzie Ci dzwonić”. No a tu dupa ciemna nie radzi sobie z tym. Tam się ledwo czegoś dotknie, coś wyskakuje (32).

Seniorzy otrzymują od swoich dzieci czy wnuków dodatkowe objaśnienia pomagające im uporać się z nowymi technologiami. Czasami podane rozwiązania i odpowiedzi nie odnoszą spodziewanego skutku i osoby starsze rezygnują z nowych urządzeń na rzecz powrotu do tych, które znają.

Kolejnym adresatem przekazu międzypokoleniowego są obcy. Mamy tu często do czynienia z pouczeniami, doraźnymi interwencjami czy reakcjami na naganne sytuacje społeczne. Interakcje z innymi mają charakter bezpośredni. Osoby starsze stają tutaj na straży ładu, moralności i obyczajności publicznej. Nie mają oni jednak ani społecznej, ani prawnej, ani instytucjonalnej możliwości wyegzekwowania właściwego postępowania osób z innych pokoleń. Nie mają też autorytetu, który zagwarantowałby im posłuch. Ich interwencje w najlepszym wypadku kończą się obojętnością upominanych, a w najgorszym ich agresją lub wręcz fizyczną przemocą. W rzadkich przypadkach odnoszą pożądany skutek.

A teraz młodzież to przeklina, bluźni, pali papierosy, i to wstyćciusięko. Ja jestem, ja jestem starsza, ja się teraz już tak boję, bo nigdy nie wiadomo, kto, w której kieszeni ma noża. Ale ja nie mogę, na przykład wsiadła kobieta i mężczyzna,

odkryli sobie piwo i piją piwo. Wie pan, że się nikt w tramwaju nie odezwie? No to ja się pytam: Czy tego, czy oni nie pomylili tramwaju z kawiarnią. No nie. No to w takim razie proszę wysiąść i wypić sobie piwo gdzie, ale nie w tramwaju. A coś się pani nie podoba? A co tu się mówię może podobać? Powiedziałam, że jak nie wysiądą, to ja w tej chwili dzwonię po policję (...) Co ci się nie podoba, to cię ku/wysadzimy, to tam tego". Ja się nic nie odezwałam, na przystanku wysiadłam z tramwaju, bo to był drugi wagon, to było na Kilińskiego. Wsiadłam do pierwszego, do motorniczego. I mówię: „Proszę pana, w drugim wagonie jest taka i taka historia. Niech pan zareaguje". (...) I akurat tak traf był, że akurat policja się znalazła (...). Od razu patrzę, a oni prowadzą tych dwóch facetów (10).

W przeprowadzonych wywiadach dokumentuje się także przekaz skierowany do anonimowego i bezosobowego odbiorcy. Mogą to być zarówno współcześnie żyjący ludzie, ale równie dobrze kolejne pokolenia, które dopiero nadejdą. To, co jest charakterystyczne dla tego typu przekazu, to jego dość ogólny charakter pozbawiony wątków biograficznych. Najczęściej są to wskazania dążenia ku doskonałości poprzez nabywanie odpowiednich zalet charakteru, postaw, zasad oraz siły moralnej jak np. bycie dobrym, układnym, oszczędnym, pracowitym, zaradnym czy przyzwoitym. W przekazie tym ukazana jest też ważność życia w pokoju, założenia własnej rodziny, a także godnego życia, w którym człowiek nie zatraci własnego człowieczeństwa. W ten sposób wyrażają seniorzy troskę o przyszłe pokolenia, a jednocześnie zapewniają sobie symboliczne przetrwanie po śmierci, która ich zdaniem będzie się wyrażała w tęsknocie i pamięci innych osób.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych analiz wykazały, że osoby starsze kierują swój przekaz do różnych pokoleń z dwóch jakościowo odmiennych pozycji. Pierwsza łączy się z rolą znaczących innych i odbywa się w środowisku rodziny, które potraktować można jako środowisko nieformalnego uczenia się. W badaniach dość dobrze dokumentuje się transfer wartości i wiedzy płynący od pokolenia starszych do pokolenia młodszych. Zauważyć też można odwrotny kierunek tego procesu, który najczęściej sprowadza się do instruowania osób starszych przez osoby młodsze, jak radzić sobie z nowymi technologiami. Ogólnie rzecz ujmując, w pierwszym przypadku dochodzi do przekazu światopoglądu, natomiast drugi ma charakter bardziej instrumentalny. Z jednej strony międzypokoleniowy przekaz przyczynia się do modelowania zachowań dzieci, ich socjalizacji, pomaga im w nabywaniu społecznych umiejętności, prowadzi do wewnętrznego wzrostu, prowadzi do wyrobienia pozytywnych postaw względem innych osób, a także przyczynia się do obniżenia negatywnych stereotypów dotyczących starszej generacji. Z drugiej strony osoby młodsze mają okazję wykazania się w roli mentorów. Jest to tak zwany odwrócony mentoring (*reverse mentoring*) polegający na przekazywaniu przez osoby młodsze osobom starszym wiedzy oraz umiejętności z zakresu

nowych technologii, nowych rozwiązań, mediów społecznościowych, a także uwrażliwia ich na nowe trendy (Muszyński, 2014b). Sprzyjać to może społecznej inkluzji osób starszych, tworzeniu się wzajemnego zrozumienia obu generacji, a także tworzeniu bogatej sieci relacji społecznych. Można zatem stwierdzić, że opisane relacje międzypokoleniowe są nie tylko źródłem uczenia się (Biesta i in., 2011), ale także uczeniem się rozumianym *per se* (Muszyński, 2014a).

Przekaz międzypokoleniowy może być także kierowany z pozycji tradycyjnego autorytetu. Jednakże we współczesności autorytety zastąpione zostały różnego rodzaju specjalistami, fachowcami, znawcami czy opiniotwórcami, którzy dobrze wyczuwają zmiany, rozumieją nowe technologie, potrafią się podłączyć i wpasować w pojawiające się nowe trendy. To powoduje, że niewielu wsłuchuje się w to, co mają do powiedzenia tradycyjne autorytety. Siła i zakres oddziaływania ich przekazu jest obecnie niewielka. W badaniach nad międzypokoleniowym przekazem autorzy najczęściej skupiają się na jego pozytywnych (Borowik, 2020; Sasin, 2014) bądź negatywnych aspektach (Janusz, 2015; Tapscott i in., 1996), jednocześnie przeocząc, że światy różnych pokoleń mogą być w pewnych warunkach w dużym stopniu nieprzystawalne, w których zarówno osoby starsze, jak i młodsze zaimpregnowane są na przekaz międzypokoleniowy. Przyczyn tego faktu należy upatrywać w opisanych przemianach demograficznych, społecznych i kulturowych. Impregnacji na przekaz międzypokoleniowy sprzyjać może także fakt, że życie społeczne zorganizowane jest w oparciu o wiek chronologiczny, na skutek silnej industrializacji społeczeństw w XX wieku. Nastąpiła wtedy segregacja na grupy osób charakteryzujących się wspólnotą doświadczeń i postaw wobec życia. Proces homogenizacji swoim zasięgiem objął szkoły, fabryki, przedsiębiorstwa oraz różnego rodzaju instytucje. Obecnie nadal można mówić o procesie separacji seniorów od innych pokoleń, nazywanych wręcz przez niektórych badaczy procesem gettoizacji (Słowińska, 2014), rozumianych tu jako utworzonych wygradzonych, odseparowanych ofert czy przestrzeni, z których skorzystać mogą jedynie seniorzy. Chodzi tu o uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, domy dziennego pobytu, aktywne centra seniorów, fundacje skupiające jedynie osoby starsze itp. Proces ten zarówno tworzony jest odgórnie, ale także przy aktywnym współudziale (autoseparacji) osób starszych.

Interesujące są wyniki wskazujące na to, że osoby starsze kierują także swój przekaz do anonimowego i bezosobowego odbiorcy, inaczej do bliżej nieokreślonej publiczności. Nadawcy nie mają pewności czy komunikaty dotrą do odbiorcy i czy zostaną przez nich respektowane. Mieszanka nagromadzonego potencjału biograficznego, mądrości życiowej i doświadczenia pozwala seniorom na artykułowanie takich zasad życia czy sposobów postępowania, które niezależnie od czasu i miejsca nie tracą na wartości. Można tu mówić o uniwersalnym charakterze ich przesłania. Wracają oni wspomnieniami do tego czego ich nauczono, a co okazało się wartościowe, trwałe, względnie niezmiennie. Odkrywane są na nowo proste, a jednocześnie uniwersalne zasady życia, które pragną przekazać następnym

pokoleniom. Stoją one w kontrze do mądrości etapu okresu adolescencji, wczesnej i średniej dorosłości. Ich pojawieniu sprzyja skrócona perspektywa życia, a także jego finalność. W obliczu nieuchronności śmierci łatwiej jest badanym oddzielić to co w życiu jest ważne, od tego, co nieważne. Zatem można ostrożnie postawić hipotezę, że ten ostatni rodzaj przekazu międzypokoleniowego jest charakterystyczny dla osób w późnej dorosłości. Ma on wymiar ahistoryczny i bezosobowy. Raczej jest on niespotykany na wcześniejszych etapach życia i może być postrzegany jako wyłaniający się obraz starości.

Okazuje się, że międzypokoleniowy przekaz niekoniecznie musi być wszechobecnym i naturalnie przebiegającym procesem, który zachodzi spontanicznie w różnych generacjach. Obecność w danym miejscu osób zróżnicowanych wiekowo wcale nie musi oznaczać, że zachodzi proces międzypokoleniowego uczenia się. Stąd bierze się konieczność organizowania odgórnych formalnych i pozaformalnych działań na rzecz jego wspierania. W związku z tym na wszelkiego rodzaju unijne programy międzypokoleniowego uczenia się można spojrzeć jak na potrzebę minimalizowania negatywnych skutków związanych z pogłębiającym się dystansem międzypokoleniowym.

Bibliografia

- Arendt, H. (2011). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Aletheia.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), s. 469–480.
- Baldwin, E., Longhurst, B., McCracken, S., Ogborn, M., Smith, G. (2007). *Wstęp do kulturoznawstwa*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bieńkowska, I., Kitlińska-Król, M. (2017). Rodzina w świetle danych demograficznych w Polsce i w Europie. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*, 112(1990), s. 35–46.
- Biesta, G., Field, J., Hodgkinson, P., Macleod, F.J., Goodson, I.F. (2011). *Improving learning through the lifecourse. Learning lives*. London: Routledge.
- Boltanski, L., Chiapello, E. (2005). *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- Borowik, J. (2020). „Dziadkowie–rodzice” widziani oczami dorosłych wnuków. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 10(1), s. 175–188.
- Brown, R., Ohsako, T. (2003). A study of inter-generational programmes for schools promoting international education in developing countries through the International Baccalaureate Diploma Programme. *Journal of Research in International Education*, 2(2), s. 151–165.
- Brzezińska, A.I. (2017). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawn. Naukowe PWN.

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles: Sage Publication.
- Cichy, K.E., Smith, G.C. (2011). Closing the generation gap. Using discussion groups to benefit older adults and college students. W: P.E. Hartman-Stein, A. LaRue (red.), *Enhancing cognitive fitness in adults* (s. 137–154). New York, NY: Springer.
- Czapiński, J., Błędowski, P. (2014). *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej; Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Denzin, N. (2005). The significant others of a college population. *The Sociological Quarterly*, 7, s. 298–310.
- Ferenz, K. (2015). Relacje dziadków i rodziców z dziećmi. Przejawy prefiguratywnej kultury wychowawczej. *Pedagogika Rodziny*, 5(4), s. 7–17.
- Garewicz, J. (1983). Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna. *Studia Socjologiczne*, 1, s. 75–87.
- Giddens, A. (2008). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gubrium, J.E., Holstein, J.A. (2008). Constructionist perspectives on aging. W: M. Silverstein, V.L. Bengtson, N. Putney, D. Gans (red.), *Handbook of theories of aging* (s. 287–305). New York: Springer Publishing Company.
- Hoff, A. (2007). Intergenerational learning as an adaptation strategy in aging knowledge societies. W: E. Commission (red.), *Education, Employment, Europe* (s. 126–129). Warsaw: National Contact Point for Research Programmes of the European Union.
- Janusz, B. (2015). Niewypowiedziane cierpienia. Międzypokoleniowy przekaz traumy. *Znak*, (720), s. 68–73.
- Jecker, N.S. (1992). Intergenerational justice and the family. *The Journal of Value Inquiry*, 26(4), s. 495–509.
- Jursa, E., Kolbuch, W., Poznańska, P., Sobota, K., Stawarczyk, J., Smoleń, E., Boroń, W. (2018). Wizerunek starości i autorytet osób starszych w opinii młodzieży z uwzględnieniem czynników socjodemograficznych. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 8(2), s. 123–128.
- Kargul, J. (2017). „Piotruś Pan” i „wieczna dziewczynka” – w kalejdoskopie odraczania dorosłości. *Edukacja Dorosłych*, 1, s. 17–32.
- Kaźmierska, K. (1996). Wywiad narracyjny–technika i pojęcia analityczne. W: M. Czyżewski, P. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa* (s. 34–44). Łódź: Katedra Socjologii UŁ.
- Kliś, M. (2011). Konflikt pokoleń w rodzinach dorastającej młodzieży. *Państwo i Społeczeństwo*, 11(3), s. 37–60.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawn. Naukowe PWN.
- Konieczna-Woźniak, R. (2014). Młodzi „nauczyciele” a budowanie międzypokoleniowych relacji. W: M. Muszyński (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się* (s. 119–129). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kuderowicz, Z. (1987). *Dilthey*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. W: K. Mannheim (red.), *Essays on the sociology of knowledge* (s. 276–322). London: Routledge and Kegan Paul.
- Marianowska, A. (2017). Transmisja młodości w dorosłość. *Edukacja Dorosłych*, 76(1), s. 101–111.

- Mazor, A., Tal, I. (1996). Intergenerational transmission. The individuation process and the capacity for intimacy of adult children of Holocaust survivors. *Contemporary Family Therapy*, 18(1), s. 95–113.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- de Medeiros, K. (2013). *Narrative gerontology in research and practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Muszyński, M. (2014a). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21, s. 77–88.
- Muszyński, M. (2014b). Międzypokoleniowe uczenie się – wprowadzenie. W: M. Muszyński (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się* (s. 7–19). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Newman, S., Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 10(8), s. 31–39.
- Noël, S., de Broucker, P. (2001). Intergenerational inequities. A comparative analysis of the influence of parents' educational background on length of schooling and literacy skills. W: W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (red.), *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies* (s. 277–298). Boston: Springer.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). Podmiot w narracjach. Narracja, autobiografia, tożsamość. *Forum Oświatowe*, 20, s. 181–184.
- Ossowska, M. (1963). Koncepcja pokolenia. *Studia socjologiczne*, 2.
- Phillipson, C., Walker, A. (1987). The case for a critical gerontology. W: S. di Gregorio (red.), *Social gerontology. New directions* (s. 1–15). London: Croom Helm.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Prettner, K., Prskawetz, A. (2010). Decreasing fertility, economic growth and the intergenerational wage gap. *Empirica*, 37(2), s. 197–214.
- Sasin, M. (2014). Międzypokoleniowy przekaz zainteresowań na przykładzie zainteresowań sztuką. W: M. Muszyński (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się* (s. 57–74). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schuman, H., Scott, J. (1989). Generations and collective memories. *American Sociological Review*, s. 359–381.
- Słowińska, S. (2014). O „gettoizacji” aktywności kulturalnej seniorów. *Rocznik Andragogiczny*, 21, s. 271–282.
- Stern, P.J. (2002). Generational differences. *Journal of Hand Surgery*, 27(2), s. 187–194.
- Szlendak, T. (2011). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Szukalski, P. (2004). Osoby bardzo stare w Polsce i w krajach Unii Europejskiej – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. *Prace Instytutu Ekonometrii i Statystyki UŁ*, 142, s. 5–33.
- Tapscott, M., Frick, P. J., Wootton, J., Kruh, I. (1996). The intergenerational link to antisocial behavior. Effects of paternal contact. *Journal of Child and Family Studies*, 5(2), s. 229–240.

- de Tchorzewski, A.M. (2017). Autorytet i jego struktura aksjologiczna. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(5), s. 187–212.
- Turek, K. (2011). Aktywność społeczna osób starszych w Polsce. Trzeci sektor seniorów. W: J. Mucha, Ł. Krzyżowski (red.), *Ku socjologii starości. Starzenie się w biegu życia jednostki* (s. 153–173). Kraków: Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej.
- Tyszką, Z. (2002). Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa. W: Z. Tyszką (red.), *Rodzina we współczesnym świecie* (s. 35–51). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Volkmer, I. (2006). Generational entelechies, and the global public space. W: I. Volkmer (red.), *News in public memory. An international study of media memories across generations* (s. 251–268). New York: Peter Lang.
- Weber, M. (2011). *Etyka protestancka i duch kapitalizmu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- White, H. (1992). Succession and generations. Looking back on chains of opportunity. W: H.A. Becker (red.), *Dynamics of cohort and generations research* (s. 31–51). Amsterdam: Thesis.
- Wielecki, K. (1990). Społeczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży. *Studia Socjologiczne*, 1–2, s. 61–82.

Netografia:

Trwanie życia w 2020 roku

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/trwanie-zycia/trwanie-zycia-w-2020-roku,2,15.html>

Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021. Raport z wstępnych wyników

<https://stat.gov.pl/aktualnosci/juz-jest-narodowy-spis-powszechny-ludnosci-i-mieszkan-2021-raport-z-wstepnych-wynikow,432,1.html>

INTERGENERATIONAL LEARNING

Keywords: intergenerational learning, impregnation for intergenerational transmission, generation, old age.

Summary: Intergenerational learning can be informal as well as non-formal. In the former case, it takes place inside and outside the family. In the latter case, however, it takes the form of various intergenerational educational programs. This research concerns the informal dimension of intergenerational learning. The main goal was to recognise the position from which older adults direct their message to other generations, identify its scope and strength, and what distinguishes the intergenerational message in late adulthood. The present study follows the constructionist paradigm and is based on grounded theory methodology. The semi-structured interview technique was used to collect the data. The empirical material was 37 recorded interviews with people over seventy (21 women and 16 men). The selection of cases had a theoretical character, which means they were chosen based on current analytical findings. The analysis results showed that the older adults direct their message to different

generations from two qualitatively different positions – significant others and traditional authorities. In the case of significant others, the scope of the message is small, but the power of its impact is immense. The message formulated from the position of traditional authorities has a relatively low scope and power of impact. The results of the research show that intergenerational learning can occur in both directions – from the older to the younger generation and from the younger to the older generation. On the other hand, the phenomenon of impregnation or closure to intergenerational transmission by people of different generations is firmly documented. What appears in the message of older people and is somewhat unusual in the earlier stages of life are statements about a universal message to an anonymous and impersonal recipient.

Dane do korespondencji:

dr Marcin Muszyński

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej

e-mail: marcin.muszynski@uni.lodz.pl

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Anna Perkowska-Klejman

ORCID 0000-0003-4601-9877

OSĄDZANIE REFLEKSYJNE – TUTORZY I TUTEES NA TEMAT TRUDNYCH POZNAWCZO PROBLEMÓW

Słowa kluczowe: tutoring, refleksyjność, osądzanie refleksyjne, trudne poznawczo problemy.

Streszczenie: Niniejszy artykuł prezentuje badania przeprowadzone w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób tutorzy (nauczyciele akademicy) i tutees (studenci) formują osądy na temat kilku trudnych poznawczo problemów. W badaniu skoncentrowano się na opisie intelektualnych procedur stosowanych w refleksyjnym osądzaniu tutorów i tutees. Rozstrzygano, na ile jest to myślenie na poziomie prerefleksyjnym, quasirefleksyjnym i refleksyjnym. Podczas badania tutorzy i tutees byli postawieni wobec kilku niejednoznacznych tematów i mieli za pomocą krótkich odpowiedzi ustosunkować się do własnych źródeł poznania, przekonań i wiedzy. Badanym zadawano serię pytań skoncentrowanych wokół pięciu tematów, np. stosowania leków w terapii zaburzeń psychicznych; przyczyn alkoholizmu. Badania zostały przeprowadzone za pomocą pisemnego kwestionariusza zainspirowanego *Wywiadem osądzania refleksyjnego (Reflective Judgment Interview)* opracowanego przez King i Kitchener w oparciu o Model osądzania refleksyjnego. Model zakłada trzy stadia myślenia: prerefleksyjne, quasirefleksyjne i refleksyjne, podzielone na siedem etapów. Analiza wyników badań pozwoliła ustalić m.in. to z jakich źródeł korzystają badani uzasadniając swe sądy, na ile są pewni swojej wiedzy, czy dopuszczają inne punkty widzenia. Tutorzy najczęściej prezentowali stadium refleksyjne, a tutees stadium quasi-refleksyjne. Ustalono jednak, że poziom refleksyjności niektórych badanych spośród tutees zmieniał się w zależności od rozważanego zagadnienia, natomiast w grupie tutorów nie zaobserwowano istotnych różnic w myśleniu refleksyjnym po zmianie tematu. Dodatkowe analizy z uwzględnieniem płci i kierunku studiów nie wykazały znaczących różnic międzygrupowych w myśleniu studentów. Badani tutorzy i tutees okazali się grupą niezwykle kompetentną i wyrafinowaną w zakresie rozwiązywania trudnych poznawczo problemów. Rekomendowane jest zindywidualizowane podejście do edukacji studentów poprzez stosowanie metody tutoring.

Wprowadzenie

Kilkanaście lat temu Jerome Bruner napisał: „System edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń” (2006, s. 68). Prezentowane w tym artykule treści w dwójnasób oddają treść tego cytatu. Po pierwsze tutoring jest metodą pracy wspierającą poszukiwanie i odnajdowanie swojej tożsamości, po drugie pogłębione rozważania na temat trudnych poznawczo zagadnień zapobiegają bezmyślnemu ugrzęźnięciu w gąszczu uproszczonych i narzuconych przez innych znaczeń.

Najogólniej rzecz ujmując, w projektowanych badaniach chodziło o określenie poziomu refleksyjności wykładowców i studentów uczestniczących w programie tutoringu. W badaniu skoncentrowano się na opisie procedur intelektualnych stosowanych w refleksyjnym osądzaniu tutorów (nauczycieli akademickich) i tutees (studentów). Refleksyjność rozumiano jako autoodniesienie do własnej wiedzy i jej zdobywania, a zatem uczenia się i edukacji. Refleksyjność jest starannym, pogłębionym, uświadomionym namysłem nad posiadanymi przekonaniami, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Autoodniesienie do własnej wiedzy i sposobów jej wytwarzania przejawia się także zdolnością osądzania refleksyjnego, które może być uruchamiane w obliczu problemu poznawczego o niejednoznacznym rozwiązaniu (Perkowska-Klejman, 2019). Narracje tutorów i tutees na temat tego typu kwestii stanowiły obszar analiz w prezentowanych badaniach. W badaniach rozstrzygano, na którym z poziomów refleksyjnego osądu znajdują się tutorzy i tutees.

Badania miały charakter eksploracyjny, dlatego nie formułowano hipotez badawczych związanych z ustaleniem poziomu refleksyjnego osądzania nauczycieli akademickich i studentów biorących udział we wdrożeniu tutoringu do praktyki uczelnianej. Wdrożenie modelu tutoringu oznacza uczestnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w projekcie pt. „Mistrzowie Dydaktyki” organizowanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Pojmowanie refleksyjności

Uczeni proponują co najmniej dwie niewykluczające się ścieżki rozwoju myślenia o złożonych problemach poznawczych i budowaniu wiedzy. Niektórzy budowanie wiedzy utożsamiają z „siłą” pozwalającą racjonalnie uzasadniać różne osądy (Bächtiger, Parkinson, 2019). „Silniejsze” argumenty są uważane za lepsze i przemawiają na korzyść wyjaśniania/uzasadniania danej kwestii w taki, a nie inny sposób (Habermas, 1981). Zgodnie z tym podejściem nasza wiedza może być bardziej anegdotyczna niż systematyczna oraz być efektem deliberacji. Słabą stroną tego podejścia jest to, że nakazy normatywne – stanowiące podstawy formułowania osądów – opierają się na idealizacji wybranych aktorów, miejsc

i procesów w większym stopniu niż na drodze dobrze ugruntowanej empirii. Wniosek wyciągnięty w jednym kontekście społeczno-politycznym często stosuje się w innych środowiskach zarówno bez zastrzeżeń, jak i bez uzasadnień (Bächtiger, Parkinson, 2019). Druga, ale niewykluczająca pierwszej, ścieżka akcentuje rolę składających się na wiedzę i nabywanych w toku edukacji informacji. Środowisko informacyjne jest traktowane szeroko, składa się na nie zarówno szkoła, jak i np. środki masowego przekazu. Innymi słowy szkołę możemy pojmować jako jedną z wielu społeczno-kulturowych przestrzeni, w których przebiega edukacja młodego człowieka (Barabas i in., 2004). Oba podejścia mają jednak pewną słabość, ponieważ skupiają się wyłącznie na zdobywaniu informacji oraz sposobach ich uzasadniania, a pomijają całkowicie np. rolę emocji i w niewystarczającym stopniu uwzględniają rolę kontekstu (Marcus i in., 2000). Kategorią integrującą zarówno rolę informacji, rolę społecznego kontekstu, a także rolę emocji w procesie budowania wiedzy będzie refleksyjność. Budowana refleksyjnie wiedza – zwłaszcza na temat trudnych, niejednoznacznych poznawczo kwestii społecznych, kulturowych, naukowych i innych – jest wytworem procesów nacechowanych starannością, uważnością i systematycznością. Polegają one na rozważaniu i ocenie różnorodnych, możliwe, że sprzecznych argumentów i uzasadnień. Rozwiązanie czy też ustosunkowanie się do istotnych problemów wymaga niekiedy odejścia od nabytych i utrwalonych znaczeń i interpretacji na rzecz ujrzenia danej kwestii z innego punktu widzenia, w innym świetle. Brane pod uwagę są również powody, dla których jednostki powinny działać tak, a nie inaczej przed wydaniem ostatecznego osądu na dany temat (Dewey, 1988). John Dewey (1988) był zdania że taka „rekonstrukcja myśli” związana jest z dużym wysiłkiem intelektualnym – określanym przez niego „trudem myśli” (Dewey, 1906, s. 7–8). Zdaniem Deweya nasze myśli i przekonania są nabywane w cyklu życia w procesie edukacji, która jest wyznaczona przez warunki społeczne. Edukacja jest wynikiem nieograniczonych interakcji zachodzących między ludźmi. Dewey podkreślał również, że podział na dawcę i odbiorcę informacji w praktyce nie istnieje, gdyż zawsze jest to aktywność dwukierunkowa. Budowanie wiedzy jest działaniem wspólnym, które jest regulowane przez społeczne partnerstwo (Biesta, 2007). Ponadto Dewey twierdził, że zdolność do refleksji nie jest wrodzona, a wynika z natury społecznej. Zgodnie z tzw. społeczną koncepcją podmiotowości ludzie ewoluują społecznie poprzez interakcje, w które wchodzi, a kierunek i dynamika tych interakcji zależy od grupy społecznej, do której należą (Biesta, 2007).

Piśmiennictwo Deweya na temat refleksyjnego myślenia doskonale można odnieść do kategorii osądzania refleksyjnego. Opisem powiązań teorii Deweya z „teorią dociekań” (*theory of inquiry*) zajął się Tom Burke (1994). Zdaniem autora – który powiązanie między poglądami Deweya a refleksyjnym osądzaniem uważa za ewidentne – do tego, jak pojmujemy nasze myślenie, możemy podchodzić na trzech różnych poziomach. Pierwszy oznacza jedynie ogólną świadomość na temat wchodzących w skład naszej świadomości obserwacji, myśli i przekonań.

Drugi poziom obejmuje twierdzenie, że myśli nie można bezpośrednio zobaczyć, usłyszeć, powąchać ani posmakować. Oznacza to, że w swoim najbardziej ograniczonym sensie myśl (przekonanie, wierzenie) musi być poparta bezpośrednimi dowodami lub świadectwem innych, że takie dowody istnieją. Na trzeci poziom składają się dwie implikacje, po pierwsze podmiot pozostaje świadomy tego, że dane przekonanie może być przyjmowane bez bezpośrednich i pośrednich dowodów; po drugie wie, że przekonania mogą być ugruntowywane stronniczo, ponieważ podmiot może celowo poszukiwać dowodów adekwatności danych przekonań. Uświadomienie tego procesu jest utożsamiane z myśleniem refleksyjnym.

Źródła badawcze – Model osądzania refleksyjnego

Refleksyjne osądzanie zostało przez Particię King i Karen Kitchener (1994) utożsamione z ważnym aspektem rozwoju młodzieży i dorosłych. Warunkiem refleksyjnego osądzania jest posiadanie przez jednostkę określonej wiedzy, a także zdolność rozumowania na wyższym poziomie. Refleksyjność w myśleniu oznacza pełne zrozumienie własnych epistemicznych założeń, które są przekonaniami jednostek na temat wiedzy i prawdy, tego w co wierzą i na jakiej podstawie budują własne zaufanie do dowodów wiedzy oraz jak to wpływa na ich działania, w tym na podejmowanie decyzji. Refleksyjność będzie przejawiać się także w rozumieniu i akceptacji niepewności własnego poznania (King i Kitchener, 1994, s. 17).

Model osądzania refleksyjnego składa się z trzech podzielonych na siedem etapów poziomów: I) prerefleksyjnego – etapy 1–3, II) quasi-refleksyjnego – etapy 4 i 5 i III) refleksyjnego – etapy 6 i 7. Model ilustruje to, w jaki sposób ludzie podchodzą do własnego rozumowania oraz w jaki sposób rozważają niejednoznaczne poznawczo problemy (tzw. problemy o zaburzonej strukturze, ang. *ill-structured problems*). Jednostka stojąca w obliczu rozwiązania takiego problemu napotyka na „nieuporządkowanie poznawcze”, niejednoznaczności i dylematy.

Każdy z poziomów osądzania refleksyjnego ma odrębne atrybuty związane z wiedzą i podejmowaniem decyzji oraz uzasadnień na temat tego, co i dlaczego należy uważać za prawdziwe i trafne. Jednostka znajdująca się na danym etapie posiada pewne i dość precyzyjne wyjaśnienie dotyczące wiedzy w zakresie rozważanego problemu, a także potrafi na swój sposób uzasadnić, dlaczego myśli tak a nie inaczej.

Poziom I. Rozumowanie prerefleksyjne oparte jest na wierze, że wiedza pochodzi od autorytetów lub z bezpośredniej obserwacji. Osoby znajdujące się na tym poziomie wierzą, że to, co widzą, jest absolutnie poprawne oraz pewne. Trzymający się założeń przedrefleksyjnych traktują wszystkie problemy, jakby były jednoznaczne, dobrze ustrukturyzowane oraz posiadające jedno poprawne rozwiązanie.

Etap 1. Jest najniższym z poziomów myślenia w modelu. Osoba znajdująca się na tym etapie myśli „bardzo konkretnie”, w sposób uproszczony, a nawet

dziecinny. Wierzy tylko w to, co widzi, usłyszy lub przeczyta. Wiedza jest traktowana absolutnie i nie wymaga jakichkolwiek wyjaśnień. Rozbieżności w procesach myślowych nie zachodzą. Nie zachodzą również myśli abstrakcyjne. Osoby znajdując się na tym etapie nie posiadają jakichkolwiek umiejętności niezbędnych do rozwiązania problemów źle ustrukturyzowanych.

Etap 2. Osoby z tego etapu nadal są przekonane o bezpośrednim udziale zmysłów, ale dodatkowo będą posługiwały się dogmatami mającymi swe źródła w tym, co objawiają autorytety. Jednostki wierzą, że wiedza jest pewna, a jej gwarancją są eksperci posiadający prawidłowe informacje na dany temat. Posiadana wiedza nie musi być oceniana i sprawdzana osobiście. Osoby na tym etapie nie radzą sobie dobrze, lub w ogóle, z dwuznacznością.

Etap 3. Prerefleksyjność z trzeciego etapu oznacza początek rozumienia, że czasami nawet eksperci mogą nie znać całej prawdy lub odpowiedzi na wszystkie pytania. Myślenie pozostaje nadal dość konkretne, niemniej wzmocnione osobistą opinią w sytuacji, kiedy nie można powołać się na autorytet, który dostarczyłby odpowiedzi. Osoby znajdujące się na tym etapie są w stanie pojąć, że istnieją problemy nieposiadające tzw. pewnych rozwiązań. To przeświadczenie nie skutkuje jednak efektywnym radzeniem sobie ze źle skonstruowanymi problemami. Jeśli nie istnieje jakaś odpowiedź, to jednostka jej nie szuka, ponieważ wykracza to poza jej kompetencje poznawcze.

Poziom II. Rozumowanie quasi-refleksyjne oznacza uznanie tego, że wiedza, a dokładniej twierdzenia na jej temat, zawierają elementy niepewności. Osoby trzymające się założeń quasi-refleksyjnych będą przypisywały ewentualną niepewność poznania brakującym informacjom lub ograniczeniom stojącym po stronie metod pozyskiwania dowodów wiedzy. Osądzający quasi-refleksyjnie posługują się dowodami, ale nie do końca rozumieją to, w jaki sposób dowody prowadzą ich do wyciągania ogólniejszych konkluzji. Osoby myślące quasi-refleksyjnie – zwłaszcza w świetle niepewności – będą formułowały osądy wysoce idiosynkratyczne, czyli swoiste i właściwe tylko dla danej sytuacji.

Etap 4. Osoba znajdującą się na tym etapie rozumie, że wiedza jest niepewna oraz sytuacyjna. Jednostki zaczynają rozumieć, że warunkiem jej uzasadnienia jest podanie racjonalnych dowodów, konkretnych argumentów, a nie tylko opinii. Problem z osobami znajdującymi się na 4 etapie polega na tym, że ich uzasadnienia, a nawet dowody, które przytaczają, mogą być unikalne i specyficzne tylko dla nich, a posługiwanie się nimi związane jest z osiąganiem jakichś korzyści. Osoby te zwykle wierzą, że każdy ma prawo do własnej opinii, a waga tychże opinii jest taka sama i niezależna od wykształcenia lub dotychczasowych doświadczeń. Podejmowanie prób rozwiązywania trudnych poznawczo problemów przez osoby znajdujące się na tym etapie może dawać niejednoznaczne rezultaty (King, Kit-chener, 1994; Mines i in., 1990).

Etap 5. Quasi-refleksyjność z piątego etapu oznacza myślenie w sposób coraz bardziej złożony i akceptujący ewentualną niepewność. Jednak wiedza,

a zwłaszcza proces filtrowania informacji opiera się na osobistej perspektywie – kontekście i sytuacji, w której znalazł się podmiot. Podobnie jak w etapie 4. oceniane jest znaczenie dowodów, na podstawie których podejmowane są decyzje. King and Kitchener (1994) wyjaśniają, że osoby quasi-refleksyjne z piątego etapu są w stanie rozumować abstrakcyjne, ale to rozumowanie, podobnie jak uzasadnianie swoich przekonań, można odnieść tylko do jednego kontekstu. Wszystko to prowadzi do trudności w podejmowaniu decyzji związanych z rozwiązaniem nieustrukturyzowanych problemów.

Poziom III. Rozumowanie refleksyjne – twierdzenia dotyczące wiedzy mogą być formułowane z dużą pewnością. Niemniej osoby rozumujące refleksyjnie nie są przez niniejszą pewność „unieruchomione poznawczo”. Dokonują osądów, które są w maksymalnym stopniu rozsądne i stosunkowo pewne. Wierzą również, że muszą aktywnie konstruować swoje decyzje, a twierdzenia o wiedzy oceniać w związku z kontekstem, w którym zostały wygenerowane. Dopiero wówczas można uznać je za ważne. Co więcej, osoby refleksyjne chętnie powrócą do ponownej oceny adekwatności swoich osądów w obliczu pojawienia się nowych metod pozyskiwania danych czy nowych dowodów.

Etap 6. otwiera myślenie w pełni refleksyjne. Podmioty rozumieją, że wiedza musi być budowana aktywnie, przy użyciu istotnych danych. Ponadto zdają sobie sprawę z tego, że informacje i dowody muszą być stale rewidowane, zwłaszcza w świetle nowych faktów. Wiedza zawsze może być niepewna, a różne dane utajnione lub nieodkryte. Osoby – na podstawie wiarygodnych dowodów, po gruntownych analizach, które mogą być powtórzone – są w stanie podejmować trudne, dotyczące niejednoznacznych poznawczo kwestii decyzje (King, Kitchener, 1994).

Etap 7. oznacza refleksyjność popartą wysokim poziomem racjonalności. Osoby znajdujące się na 7 etapie, są w stanie poszukiwać i „badać” rozmaite dowody wiedzy nadając im odpowiednią wagę i integralność. Nie każdy jest w stanie osiągnąć ten, polegający na pełnym zrozumieniu istoty problemów o niejasnej strukturze, etap. Podmioty z tego etapu czują się pewnie we wszystkich aspektach swojego myślenia, w tym w budowaniu wiedzy, jej niepewności i niejednoznaczności. Starają się pozostawać obiektywni i dopuszczają możliwość zmiany poglądów na podstawie nowych wiarygodnych danych.

Osądzanie refleksyjne – dotychczasowe ustalenia badawcze

Model osądzania refleksyjnego uwzględnia wyniki wcześniejszych prac badawczych z zakresu psychologii i pedagogiki. Szczególnie istotne dla King i Kitchener (1994) – auterek modelu – były ustalenia Williama Perryego (1970) na temat rozwoju intelektualnego i moralnego studentów. Istotną rolę odegrały również odkrycia Jeana Piageta (1972), a zwłaszcza jego teoria na temat drogi, którą pokonują jednostki w procesie uczenia się, wykorzystując asymilację i akomodację.

Model osądzania refleksyjnego niemalże odzwierciedla Model rozwoju poznawczego Kurta Fischera (1980).

Dotychczasowe badania nad refleksyjnym osądzaniem można podzielić na dwie grupy. Po pierwsze koncentrowano się na potwierdzeniu tego, że refleksyjne osądzanie jest kategorią rozwojową, po drugie ustalano związek rozmaitych zmiennych osobowościowych, poznawczych i społeczno-kulturowych, w tym edukacyjnych z refleksyjnym osądzaniem.

Fischer i inni (Fischer i in., 1993; Fischer, Pruyne, 2002; Lamborn, Fischer, 1988) ustalili, że umiejętności poznawcze opisane w Modelu osądzania refleksyjnego stają się coraz bardziej złożone i wyrafinowane, począwszy od okresu wczesnego dzieciństwa do dorosłości. Do 9–10 roku życia dziecko znajduje się na poziomie przedrefleksyjnym. W pierwszych latach życia wiedza dziecka jest ograniczona i obejmuje obszar jego bezpośrednich obserwacji. Kiedy dziecko ma kilka lat dostrzega dwie kategorie wiedzy – „dobre i złe odpowiedzi” oraz upraszcza, że prawda pochodzi od „dobrych autorytetów”. Liczą się osobiste przekonania. Wejście w wiek nastoletni oznacza powolne osiągnięcie poziomu quasi-refleksyjnego. Dziecko 11–12-letnie może dostrzegać niepewność wiedzy, a kilka lat później zaczyna również rozumieć jej kontekstowość. Dopiero w dorosłości – ale to nie dotyczy każdego – człowiek może osiągnąć stadia refleksyjne. Okres rozpoczynania studiów może przynieść szczególnie silne przeświadczenie nie tylko o niepewności i kontekstowości wiedzy, ale również przeświadczenie o różnej i zmiennej w czasie wartości dowodów wiedzy, a nawet zmianie kontekstów. Potencjały rozwoju osądzania refleksyjnego na najwyższym poziomie stoją nie tylko po stronie jednostki, ale znajdują się również w sprzyjającym środowisku, którym może być uczelnia. Innymi słowy jednostka, która miałaby się znaleźć na etapach 6 i 7 musiałaby przejawiać ponadprzeciętne zdolności poznawcze i dodatkowo znaleźć się w środowisku wspierającym nieschematyczne, samodzielne i odważne myślenie.

Audrey Friedman (2004) przeprowadziła badania, których celem było porównanie wybranych intelektualnych dyspozycji badanych z poziomem ich refleksyjnego osądzania. Zastosowała *Wywiad osądzania refleksyjnego* i *Omnibusowy inwentarz osobowości*. W badanej grupie znaleźli się licencjaci; magistranci, przygotowujący się do kariery nauczycielskiej oraz doktoranci przygotowujący rozprawy na tematy edukacyjne. Wyniki na sześciu skalach *Omnibusowego inwentarza osobowości* korelowały istotnie z wynikami *Wywiadu osądzania refleksyjnego* ($p < 0,05$). Były to: introwersja myślenia, stronniczość odpowiedzi, altruizm, autonomia, złożoność i orientacja teoretyczna. Wyniki badań potwierdziły tezę, że rozumowanie refleksyjne, jakie opisano w modelu King i Kitchener (1994), jest powiązane z mierzalnymi cechami osobowości.

Ethelene Whitmire (2004) zajmowała się analizą ewentualnego związku między przekonaniem epistemicznymi badanych a ich refleksyjnym osądzaniem. Autorka przeprowadziła wywiady ze studentami pierwszego roku na temat ich zachowań związanych z poszukiwaniem informacji. Badani wypełniali kwestionariusz

składający się z serii pytań mierzących ich przekonania epistemologiczne np. dotyczących sposobu poszukiwania informacji w Internecie, korzystania z publicznych katalogów *on-line*. Zastosowano również dodatkowe pomiary dokonane za pomocą oprogramowania *Lotus ScreenCam*, które rejestrowało „ruchy badanych” podczas wyszukiwania informacji w Internecie. Z badanymi zostały także przeprowadzone *Wywiady osądzania refleksyjnego*. Analiza wyników badań pozwoliła na jednoznaczne wyciągnięcie wniosku, że studenci znajdujący się na wyższych etapach rozwoju epistemologicznego osiągalni wyższe poziomy osądzania refleksyjnego, wykazali się także umiejętnością radzenia sobie ze sprzecznymi źródłami informacji i rozpoznawaniem autorytatywnych źródeł informacji.

Związek wybranych zmiennych społeczno-kulturowych i edukacyjnych z refleksyjnym osądzaniem ustaliły Anna Odrowąż-Coates i Anna Perkowska-Klejman (2021). Badaczki diagnozowały studentów biorących udział w programie Erasmus pod kątem poziomu osądzania refleksyjnego oraz znajomości języka angielskiego jako języka obcego. Analiza wyników badań ukazała, że „studenci Erasmusa” wykazywali ponadprzeciętnie wysoki poziom refleksyjności. Co istotne, ustalono również korelację między poziomem znajomości języka angielskiego a poziomem refleksyjności badanych. Ponadto uzyskane wyniki sugerowały, że umiejętność posługiwania się językiem angielskim jako językiem obcym może być predyktorem wyższej refleksyjności wśród studentów.

Metodologia badań własnych

Priorytetowym celem badań było ustalenie, w jaki sposób oraz na jakim poziomie tutorzy oraz tutees rozwiązują problemy o zaburzonej konstrukcji i niejednoznacznym rozwiązaniu. Główne pytanie badawcze dotyczyło tego, który z etapów osądzania refleksyjnego osiągają nauczyciele akademicki (tutorzy) i studenci (tutees) uczestniczący w programie Mistrzowie Dydaktyki. W badaniach wzięło udział 11 nauczycieli akademickich reprezentujących różne dziedziny występujące w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej – psychologię, $n = 5$, pedagogikę $n = 4$, socjologię $n = 2$. Badani studenci ($n = 42$) również reprezentowali różne dyscypliny. Najliczniej pedagogikę $n = 22$, w dalszej kolejności psychologię $n = 16$, socjologię $n = 3$ i edukację artystyczną $n = 1$. Razem w badaniach wzięło udział sześćdziesiąt osób.

Udział Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w programie tutoringu został zaplanowany od października 2021 roku do grudnia 2022 roku i miał być finansowany zewnętrznie. Wdrożenie tutoringu do praktyki uczelnianej miało trwać prawie cały proces kształcenia akademickiego na pierwszym stopniu (lub do połowy studiów jednolitych magisterskich), a następnie kontynuowane i rozwijane na uczelni bez wsparcia zewnętrznego. Do projektu przystąpiło 77 studentów i 23 nauczycieli akademickich. Założono, że ta grupa może być pod pewnymi względami wyjątkowa, ponieważ tutoring wpisuje się w koncepcję uczenia się, które jest

procesem aktywnym, zindywidualizowanym oraz służącym wydobywaniu unikatowych atrybutów każdego z uczestników. W koncepcję takiego uczenia się doskonale wpisywała się kategoria refleksyjności w edukacji (Perkowska-Klejman, 2019).

W badaniach posłużono się pisemną wersją *Kwestionariusza osądzania refleksyjnego* w wersji elektronicznej. Indywidualne badanie trwało przewidywalny czas – najkrócej 30 minut, a najdłużej 95 minut. Użyty kwestionariusz skonstruowano wokół pięciu problemów nieposiadających jednoznacznego rozwiązania. Respondenci zapoznawali się z kolejnymi problemami poznawczymi a następnie udzielali odpowiedzi na serię dodatkowych pytań.

Przykładowy, 1 z 5 problemów wraz z pytaniami.

Niektórzy badacze twierdzą, że alkoholizm, przynajmniej częściowo, jest spowodowany czynnikami genetycznymi. Ci badacze często odwołują się do wyników wielu badań na poparcie tego twierdzenia. Inni badacze nie uważają jednak, że alkoholizm jest w jakikolwiek sposób dziedziczony. Twierdzą, że alkoholizm jest zdeterminowany psychicznie. Twierdzą również, że powodem, dla którego kilku członków tej samej rodziny często cierpi na alkoholizm, jest fakt, że mają wspólne doświadczenia rodzinne, status społeczno-ekonomiczny lub zatrudnienie.

- *Co sądzisz o tej wypowiedzi?*
- *Jak to się stało, że ten punkt widzenia jest Ci bliski?*
- *Na czym bazowałeś obierając ten punkt widzenia?*
- *Czy jesteś na pewno przekonany, że reprezentujesz prawidłowe stanowisko w tej sprawie? Jak to możliwe lub niemożliwe?*
- *Kiedy dwoje ludzi ma różne opinie w kwestiach przyczyn alkoholizmu, to jedna z opinii może być dobra a druga zła. Jeśli się z tym zgadzasz to co masz na myśli mówiąc, że jedna z opinii jest dobra. Jeśli nie można powiedzieć, że któraś z opinii jest lepsza od drugiej, to co masz na myśli mówiąc lepsza?*

W przypadku pisemnej, elektronicznej wersji kwestionariusza odpowiedzi badanych zapisywały się automatycznie. Po zakończeniu tego etapu badań do prac przystąpili tzw. eksperci. Każdy uzupełniony kwestionariusz był oceniany przez dwie osoby. Było to dwóch niezależnych sędziów, których zadaniem była ocena wypowiedzi badanych i ich klasyfikacja do określonych etapów z Modelu osądzania refleksyjnego. Przykładowo, jeśli ekspert uznał, że odpowiedzi na pytania dotyczące konkretnego problemu są charakterystyczne dla 5 etapu to to odnotowywał. Ocenie podlegały kolejne odpowiedzi skupione wokół pięciu problemów. Ostateczny wynik stanowił więc średnią arytmetyczną z pięciu ocen dwóch badaczy, np. $2 + 4 + 4 + 4 + 4$ (oceny pierwszego sędziego) $+ 2 + 4 + 4 + 5 + 5$ (oceny drugiego sędziego): 10 (liczba wszystkich ocen) $= 3,8$.

Wyniki analizy naukowej – refleksyjne osądzanie tutees i tutorów

Poziom osądzania refleksyjnego studentów był zróżnicowany i zawierał się w przedziale od etapu 3. do etapu 6. Najczęściej jednak badani studenci osiągnęli poziom 4 (15 badanych) lub poziom 5 (14 badanych). Poziom 6 reprezentowało 5 tutees, a poziom 3 – 4 tutees. Osądzanie refleksyjne pozostałych studentów zostało ocenione na 4,5 lub 5,5. Średni wynik tutees to 4,51, co oznacza quasi-refleksyjny poziom osądzania.

Poziom osądzania refleksyjnego tutorów różnicował się od etapu 5. do etapu 7. Najczęściej jednak badani nauczyciele akademicki osiągnęli poziom 7 (5 badanych) lub poziom 6 (4 badanych). Poziom 5 reprezentowało 2 tutorów. Średni wynik tutorów to 6,27, co oznacza refleksyjny poziom osądzania.

Wyniki podane w formie liczbowej mają oczywistą zaletę – są łatwo porównywalne z wynikami innych studiów, w których zastosowano takie same narzędzia i procedury badawcze. Niniejsze badania obok wyników ilościowych pozwalają przytoczyć szereg wypowiedzi badanych świadczących o osądzaniu tożsamym z danym etapem. W poniższych tabelach zaprezentowano wybrane wypowiedzi tutees i tutorów. Niektóre pojedyncze wypowiedzi zakwalifikowano do 1, 2 etapu, pomimo że takie etapy nie wystąpiły jako średni wynik wśród badanych. Przypomnijmy, że na średni wynik składały się oceny dwóch sędziów kompetentnych, a każdego z nich na pięć tematów.

Refleksyjne osądzanie – przykłady wypowiedzi tutees		
poziom	etap	charakterystyczne wypowiedzi
prerefleksyjny	1	<i>Jestem przekonana, że moje stanowisko jest prawidłowe, bo przekonałam się na własnym doświadczeniu o szkodliwości substancji chemicznych dodawanych do różnych produktów.</i> <i>Jestem „naocznym” świadkiem sytuacji, w której długotrwałe zażywanie leków spowodowało negatywne skutki uboczne.</i>
	2	<i>Mój osąd tej wypowiedzi popieram osobistymi doświadczeniami i które są spójne z wiedzą zdobytą poprzez zapoznanie ze źródłami naukowymi i popularnonaukowymi.</i> <i>Temat był poruszany na zajęciach z mojego rozszerzenia w liceum (geografia) i na przyrodzie.</i>
	3	<i>Myślę, że mój pogląd jest dość trafny, ale nie zakładam jego 100% pewności, ale osobiście uważam, że jest jedna prawda.</i> <i>Uważam, że jeszcze za krótko stosowane są te dodatki, by móc stwierdzić, czy nie występują jakieś negatywne długofalowe skutki stosowania ich. Badania w tym momencie mogą się różnić, bo jest to na razie temat nie do końca zbadany i potrzeba dużo więcej czasu, by móc postawić dokładną opinię.</i>

quasi-refleksyjny	4	<i>Nie jestem przekonana, że moje stanowisko jest prawidłowe, bowiem nie mam wystarczającej wiedzy naukowej do analizy alkoholizmu. Możliwe jest to dzięki mojej samozachowawczości.</i> <i>Każdy człowiek wykształca sobie zdanie na wiele tematów, w niektórych nawet uważa się za eksperta, co sprawia, że każdy uważa swoją opinię za trafną, rzadko patrzy się na problem obiektywnie co sprzyja wydawaniu skrajnie różnych opinii.</i>
	5	<i>Jest to możliwe, bowiem na nasze poglądy ma wpływ mnóstwo czynników: między innymi nasze środowisko, ludzie z którymi mamy relacje, ich opinie oraz nasze własne życiowe doświadczenia.</i> <i>Każdy z nas ma inne doświadczenia i inne światopoglądy, jedni mogą być bardziej podatni na wpływ i manipulację przez media, przez co będą wierzyli, że takie artykuły są obiektywne.</i>
refleksyjny	6	<i>Bardzo często determinują nas konkretne wydarzenia z najbliższego otoczenia. Tworzymy wokół siebie bańki informacyjne, które nas utwierdzają w naszej tezie. Uświadomienie bycia w tych bańkach pozwala wyjść poza nie.</i> <i>Ludzie mają różne doświadczenia życiowe, wspomnienia, cechy osobowości, ogólną perspektywę otaczającego ich świata – to są filtry, przez które przepuszczają to, co obserwują.</i>
	7	<i>Nie wiem, czy można to rozpatrywać w pojęciach lepsza/gorsza, każda z opinii jest inna. Jedna może być bliższa prawdy niż druga. Jedna może być bardziej rzetelna – poparta jakimiś dowodami i badaniami, druga trochę mniej. Jedna może być dokładniejsza niż druga – przedstawiona z zawarciem większej ilości szczegółów.</i> <i>Nie jestem przekonana, jakie stanowisko miałoby być „prawidłowe” w tej sytuacji, ponieważ nie określono zakresu, w którym mogłoby być one słuszne. Zgodne z prawdą? Spójne? Podparte? Myślę, że prawidłowe jest to, że nie tworzę sobie monopolu na prawdę i podchodzę do tematu z dystansem.</i>

Refleksyjne osądzanie – przykłady wypowiedzi tutorów		
poziom	etap	charakterystyczne wypowiedzi
prerefleksyjny	1	<i>Oglądam telewizję i czytam prasę i nie znam obiektywnego medium informacji.</i> <i>Bazowałam na doświadczeniu i obserwacji.</i>
	2	<i>Na doniesieniach medialnych i książkach, które przeczytałam w tym temacie. Z drugiej strony nie mogę zapomnieć o artykułach badawczych podsyłanych mi przez znajomą studentkę SGGW, dowodzących braku szkodliwości niektórych dodatków, np. glutamianu monosodowego.</i>
	3	<i>Nie wiem, jeszcze nauka tego nie odkryła.</i>

quasi-refleksyjny	4	<i>Uważam, że takie badania czasami finansują koncerny, więc w tej sytuacji warto jest sprawdzać, czy oparte są one na przesłankach czysto naukowych, czy też wyrastają z interesów komercyjnych; nie znając się na składnikach chemicznych, jest to dla mnie jedyna ścieżka określenia wiarygodności danych badań/raportów.</i>
	5	<i>Wynika to z personal and social bias. Nasze myślenie o świecie jest uwarunkowane miejscem urodzenia, klasą społeczną, wachlarzem doświadczeń i dostępnością wiedzy, z jaką się stykamy. To, co może wydawać się prawdziwe w jednej kulturze, może być zupełnie sfalsyfikowane w innej – uznane za nieprawdziwe.</i> <i>Jest tak, jak się wydaje, gdyż poglądy wynikają z indywidualnych doświadczeń, które niechętnie są deprecjonowane przez jednostki.</i>
refleksyjny	6	<i>Myślę, że to bardzo poważny problem, związany z kwestią interpretacji przesłanek. Oba podejścia, poprzez swoją jednostronność, pomijają istnienie czynników związanych z drugim podejściem. Jest to kwestia związana z pomijaniem filozoficznego podejścia do rzeczywistości, co sprawia często, że uproszczone wersje obrazu świata pozostają atrakcyjne, a za takie właśnie uproszczenie uważam oba te stanowiska.</i> <i>Oczywiście, że nie, ponieważ jest to stanowisko oparte na specyficznych standardach pewnej grupy zawodowej oraz osobistych preferencjach, które nie mają charakteru uniwersalnego. Co więcej, odpowiadając na to pytanie, nie znam kontekstu tej wypowiedzi (intencji rozmówcy, miejsca itp.)</i>
	7	<i>Myślę, że to zbyt upraszczające stanowisko/pytanie. Opinie mogą być lepsze lub gorsze pod pewnym względem, ale gorsze/lepsze pod innym, np. pewne stanowisko może dawać lepsze samopoczucie osobom uzależnionym i być lepszą opinią z punktu widzenia dbałości o ich samopoczucie, ale jednocześnie negatywnie wpływać na radzenie sobie z uzależnieniem.</i> <i>Wydaje mi się, że mam tego rodzaju punkt widzenia w wielu sprawach, nie lubię wydawać ostatecznych sądów w żadnej sprawie, gdyż częstokroć wiedza naukowa się zmienia, ewoluuje i wcześniejsze odkrycia stają się już w danym czasie nieprawdziwe, ponadto mam osobowość dość ugodową i nie lubię wchodzić w konflikty. Gdybym miała czas zbadać tę kwestię i przebić się przez wszystkie dostępne informacje i badania być może odpowiedziałabym inaczej.</i>

Wnioski i podsumowanie

W procesie osądzania refleksyjnego podmiot dokonuje oceny informacji, opinii i dostępnych wyjaśnień, a następnie konstruuje wiarygodne rozwiązanie problemu, uznając, że samo rozwiązanie jest otwarte na dalszą ocenę i analizę.

Analiza wyników badań pozwoliła na ustalenie tego, jak tutorzy i tutees dochodzą do takich, a nie innych sądów podczas prób rozwiązywania tzw. kontrowersyjnych kwestii.

Wcześniejsze wyniki kilku niezależnych badań (King, Kitchener, 1994, 2002, 2004; Friedman, 2004; Mines i in., 1990; Perkowska-Klejman, 2014) sugerują, że większości studentów oraz absolwentom w różnym wieku brakuje kompetencji poznawczych wymaganych do skutecznego – zarówno od strony poznawczej, praktycznej jak i etycznej – osądzania refleksyjnego. Najczęściej ludzie podchodząc do rozwiązania złożonych problemów, stosują osobiste strategie oraz uzasadnienia na podstawowym, przedrefleksyjnym poziomie lub na początku średniego, quasi-refleksyjnego poziomu. Młodzi ludzie rozpoczynający studia, ale i absolwenci, których edukacja formalna zakończyła się na poziomie licencjackim lub magisterskim, przebywający od lat na rynku pracy zdają się myśleć, tak jakby nie zwracali uwagi na realizm złożoności problemów, z którymi przyszło im się intelektualnie mierzyć. Ludzie działający na poziomie przedrefleksyjnym oczekują, że wiedzący wszystko lepiej „ekspert” udzieli im wszelakiej odpowiedzi, dlatego rzadko wykazują inicjatywy opracowania własnych rozwiązań problemów. Jest też mało prawdopodobne, aby zaangażowali się w sensowną autorefleksję, ponieważ nie rozumieją swojej roli w procesie uczenia się. Oczywiście człowiek nie musi oraz nie ma możliwości, aby w każdym wymiarze życia i przez cały czas być refleksyjnym. Na co dzień nie byłibyśmy w stanie – na najwyższym poziomie intelektualnym – angażować się w szereg tzw. czynności rutynowych.

Badani tutorzy i tutees okazali się grupą niezwykle, kompetentną i wyrafinowaną w zakresie rozwiązywania trudnych poznawczo problemów. Tutees najczęściej myślą quasi-refleksyjnie. Są zdania, że należy zebrać dowody, aby wesprzeć swoją opinię. Niemniej są oni otwarci na sprzeczne dowody, które uznają za jednakowo ważne. Ich myślenie ma jednak pewne ograniczenia, do których można zaliczyć przeświadczenie, że ewentualna niepewność wynika z konkretnych ograniczeń, takich jak utracenie dowodów, nierzetelność raportowania danych, ograniczenie zasobów lub nieumiejętność prawidłowego przewidywania przyszłości. Krytyka argumentu w zasadzie sprowadza się do krytyki osoby propagującej ten argument, a eksperci mogą być stronnicy. Studenci działający na tym poziomie są otwarci na nowe sytuacje i poglądy, ale często nie wykorzystują ich, aby wesprzeć własne myślenie – nie wykorzystują alternatyw. Jednakże nie oczekują, że eksperci rozwiążą za nich wszystkie problemy. Na tym stadium pojawi się autorefleksja, ale raczej powierzchowna.

Z pełnym przekonaniem należy stwierdzić, że badani tutorzy są osobami refleksyjnymi. Są oni zdolni do rozumienia problemów w bardzo złożony sposób. Mogą zrozumieć wiele punktów widzenia i jakościowo interpretować dowody. Swoje stanowiska opierają na pragmatyce zaistniałej sytuacji. Podkreślają, że nie ma uogólnionych zasad i procedur mogących zbadać trudny poznawczo problem w sposób całkowity. Tutorzy działający na tym poziomie analizują problemy

kompleksowo. Potrafią sięgać po rozmaite argumenty, merytorycznie bronić proponowanych rozwiązań, pozostając otwartymi na nowe argumenty.

Należy jednak wnioski do niniejszych badań uzasadnić również poprzez uprzywilejowaną sytuacją osób biorących w nich udział. Tutoring – ciągle wykraczający poza formalne, instytucjonalne standardy – bardzo sprzyja budowaniu refleksyjnego środowiska uczenia się. Badania nad osądzaniem refleksyjnym studentów (tutees) i wykładowców (tutorów) przynoszą konkretne wyniki, które mają potencjał wpływu na obszar praktyki edukacyjnej. Szczególnie istotne wydaje się porównanie wyników osiąganych przez badanych tutorów i tutees z wynikami badań osiąganymi przez przedstawicieli innych grup zawodowych oraz przedstawicieli innych grup studenckich. Wyniki przemawiają na korzyść badanych grup, a zatem pozwalają na zadawanie kolejnych pytań i projektowanie kolejnych studiów, które mogłyby doprowadzić do rozstrzygnięcia następujących kwestii – dlaczego tutees charakteryzują się większym poziomem refleksyjności? lub – dlaczego studenci z wyższym poziomem refleksyjności kierują się ku tutoringowi?

Bibliografia

- Bächtiger, A., Parkinson, J. (2019). *Mapping and Measuring Deliberation. Towards a New Deliberative Quality*. Oxford: Oxford University Press.
- Barabas, J. (2004). How Deliberation Affects Policy Opinions. *American Political Science Review*, 98(4), s. 687–701.
- Biesta, G.J. (2007). Foundations of Democratic education: Kant, Dewey, Arendt. W: R. Van der Veen, J. Youngblood (red.), *Democratic practices as learning opportunities* (s. 1–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bruner, J. (2006). *Kultura Edukacji*. Kraków: Wydawnictwo: Universitas.
- Burke, T. (1994). *Dewey's New Logic: A Reply to Russell Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1906). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, pobrano 19.1.22. z: <https://quote.ucsd.edu/childhood/files/2013/05/dewey-childcurriculum.pdf>
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Fischer, K.W., Pruyne E. (2002). Reflective thinking in adulthood. W: J. Demick, C. Andreoletti (red.), *Handbook of adult development*, New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Fischer, K.W., Bullock, D.H., Rotenberg, E.J., Raya, P. (1993). The Dynamics of Competence: How Context Contributes Directly to Skill. W: R.H. Wozniak, K.W. Fischer (red.), *Development in Context Acting and Thinking in Specific Environments*. New York: Psychology Press.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, s. 477–531.
- Friedman, A.A. (2004). The Relationship Between Personality traits and Reflective Judgment Among Female Students. *Journal of Adult Development*, 11, s. 297–304.
- Friedman, A.A. (2004). The Relationship Between Personality Traits and Reflective Judgment Among Female Students. *Journal of Adult Development* 11, s. 297–304.

- Habermas, J. (1981). *Theory of communicative action*, Beacon Press, pobrano 20.1.22 z: https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/4421-the_theory_of_communicative.pdf
- Jerit, J., Barabas, J., Toby Bolsen T. (2006). Citizens, Knowledge, and the Information Environment. *American Journal of Political Science*, 50(2), s. 266–282.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. W: B.K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (s. 37–61). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- King, P.M., Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), s. 5–18.
- Lamborn, S.D., Fischer, K.W. (1988). Optimal and functional levels in cognitive development: The individual's developmental range. *Newsletter of the International Society of Behavioral Development*, 2(14), s. 1–4.
- Marcus G.E., Neuman W., MacKuen M. (2000). *Affective Intelligence and Political Judgment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mines, R.A., King, P.M., Hood, A.B., Wood, P.K. (1990). Stages of intellectual development and associated critical thinking skills in college students. *Journal of College Student Development*, 31, s. 538–547.
- Nizińska, A. (2007). O pożytkach z narracyjnego odczytywania świata społecznego. W: E. Kurantowicz i M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. (s. 241–246). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Odrawąż-Coates A., Perkowska-Klejman A. (2021). The English language as a reflective judgement component in the intercultural Erasmus exchange to and from Poland, *EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA*, 1(14), s. 178–192.
- Perkowska-Klejman, A. (2014). Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów. *Ruch Pedagogiczny*, 4, s. 69–84.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Perry, W.G., Jr. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget J. (1972). *Strukturalizm*. Warszawa: PWN.
- Whitmire E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing & Management*, 40(1), s. 97–111.

REFLECTIVE JUDGMENTS – TUTORS AND TUTEES ABOUT COGNITIVELY DIFFICULT PROBLEMS

Keywords: tutoring, reflexivity, reflective judgment, cognitively difficult problems.

Abstract: This article presents research conducted to answer a question of how tutors (academic teachers) and tutees (students) form judgments about several cognitively difficult problems. The study focused on the description of the intellectual procedures used in the reflective judgment of tutors and tutees. The author analysed to what extent it is thinking on a pre-reflective, quasi-reflective and reflective level. During the study, tutors and tutees were confronted with several ambiguous topics and were asked to respond (in a short answers) to their own sources of beliefs and knowledge. The respondents were asked a series of questions focused on five topics, e.g. the use of drugs in the treatment of mental illness; causes of alcoholism. The research was conducted using a written questionnaire inspired by the *Reflective Judgment Interview* developed by King and Kitchener based on the Reflective Judgment Model. The model assumes three stages of thinking: pre-reflective, quasi-reflective and reflective, divided into seven stages. The analysis of the research results allowed to determine, e.g., what sources the respondents use to justify their judgments; how confident the respondents are in their knowledge; whether the respondents admit other points of view. The tutors most often presented the reflexive stage and the tutees the quasi-reflective stage. However, it was found that the level of reflexivity of some of the tutees was changing as a result of the issue under consideration, while in the group of tutors there was no significant differentiation in that case. Additional analyses by gender and field of study showed no significant intergroup differences in students' thinking. The tutors and tutees turned out to be an unusual, competent and sophisticated group in solving cognitively difficult problems. An individualised approach to the education of students through the use of the tutoring method is recommended.

Dane do korespondencji:

dr hab. Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Katedra Pedagogiki Społecznej

e-mail: aperkowska@aps.edu.pl

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Karolina Ziolo-Pużuk

ORCID: 0000-0002-6906-6310

BADANIE I ANALIZA POTRZEB SZKOLENIOWYCH W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO OSÓB DOROSŁYCH. PRZEGLĄD LITERATURY, PRZYKŁADY, PROCEDURY, BADANIA

Słowa kluczowe: badanie potrzeb, edukacja językowa, metody badawcze w edukacji dorosłych, motywacja, autonomia.

Streszczenie: Artykuł skupia się na przedstawieniu przeglądu literatury dotyczącej badania potrzeb szkoleniowych osób dorosłych w zakresie nauczania języków obcych na kursach języka specjalistycznego i ogólnego oraz jest on próbą opisania podstawowych zagadnień dotyczących tego typu badań, tj. pojęcia potrzeby, procedury działania oraz analizy otrzymanych wyników. Badanie potrzeb obejmujące nie tylko zagadnienia językowe, ale także style uczenia się, doświadczenie edukacyjne, role i funkcje społeczne, jakie spełnia uczący się i w jakich będzie używał języka, pozwala na stworzenie optymalnego programu nauczania, dostosowanego do potrzeb jednostki, grupy oraz instytucji edukacyjnej. Autorka przedstawia różnorodne podejścia do opisu potrzeb i ich badania ze względu na punkt widzenia osoby badającej oraz cel analizy. W artykule postuluje się zwrócenie większej uwagi na analizę potrzeb poprzedzającą kursy języka ogólnego. Jako przykład przedstawiono analizę potrzeb przeprowadzoną podczas kursu prowadzonego na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Artykuł może stać się inspiracją dla nauczycieli do projektowania badania potrzeb na wszystkich etapach kursu językowego, gdyż syntetycznie prezentuje zagadnienia, jakie badacz-nauczyciel powinien wziąć pod uwagę, aby otrzymane wyniki były pomocne w dalszej pracy dydaktycznej.

Badanie oraz analiza potrzeb szkoleniowych są działaniami poprzedzającymi każdy kurs, warsztat lub trening. Zagadnienie to dotyczy również kursów

językowych. Niekiedy badanie i analiza ograniczają się tylko do ankiety rozdawanej uczestnikom przed zajęciami zawierającej proste pytania o oczekiwania wobec lekcji, preferencje dotyczące tematyki oraz metod pracy. W innych przypadkach badanie potrzeb jest działaniem złożonym, zakładającym triangulację metod i technik, pozyskiwanie informacji z wielu źródeł, na każdym etapie kursu. Tym, co łączy oba skrajne podejścia do badania i analizy potrzeb, jest postawienie w centrum zainteresowania badacza (którym najczęściej jest nauczyciel języka obcego lub metodyk) indywidualnych potrzeb uczącego się i przekonanie, iż zrozumienie, a następnie uwzględnienie w programie nauczania, jego potrzeb jest tym, co może pomóc odnieść sukces w nauce języka obcego. Jak podkreślają Bronisława Ligara i Wojciech Szupelak (2012, s. 107): „Zgodnie z wymaganiami europejskimi dotyczącymi jakości kursów językowych, każdy kurs powinien rozpocząć się od analizy potrzeb uczących się”. Jednocześnie więc nie można zgodzić się z konstatacją tych samych autorów, że „(...) analiza potrzeb jest dużo istotniejsza w nauczaniu języka biznesu niż w dydaktyce języka ogólnego (...)” (Ligara i Szupelak, 2012, s. 112), gdyż nauczanie języka ogólnego „bez powodu” lub też – dokładniej – bez wyrażonego i opisanego przez uczącego się powodu przeanalizowanego przez osobę opracowującą program nauczania, negatywnie wpływa na motywację oraz relacje nauczyciel–uczeń. Szczególnie w przypadku osób dorosłych, gdzie kluczowymi zagadnieniami są wspieranie motywacji wewnętrznej oraz rozwój autonomii, zbliżenie się podczas zajęć językowych do potrzeb uczestnika i ich realizacja podczas zajęć pozostają szczególnie ważne dla osiągnięcia zadowolenia z nauki. Autorka zdecydowała się podjąć temat uporządkowania zagadnień dotyczących badania potrzeb szkoleniowych oraz przeglądu stosownej literatury przede wszystkim z myślą o nauczycielach, gdyż to oni zwykle, na potrzeby własnej praktyki, przeprowadzają takie badania przed, w trakcie oraz po zakończeniu kursu. Inspiracją do tego działania była również własna praktyka dydaktyczna autorki i badanie potrzeb opisane w artykule „Nauczanie języka polskiego jako obcego wśród osób duchownych – wyzwania i rozwiązania. Studium przypadku” (Zioło-Pużuk, 2021). Artykuł ten pokazywał, jak badanie szczegółowo wpłynęło na rozwiązania dydaktyczne, ale praca nad nim i przegląd literatury uzmysłowiły autorce, iż teoretyczne rozważania dotyczące procedury badania oraz istoty rozumienia potrzeby wymagają głębszego popracowania i uporządkowania.

Zaprezentowane więc w tekście rozwiązania dotyczące przeprowadzania badania potrzeb oraz ilustrujący je przykład z pracy własnej autorki mogą stać się zachętą i pomocą dla lektorów pracujących z dorosłymi oraz zwiększyć szanse uczących się na osiągnięcie sukcesu dzięki zajęciom prawdziwie zindywidualizowanym. Temat ten jest istotny również dlatego, że, jak pokazała metaanaliza artykułów dotyczących nauczania języka specjalistycznego z lat 1984–2014 przeprowadzona przez Ellen J. Serafini, Julie B. Lake i Michael H. Long, zagadnienie poprawności metodologicznej badania potrzeb pozostaje raczej na marginesie dociekań badaczy (Serafini, Lake, Long, 2015, s. 11). I choć na przestrzeni badanych

lat coraz częściej pojawiały się informacje o triangulacji metod i źródeł danych oraz wsparciu ekspertów w danym obszarze zawodowym w konstruowaniu programu nauczania (Serafini, Lake, Long, 2016, s. 16), to bezsprzecznie zwrócenie większej uwagi praktyków na zagadnienia z zakresu sposobów prowadzenia badania potrzeb, co ma na celu również ten artykuł, prowadzić może do poprawy jakości programów nauczania powstających na podstawie przeprowadzonych analiz. Co więcej, badanie i analiza potrzeb uczących się w dokumencie opisującym Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, będący jedną z podstaw planowania kursów językowych, związana jest z pojęciem spójności systemu edukacji językowej, czyli „(...) harmonijnej relacji między takimi elementami, jak: rozpoznanie potrzeb uczących się, wyznaczanie celów nauczania, określenie treści nauczania, dobór lub przygotowanie materiałów dydaktycznych, ustalenie programów nauczania/uczenia się, dobór stosownych metod uczenia się i nauczania, kontrola, testowanie i ocenianie” (ESOKJ, 2001, s. 18–19). Pominięcie jakiegokolwiek elementu tworzenia kursu językowego, w tym również początkowego badania potrzeb, grozi brakiem spójności, a tym samym brakiem skuteczności procesu uczenia się.

Cel niniejszego artykułu przedstawiony powyżej zostanie zrealizowany poprzez zaprezentowanie przeglądu literatury dotyczącej zagadnienia badania potrzeb w edukacji językowej dorosłych oraz uściślenie podstawowych zagadnień dotyczących badania potrzeb, tj. poszukiwanie definicji potrzeby, opis procedur badania oraz analizy wyników. Na pierwszym etapie analizie poddano publikacje naukowe znajdujące się w dostępnych bazach tekstów od 2000 roku (tzw. *desk research*). Z otrzymanych wyników wybrano publikacje poruszające bezpośrednio zagadnienia badania potrzeb językowych dorosłych i koncentrujące się na interesujących autorkę wyżej wymienionych zagadnieniach.

Potrzeba w kontekście nauczania języków obcych

Poszerzenie postrzegania potrzeb szkoleniowych w zakresie języków obcych uwzględniające społeczne aspekty funkcjonowania jednostki, a nie jedynie zagadnienia językowe, można znaleźć w publikacji opisującej badanie potrzeb związane z projektowaniem kursów języka specjalistycznego „Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP” z 2013 roku, w której autorzy potrzeby językowe przedstawiają na dwóch poziomach micro i macro: poziom micro reprezentuje potrzeby edukacyjne w kontekście miejsca pracy lub instytucji edukacyjnej, zaś macro to potrzeby społeczne (Huhta, Vogt, Johnson, Tulkki, 2013, s. 13). James Dean Brown (2016, s. 13) natomiast jako synonim potrzeb w kontekście ich badania pośród uczestników specjalistycznych kursów językowych wymienia między innymi takie pojęcia jak: pragnienia, braki, oczekiwania, motywacje, zapotrzebowanie, prośby, niezbędne umiejętności oraz następny krok i $x+1$ (gdzie 1 to kolejny krok, który uczeń musi wykonać). Potrzeba językowa

i szkoleniowa postrzegana może być również jako brak lub luka, którą należy uzupełnić i nie jest ona tożsama z takimi pojęciami jak cel, motywacja oraz pragnienie (Gajewska i Sowa, 2014, s. 117). Podobnie Mariatta Huhta (Huhta, Vogt, Johnson, Tulkki, 2013, s. 11) wskazuje na różnice między „brakami” (*lacs*), czyli lukami, jakie muszą być uzupełnione z punktu widzenia nauczyciela i procesu nauczania oraz „pragnieniami” (*wants*), to znaczy tym, co uczeń subiektywnie postrzega jako to, co chciałby osiągnąć.

Gajewska i Sowa wskazują również, iż konieczne jest zauważenie różnych poziomów potrzeb: indywidualnych, społecznych lub instytucjonalnych, przewidywalnych, nieprzewidywalnych, konkretnych, wyobrażeniowych, wyrażonych, niewyrażonych (2014, s. 118). Potrzeby szkoleniowe można podzielić również na *target needs* (potrzeby docelowe lub cele nauczania) oraz *learning needs* (Huhta, Vogt, Johnson, Tulkki, 2013, s. 11). W przypadku tych pierwszych potrzeby będą determinowane przez opis sytuacji docelowej, zaś drugie przez ocenę potrzeb w zakresie efektywnego uczestnictwa w procesie uczenia się. James Dean Brown (2016, s. 13–15) proponuje podział potrzeb na cztery kategorie, a każda z nich odpowiada innemu punktowi ich postrzegania. Demokratyczny aspekt potrzeb opisuje to, czego pragnie większość ludzi, czyli marzenia i motywacje, przy czym dotyczącą one nie tylko uczniów, ale także nauczycieli lub instytucji edukacyjnych. Drugą kategorią są potrzeby wynikające z rozpoznanego i uświadomionego braku, rozdziwisku między stanem obecnym a pożądanym. Trzecia kategoria podkreśla analityczny punkt postrzegania potrzeb, tj. to, co w oparciu o metodykę oraz badania dotyczące nauczania języków obcych powinno pojawić się w programie nauczania, potrzeby te opisywane są jako następny krok w procesie edukacyjnym. I w końcu diagnostyczny aspekt potrzeb – wskazanie na te elementy nauczania, których brak byłby najbardziej dotkliwy dla uczącego się, opisuje więc on to, co jest niezbędne i nadaje odpowiedni priorytet planowanym działaniom edukacyjnym.

Potrzeba szkoleniowa w nauczaniu języków obcych jest więc tym, co znajduje się pomiędzy diagnozą sytuacji wyjściowej a opisem sytuacji pożądanej (związanej z celami nauczania postrzeganymi z perspektywy ucznia, nauczyciela, instytucji edukacyjnej, osób zlecających, programów nauczania i celami osobistymi uczącego się niezwiązanymi bezpośrednio z umiejętnościami językowymi). Potrzeba powinna być również umieszczona w kontekście sytuacji edukacyjnej, na którą składają się subiektywne odczucia uczącego się, jego możliwości i ograniczenia w zakresie uczenia się oraz środowisko, w jakim odbywa się nauka (w tym także zagadnienia dotyczące nauki zdalnej i kompetencji z nią związanych). James Dean Brown zauważa nawet, że wyniki uzyskane na podstawie badania i analizy potrzeb nie mogą być traktowane jako opis dający się sklasyfikować w kategoriach prawda–fałsz, zaś same potrzeby nie mogą być uznane za „prawdę”: „Dlatego w najlepszym razie o potrzebach można powiedzieć, iż są opiniami powstałymi na drodze obserwacji, ankiet, wyników testów, teorii dotyczących uczenia się języka, badań

lingwistycznych i innych. Innymi słowy, to, czego osoba badająca dowiaduje się na drodze badania potrzeb, można w najlepszym przypadku uznać za aktualnie najlepszą szansę (CBS – *current best shot*) na stworzenie dającego się obronić programu nauczania, ale nigdy na poznanie prawdy [o uczących się i ich potrzebach – dopisek własny]” (Brown, 2016, s. 15–16). Dlatego badanie potrzeb powinno poprzedzać każdorazowe opracowanie programu nauczania i rozkładu materiału nawet w przypadku pracy z grupami złożonymi z pozornie podobnych uczniów. Idąc dalej, należałoby badać również potrzeby i cele indywidulane każdego z uczestników kursu i w rozmowie wstępnej wskazywać, w jakim zakresie pokrywają się one z celami grupy i celami kursu. To mogłoby zapobiegać frustracji uczących się, którzy na przykład zapisali się na kurs konwersacji do celów turystycznych, a oczekują zaawansowanych informacji na temat gramatyki. Dokumentem pomocnym do sprawdzania czy i w jakim zakresie potrzeby ucznia lub uczennicy są zgodne z ogólnymi celami kursu powinien być szczegółowy sylabus dostępny dla uczestników przed rozpoczęciem zajęć, prezentacja podręcznika, zagadnień, jakie będą omawiane i sposobu prowadzenia zajęć jeszcze przed pierwszą lekcją.

Badanie potrzeb szkoleniowych w edukacji językowej

Badanie potrzeb szkoleniowych to „(...) systematyczne zbieranie i analiza wszystkich subiektywnych i obiektywnych informacji niezbędnych do tego, aby zdefiniować i zweryfikować dające się uzasadnić cele wyrażone w programie nauczania, które zaspokajają wymagania wyrażone przez uczących się w kontekście danej instytucji, które mają wpływ na proces uczenia się i nauczania” (Brown, 2016, s. 4). Polega więc ono na poszukiwaniu kompromisu między zasobami, celami i potrzebami ucznia, instytucji (jednej lub kilku związanych z procesem uczenia się) oraz społeczeństwa, poszukiwaniem równowagi między potrzebami mikro i makro. Wyniki analizy potrzeb, na podstawie których formułowane są cele oraz powstaje program nauczania, są więc zapisem, jak już wspomniano, nie staniu idealnego, ale możliwego do zrealizowania, wystarczającego do tego, aby efekt nauki okazał się satysfakcjonujący w wymiarze obiektywnym, mierzalnym standaryzowanymi testami i subiektywnym, tj. realizującym wyobrażenia ucznia.

Podobnie jak w przypadku potrzeb, również proces ich badania oraz analiza wyników nie mogą być zawsze prowadzone zgodnie z jednym, wzorcowym modelem potrafiącym zaspokoić wymagania i pragnienia wszystkich grup uczniów. Wyniki analizy potrzeb powinny być traktowane jako drogowskazy, a samo nauczanie języka należy postrzegać jako proces podlegający ciągłej ewaluacji, podobnie jak wielopoziomowe i wieloaspektowe potrzeby z nim związane. Proces badania i analizy potrzeb powinien odbywać się ciągle i być realizowany na wielu etapach kształcenia, co wyraża koncepcja postępującej analizy potrzeb, która „(...) zakłada, że nauczyciel nie tylko stale poszukuje werbalizacji i aktualizacji potrzeb uczących się, ale także wychowuje grupę studentów tak, by ci nabrali zwyczaju

komunikowania potrzeb we wszystkich sytuacjach edukacyjnych i zawodowych. Zarówno narzędziem, jak i rezultatem tego procesu, jest między innymi, korzystanie z samego uczącego się jako źródła materiałów dydaktycznych – wyrabianie nawyku przynoszenia na zajęcia adekwatnych tematycznie materiałów” (Ligara i Szupelak, s. 111–112). Zamiast „wychowuje” zaproponować można termin „wdraża do autonomii”, gdyż obejmuje on nie tylko nabywanie przez ucznia, przy wsparciu nauczyciela, umiejętności formułowania oczekiwań wobec zajęć językowych, rozbudzania w nim zdolności do bycia prawdziwym podmiotem edukacji, ale także pokazywanie przez nauczyciela narzędzi pozwalających na pracę samodzielną, również po zakończeniu kursów.

Celem badania i analizy potrzeb jest określenie luki, jak wspomniano wyżej, pomiędzy tym, co uczniowie chcieliby osiągnąć, a sytuacją, w jakiej znajdują się obecnie. Badanie potrzeb powinno się przeprowadzać z uwzględnieniem co najmniej triangulacji metod i źródeł. James Dean Brown wymienia dziewięć rodzajów triangulacji, jakie można zastosować w przypadku analizy potrzeb szkoleniowych w zakresie nauczania języków obcych i są to: triangulacja interesariuszy, metod, miejsca (np. użycie języka biznesu w różnych instytucjach), czasu (dane pochodzące na przykład z początku i końca semestru nauki), perspektyw badaczy analizujących te same dane niezależnie od siebie, teorii badawczych, dyscyplin naukowych lub ról, gdy na przykład uczeń lub nauczyciel stają się osobami badającymi potrzeby szkoleniowe (Brown, 2016, s. 141–142). Dlatego też Brown (2016, s. 146) uważa, że najskuteczniej i najefektywniej badanie potrzeb w zakresie nauczania języków obcych można prowadzić metodą mieszaną, czyli korzystając zarówno z metod jakościowych, jak i ilościowych. Joanna Niemiec (2016, s. 73–75) w artykule opisującym badanie potrzeb szkoleniowych i językowych studentów medycyny uczących się języka angielskiego wskazuje, że kompleksowe badanie potrzeb powinno uwzględniać trzy składowe sytuacje glottodydaktycznej uczących się: TSA (*target situation analysis* – analiza sytuacji pożądaney, czyli opis celów kursu, zobiektywizowany na podstawie danych z przeprowadzonej analizy potrzeb), PSA (*present situation analysis*, analiza sytuacji wyjściowej, opisana na podstawie testów plasujących, ale także analizująca środowisko uczenia się, w tym możliwe zaangażowanie czasowe ucznia) oraz LSA (*learning situation analysis*, analiza sytuacji, w jakiej ma miejsce uczenie się, w tym subiektywne potrzeby uczącego się, motywacja, style uczenia się). Schemat postępowania w badaniu potrzeb szkoleniowych w zakresie języków obcych powinien być odpowiedni do danej sytuacji, skoncentrowany na uczącym się, bez pomijania innych zaangażowanych osób lub instytucji, praktyczny, systematyczny, a rezultaty powinny prowadzić do konstruktywnych wniosków (Brown, 2016, s. 57).

Ellen J. Serafini i współpracownicy prezentują etapy badania potrzeb, jakie zostały przez nich zastosowane, a które mogą stać się podstawą innych analiz (Serafini, Lake, Long, 2015, s. 22). Krok „0” poprzedzający badanie to zauważenie problemu w użyciu języka obcego (na przykład przez instytucję edukacyjną,

pracodawcę, nauczyciela) i wyrażenie prośby o pomoc w zakresie stworzenia programu nauczania. Krok pierwszy to przeprowadzenie nieustrukturalizowanych wywiadów z ekspertami z danej dziedziny (w sytuacji, kiedy kurs dotyczy języka specjalistycznego) oraz z uczestnikami zajęć na temat ich potrzeb. Na tym etapie można również stworzyć pilotażowy kwestionariusz wywiadu, który zostanie oceniony przez specjalistów i uczniów. Krok drugi to przygotowanie, na podstawie przeprowadzonych wywiadów, pilotażowego kwestionariusza ankiety, a następnie przeprowadzenie pilotażu i naniesienie odpowiednich zmian w kwestionariuszu. Krok drugi kończy przeprowadzenie kwestionariusza w grupie lub grupach badawczych. Krok trzeci to przeprowadzenie badania kontrolnego z wykorzystaniem innej metody badawczej oraz analiza danych. Krok ostatni, czwarty, to triangulacja wyników pochodzących z różnych źródeł oraz metod, co pozwoli na zidentyfikowanie potrzeb szkoleniowych. Bronisław Ligara i Wojciech Szupelak wymieniają 9 elementów analizy potrzeb, która rozpoczyna się do testu plasującego, poprzez kwestionariusze dotyczące zaplecza zawodowego, oczekiwań i potrzeb w zakresie edukacji językowej, rozmowę i burzę mózgów, aż po ankietę kończącą kurs, będącą kompleksową ewaluacją zajęć (2012, s. 111). Uwagę zwracają przede wszystkim punkty, w których autorzy proponują pokazanie uczestnikom spisów treści kilku podręczników do wyboru i wskazanie przez nich tematów szczególnie interesujących oraz tych, które chcieliby poruszać podczas zajęć, a nie są elementem żadnego z podręczników (2012, s. 111). Choć propozycja autorów dotyczy nauki języka biznesu, to wydaje się ciekawym rozwiązaniem, które może poprzedzać również kursy języka ogólnego, gdyż pozwala na wskazanie, w jakich sytuacjach nieujętych w standardowych programach nauczania uczniowie chcą i mogą języka używać oraz co ich interesuje.

Badanie potrzeb w oparciu o pytania – propozycja działania

Ponieważ wydaje się, iż wskazanie jednej procedury badania potrzeb uwzględniającego specyfikę różnorodnych kursów i ich uczestników jest niemożliwe, należy podjąć próbę sformułowania pytań, które będą poprzedzać badanie potrzeb i ułatwić stworzenie procedury pozwalającej na przeprowadzenie badania dostosowanego do grupy i kursu.

Na podstawie pilotażowego badania potrzeb uczestników kursu języka polskiego jako obcego dla osób duchownych przeprowadzonego na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w 2019 roku, można zaproponować cztery podstawowe zagadnienia stanowiące swego rodzaju niezbędnie minimum zapewniające odpowiednią jakość badania, które powinny zostać poddane pod rozagę osoby prowadzącej badanie potrzeb danej grupy. Badanie przeprowadzone przez autorkę tekstu składało się z ankiety internetowej (w języku angielskim) oraz wywiadów online. W ankiecie wzięło udział 16 osób, zaś wywiady przeprowadzono z pięcioma osobami: czterema księżmi oraz organizatorem

kursu. Treścią godzinnych wywiadów były nie tylko potrzeby uczestników, ale rozmawiano również o tematyce skryptu, prezentowano dwie lekcje i proszono o uwagi. Dzięki zastosowaniu zarówno metody jakościowej, jak i ilościowej oraz pozyskaniu informacji z dwóch źródeł, udało się opracować podstawowe założenia dydaktyczne kursu i skryptu. Dodatkową metodą zastosowaną przez autorkę był projekt fotodziennika prowadzony przez jednego z uczestników kursu przez siedem dni, w czasie których uczeń rejestrował za pomocą telefonu przedmioty oraz sytuacje językowe, jakie, według niego, powinny stać się elementem zajęć. Zdjęcia zostały przeanalizowane przez autorkę i niektóre z sugerowanych elementów wprowadzono do tematyki zajęć oraz skryptu. Należy zaznaczyć jednak, iż propozycja ta jest stworzona na podstawie badania wstępnego i, w toku dalszych projektów, będzie rozwijana oraz modyfikowana. Te zagadnienia to: (1) *kto będzie zbierał informacje, od kogo i kto będzie je analizował?* (2) *kiedy prowadzone będzie badanie potrzeb?* (3) *jakie informacje będą zbierane?* (4) *jakie metody badania potrzeb oraz ewaluacji wyników zostaną zastosowane?*

Kto będzie zbierał informacje, od kogo i kto będzie je analizował?

W przypadku kursu językowego informacje zbierane są przed rozpoczęciem zajęć przez osobę układającą program (jest to zwykle nauczyciel lub metodyk), ale także przez organizatora kursu (informacja nt. doświadczeń edukacyjnych w zakresie języków obcych, znajomości języków obcych uczestników, możliwego zaangażowania czasowego, preferowanych form pracy np. online, praca samodzielna, kierowana i spotkania z nauczycielem co 2–3 tygodnie). Informacje zbierane podczas trwania kursu i wpływające na tematykę zajęć oraz metody pracy najczęściej zbierane są przez nauczyciela i metodyka. Druga część pytania zmierza do wskazania, czy wszyscy uczestnicy kursu będą brać udział w badaniu, czy też tylko wybrana grupa. W przypadku grup jednorodnych można badanie przeprowadzić w mniejszym gronie, choć zbadanie potrzeb każdego z uczestników może zapobiec nieporozumieniom co do celów kursu oraz obniżeniu motywacji. W przypadku prezentowanego jako przykład kursu językowego dla osób duchownych, ankietę z pytaniami nt. potrzeb językowych i szkoleniowych wysłano trzykrotnie do wszystkich uczestników zajęć (dwadzieścia pięć osób), ale odpowiedzi uzyskano od szesnastu, o czym wspomniano wyżej. Wywiady nieustrukturalizowane przeprowadzono z czterema uczestnikami kursu i jednym z organizatorów zlecających kurs. Pytanie „od kogo” pozwala zaplanować badanie zgodnie z zasadą triangulacji źródeł informacji. Informacje mogą być analizowane zarówno przez osoby układające program, jak i zlecające kurs oraz go organizujące. Ponieważ każda z tych instytucji może być zainteresowana innym aspektem potrzeb, już przed realizacją badania, należy, w kontakcie z nimi, zaplanować jego zakres. Odnosząc te uwagi do kursów języka ogólnego można zauważyć, iż w tym przypadku największe zagrożenie związane z pominięciem badania potrzeb dotyczyć będzie obniżającej się motywacji oraz rosnącym

przekonaniem, iż poza klasą lekcyjną nie ma miejsc, w których uczeń może języka używać, jeśli ogólne zagadnienia odpowiadające poziomom zaawansowania nie będą zbieżne z sytuacjami komunikacyjnymi, z jakimi ma do czynienia uczeń.

Kiedy prowadzone będzie badanie potrzeb?

Informacje na temat potrzeb zbierane są przez cały czas trwania kursu: od początku do etapu ewaluacji, choć najczęściej badanie potrzeb przeprowadzane jest przed rozpoczęciem kursu, jeśli ma stać się podstawą programu nauczania. Badanie przeprowadzone w trakcie trwania kursu jest już elementem ewaluacji i sprawdzeniem, w jakim zakresie wyniki badania pokrywają się z potrzebami uczniów oraz czy i jak zmieniły się one od początku kursu. Jako materiał do analizy potrzeb służą też arkusze ewaluacyjne po zakończeniu kursu i wtedy są one, między innymi, podstawą do stworzenia badania dla kolejnej grupy uczących się.

Uwagę, iż badanie potrzeb jest elementem każdej lekcji w przypadku nauczania języka biznesu (Ligara i Szupelak, 2012, s.108), można odnieść również do zajęć języka ogólnego. Oznacza to, iż nauczyciel powinien pytać uczniów o ich potrzeby regularnie, co zachęci uczniów do aktywnego udziału w współtworzeniu kursu i podniesie ich motywację oraz poczucie satysfakcji z nauki. Podczas kursu na UKSW starano się regularnie uzyskiwać informacje od uczestników pytając o ich potrzeby w zakresie użycia języka polskiego na uczelni, w życiu codziennym oraz zawodowym. W odpowiedzi na wyrażone przez uczniów zapotrzebowanie znacznie większą wagę zaczęto przywiązywać do zagadnień fonetycznych podczas zajęć, przeanalizowano również dokumenty używane w kancelarii parafialnej i wzory włączono jako element kursu, dokonano wyboru słów i zwrotów odnoszących się do pracy duchownych, które mogą pojawiać się na poziomie A1 i A2 (odpowiednio do sytuacji komunikacyjnych dostosowano również nauczanie gramatyki).

Jakie informacje są zbierane?

Kompleksowe badanie potrzeb powinno obejmować nie tylko zagadnienia językowe (np. sytuacje komunikacyjne, w jakich będzie uczeń używał języka, sprawności językowe, z jakich najczęściej będzie korzystał), ale także doświadczenie ucznia z uczeniem się języków obcych, cele obiektywne i subiektywne, cele instytucji lub osób zlecających, sposoby uczenia się, preferencje co do stylów uczenia się. W przypadku osób dorosłych szczególnie ważne jest ustalenie realnej dyspozycyjności uczniów, gotowości do odrabiania prac domowych oraz preferowanej ich formy (np. ćwiczenia pisemne, online, słuchanie). Joanna Niemiec (2016, s. 72) w artykule opisującym przygotowanie kursu języka angielskiego dla studentów medycyny, podaje, iż następujące informacje były zbierane od uczestników zajęć: doświadczenie edukacyjne studentów, przekonanie o znaczeniu znajomości języka angielskiego w przyszłej pracy zawodowej, samoocena w zakresie trudności

związanych z nauką języka angielskiego, propozycje zagadnień, które powinny pojawić się na lekcji, preferowane style uczenia się i nauczania. Ta propozycja obszarów zainteresowania zdaje się kompleksowo traktować zagadnienia językowe i pozajęzykowe, jakie powinny być przedmiotem badania potrzeb. Należałoby jednak do tej propozycji dodać badanie potrzeb instytucji zlecającej lub organizatora kursu, co zrealizowano w opisywanym badaniu na UKSW. Mariatta Huhta, Vogt, Johnson, Tulkki proponują skupienie się podczas badania potrzeb nie na funkcjach języka i rozwoju sprawności językowych (mówienie, słuchanie, pisanie, czytanie), ale na użyciu języka w działaniu, tj. podejściu działaniowym do nauczania języka (Huchta, Vogt, Johnson, Tulkki, 2013, s. 14). Przemysław Gębał i Władysław Miodunka (Gębał i Miodunka, 2020, s. 264) zauważają, iż „(...) dydaktyka działaniowa ukierunkowana jest na podejmowanie działań językowych. To właśnie dzięki nim dochodzi do rozwijania kompetencji językowej, osadzonej w szerokim kontekście społecznym, na który dydaktyka komunikacyjna nie zwracała aż takiej uwagi, gdyż oczekiwała punktowego rozwijania poszczególnych sprawności językowych”. Takie ukierunkowanie badania potrzeb, aby dowiedzieć się, jakie działania z wykorzystaniem nabywanych umiejętności będą uczniowi potrzebne, może pomóc w opracowaniu kursu prawdziwie „szytego na miarę” oraz realizującego często przez uczniów powtarzane pragnienie, aby móc używać języka od pierwszej lekcji poza klasą. Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa rozważania nad zadaniem jako podstawową jednostką badania potrzeb językowych podsumowują następującym stwierdzeniem: „Postulowana kategoria [zadania] zwraca uwagę na kontekst użycia języka, jak również przesuwą środek ciężkości działań dydaktycznych z tekstu na zadanie, którego ten tekst jest owocem, pozwalając ukazać dyskurs dziedziny w sposób bardziej dynamiczny, niż za pomocą odwoływania się do samych tekstów. Oparta na zadaniach analiza potrzeb stanowi również dobry punkt wyjścia do tworzenia kursów językowych” (Gajewska, Sowa, 2014, s. 120).

W przykładowym badaniu starano się, na podstawie wywiadów i analizy dokumentów parafialnych wskazać sytuacje komunikacyjne oraz działania (lub zadania), jakie uczniowie będą musieli wykonywać z wykorzystaniem języka polskiego. Dzięki temu powstał miniinwentarz, na który składało się 30 zadań (różnej szczegółowości i złożoności, takich jak na przykład uzyskanie informacji o planie zajęć, miejscu zajęć, kontakcie do wykładowcy, podstawowy dialog z parafianinem dotyczący otrzymania świadectwa chrztu świętego). Zadania te włączone zostały do programu nauczania, podręcznika „Szczęść Boże. Język polski jako obcy dla osób duchownych. Część 1” oraz lekcji, wprowadzane zagadnienia gramatyczne były organizowane zgodnie z tymi sytuacjami.

Jakie metody badania potrzeb oraz ewaluacji wyników zostaną zastosowane?

Najczęściej stosowaną przez nauczycieli języków techniką ilościową badania potrzeb jest kwestionariusz, zaś technikami jakościowymi są wywiady, badania

w działaniu oraz obserwacje uczestniczące (stosowane często w planowaniu kursów specjalistycznych). Pożyteczne mogą okazać się analizy dokumentów (np. w kursach specjalistycznych dotyczących miejsca pracy, w kursach języka ogólnego są to zwykle sylabusy z poprzednich kursów, ankiety satysfakcji, podręczniki, notatki po realizacji lekcji wykonane przez nauczyciela, ESOKJ), opis stanowiska pracy, dzienniki prowadzone przez uczniów ze słówkami lub informacjami na temat zajęć i audyty językowe¹.

W opisywanym przykładowym kursie pogłębione badanie potrzeb przeprowadzono przed rozpoczęciem kursu i składały się na nie: ankieta, wywiady, analiza dziennika fotograficznego jednego z uczestników oraz analiza lekcji z powstającego wówczas podręcznika. Badanie zostało przeprowadzone po roku zajęć z jedną grupą, podczas ewaluacji zrealizowanych zajęć i przygotowania zajęć z grupami następnymi oraz w trakcie opracowywania materiałów dydaktycznych. Zastosowanie metody ilościowej i jakościowej pozwoliło na uzyskanie pełniejszych wyników i na oddzielenie, o czym była mowa wyżej, celów kursu od marzeń i wyobrażeń uczestników, na obiektywizację otrzymywanych informacji.

Podstawowe badanie potrzeb przeprowadzone w związku z kursem języka polskiego jako obcego dla osób duchownych pozwoliło na stworzenie odpowiadających potrzebom uczących się i ciekawych materiałów edukacyjnych, których część weszła w skład podręcznika „Szczęść Boże”. Szczegółowe informacja o tym, jak badanie potrzeb wpływało na program nauczania, można znaleźć w artykule pod tytułem „Nauczanie języka polskiego jako obcego wśród osób duchownych – wyzwania i rozwiązania. Studium przypadku” (Zioło-Pużuk, 2021). Można więc wstępnie przypuszczać, iż zaproponowane wyżej pytania, które poprzedzały badanie potrzeb w tej grupie, mogą być uważane za niezbędne minimum przygotowujące do przeprowadzenia badania potrzeb, które daje zadowalające dla uczestników zajęć rezultaty.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było, na podstawie analizy literatury, uporządkowanie podstawowych zagadnień dotyczących badania potrzeb szkoleniowych w zakresie edukacji językowej dorosłych. Przedstawiono również propozycję pytań, które pozwolą na zaprojektowanie badania pozwalającego na sformułowanie wiarygodnych wniosków dotyczących potrzeb uczestników kursu. Refleksje dotyczące istoty i różnego postrzegania pojęcia potrzeby, procedur jej badania oraz przykład z pracy własnej autorki stać się mogą inspiracją i ułatwieniem w pracy lektorów języków obcych. Podsumowując przedstawione rozwiązania, należy przede wszystkim podkreślić, iż:

¹ Przegląd technik badawczych stosowanych w glottodydaktyce wraz z cennymi uwagami dotyczącymi poprawnego prowadzenia badań można znaleźć w publikacji: W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik (2010). Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie. Kraków. Avalon.

Potrzeba jest tym, co zawiera się pomiędzy sytuacją wyjściową uczącego się i sytuacją przez niego (oraz instytucję edukacyjną) pożądaną. Zarówno punkt wyjścia, jak i planowany punkt dojścia powinny być przedmiotem badania i refleksji osoby planującej kurs oraz przedyskutowane z uczestnikiem zajęć (indywidualnie i w grupie, co prowadzić będzie do uwspólniania celów i ich wzajemnego zrozumienia).

Potrzeba jest dynamiczna, dlatego jej badanie powinno odbywać się nie tylko na początku kursu, ale również w jego trakcie oraz pod koniec zajęć (ewaluacja, planowanie kolejnych działań edukacyjnych).

Badanie potrzeb przeprowadzone w danej grupie nie może być podstawą do wyciągania generalnych wniosków dotyczących programu nauczania nawet w grupach podobnych pod względem wieku, doświadczenia oraz profesji uczestników, a otrzymane wyniki raczej należałoby postrzegać jako opinie niż jednoznaczne stwierdzenia.

Wiarygodne badanie potrzeb powinno uwzględniać zastosowanie triangulacji metod i źródeł informacji.

Planowanie badania potrzeb powinny poprzedzać odpowiedzi na następujące pytania zawierające minimum podstawowych zagadnień dotyczących sprawdzenia zarówno sytuacji wyjściowej, jak i pożądanej, kursantów: (1) kto będzie zbierał informacje, od kogo i kto będzie je analizował? (2) kiedy prowadzone będzie badanie potrzeb? (3) jakie informacje będą zbierane? (4) jakie metody badania potrzeb oraz ewaluacji wyników zostaną zastosowane?

Bibliografia

- Brown, J.D. (2016). *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. London: Routledge.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. (2003). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli, pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/2010/12/europejski-system-opisu-ksztacenia-jzykowego-uczenie-si-nauczanie-ocenianie/> (dostęp: 1.04.2022).
- Gajewska E., Sowa M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache...* Dydaktyka języków specjalistycznych. Lublin: Werset.
- Gębał, P.E. (2019). *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.
- Gębał, P.E., Miodunka, W. T. (2020). *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako drugiego*. Warszawa: PWN.
- Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E., Tulkki, H. (2013). *Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligara B., Szupelak, W. (2012). *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Niemiec, J. (2016). Needs analysis for a specialized learner population: A case study of learners from medical college. *Państwo i Społeczeństwo*, nr 3, s. 71–84, pobrane z: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.mhp-fb0bea4b-18fa-4d0b-82da-f55d99161852/c/PIS_2016_3_4_Niemiec.pdf (dostęp 1.04.2022).
- Serafini, E.J., Lake, J.B., Long, M.H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: essential methodological improvements. *English for specific purposes*, nr 40, s. 11–26, pobrane z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088949061500037X> (dostęp 1.04.2022).
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Zioło-Pużuk, K. (2021). Nauczanie języka polskiego jako obcego wśród osób duchownych – wyzwania i rozwiązania. *Studium przypadku. Język – Szkoła – Religia*, 16, s. 188–198, pobrane z: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/JSR/article/view/6215> (dostęp: 17.04.2022).

REFLECTIVE JUDGMENTS – TUTORS AND TUTEESS ABOUT COGNITIVELY DIFICULT PROBLEMS

Key words: needs assessment, language education, research methods in adult education, motivation, learner's autonomy.

Summary: This article presents a literature review on the study of learning needs of adults in teaching and learning foreign languages at specialist and general language courses. Needs analysis, which includes not only linguistic issues, but also learning styles, educational experience, roles and social functions that the learner fulfils and in which he or she will use the language, allows to create a curriculum tailored to the needs of an individual, group and educational institution. The author presents various approaches to the description of needs in terms of the researcher's point of view and the purpose of the analysis. The author suggests that more attention should be paid to the learning needs analysis in general language courses and presents an example of a learning needs analysis conducted during a course at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. The article may become an inspiration for teachers to carry out needs analysis at all stages of the language course as it presents issues that the teacher-researcher should consider in order to obtain results helpful in his or her work.

Dane do korespondencji:

dr Karolina Zioło-Pużuk

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Nauk Humanistycznych

e-mail: k.ziolo-puzuk@uksw.edu.pl

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Hanna Achremowicz

ORCID 0000-0003-3398-0124

Anna Chmiel

ORCID 0000-0002-6949-3937

Roksana Pilawska-Gronostaj

ORCID 0000-0002-5451-8249

Martyna Pryszmont

ORCID 0000-0003-1637-8123

Kamila Wylęgły

ORCID 0000-0001-9787-5046

EXPERIENCING CULTURE OF EVERYDAY LIFE BY INTERNATIONAL EXCHANGE STUDENTS. PERSPECTIVE OF ARTS-BASED RESEARCH

Keywords: Experiencing culture of everyday life; students; international exchange programs; arts-based research; higher education.

Summary: The text is an attempt to introduce and initiate a research project which focuses on experiencing the culture of daily living by international exchange students. The authors present major theoretical reflections on the issues of experience and culture of everyday life; they also characterize the community of students

– participants of international exchange programs. (Re)cognition and understanding of experience is a methodological challenge, especially in regard to dialogue-oriented inter-cultural education. The authors decided to explore the issue, using arts-based research. In this model, the role of researchers-facilitators is to introduce the respondents into the research process by inviting them to participate in joint activities focusing on cognitive, artistic, social, and educational objectives. Such participation and cooperation are supposed to result in generating critical knowledge necessary to improve the respondents' daily life. In the last part of the text the authors conduct an initial analysis of the selected international exchange programs. The goal of the characteristics of ERASMUS, ISEP, AIESEC, CEEPUS programs is to outline the official objectives and priorities assigned to formal education. In this perspective, when planning their original research, the authors asked the following question: How are these priorities present, as complementary to non-formal education, in experiencing the culture of everyday life by exchange students?

Introduction

Everyday life has invaluable and, at the same time, hardly measurable potential. It is the object of particular interests of researchers who try to describe its educational advantages. In this context, they focus on the areas of informal learning which is part of human experience from birth to death. It is treated as an element of the lifelong learning idea, the area of human activity independent from formal and non-formal education (see Edwards, Clarke, Roger Harrison, Reeve, 2003). Despite many approaches that discern these three forms of education, it is hard to keep them separate when analyzing adult learning processes. For this reason, it is worth to study them as a whole and analyze the contexts of learning and relationships between them (Edwards, 2006). The project authors intend to explore the culture of daily life of international exchange students in this perspective. Everyday life they experience as they stay in their host countries provides different learning contexts for formal, non-formal and informal education.

(Re)cognition and understanding of experience is a methodological challenge, especially in the perspective of dialogue-oriented inter-cultural education. For this reason, the authors decided on a specific research approach to explore how students experience the culture of daily living. It is the arts-based approach which allows the respondents to express their individual and common experiences of participating in everyday life culture.

The text is an attempt to introduce and initiate a research project which focuses on experiencing the culture of daily living by international exchange students. The authors present major theoretical reflections on the issues of experience and culture of everyday life; they also characterize the community of students – participants of international exchange programs. They present their original research methodology, research objectives, stages of research and adopted approach. The final part of the text is an initial analysis of the selected international exchange programs. The goal of these characteristics is to outline the official

objectives and priorities assigned to formal education. It is interesting whether these objectives are present and complementary as international exchange students experience the culture of daily living.

Reflection over everyday life in perspective of history of the present

It is not easy to date the origins of research on everyday life. Some roots of such studies in Poland may be found in the reflections of writers from the 19th and early 20th century (see W. Reymont, *Ziemia obiecana*, Warszawa 1899; W. Reymont, *Chłopi*, Warszawa 1904–1909; E. Orzeszkowa, *Marta*, Warszawa 1885; short stories by B. Prus). Their works which describe the living conditions of villagers and city workers contributed to the analyses of everyday life not only from the artistic or literary perspective but also from the scientific point of view. The historical and political circumstances of the 19th century, which hindered political studies on the Polish territory, inspired them to engage in investigating social matters according to the hitherto national thought. The outbreak of World War I stopped the research activities in this area. The revolutionary changes on the map of Europe after the Great War provided new, unique research material.

A particular contribution to Polish studies into everyday life was made by historians, sociologists and anthropologists who were discovering and describing the reality during the interwar period (see F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa, 1922; F. Bujak, J. Rutkowski, *Roczniki Dziejów Gospodarczych i Społecznych*, 1931). Activity of Annales school of history had particular impact on the development of research in this field (Zawodna-Stephan, 2019). The outbreak of World War II again stopped the scientific efforts. During Stalinism, researchers were expected to search for arguments to confirm the political thought of the ruling Party. These circumstances influenced the development of research into daily living in Poland. The achievements of the interwar period and Stalinism were the foundations of the modern approach to social sciences, which emerged in the 1960s and 1970s. Two new directions appeared: history and sociology of everyday life.

Popular culture in the context of daily living

In recent years, many social and cultural changes have taken place. Previously dominating humanistic understanding of culture (referring only to extraordinary human achievements) has been slowly losing its advocates in scientific circles. Using this term, researchers more and more often refer to the whole context of human activity. Such a definition is proposed, for example, by anthropologists. Dividing culture into low (not worthy of attention) and high (elite) and ignoring the elements of contemporary popular culture (as reflection of everyday reality and important area of social activity) is an incomplete and obsolete approach to this complex phenomenon.

Pop culture can be viewed as spontaneous and authentic commentary to daily living (Jakubowski, 2006). It is so deeply rooted in the present reality that most people have stopped noticing it (Anioł, 2016). Because of its omnipresence in everyday life, the level of engagement in creating or interpreting certain cultural resources determines the individual lifestyles. Even the simplest forms of participation in this reality engage the audiences and require new competencies from them, of reading the texts and critical interpretation of meanings. John Fiske (1997, p. 175) adopts a similar perspective, claiming that “popular culture is (...) a set of cultural activities through which art infiltrates the habits and conditions of daily life”.

According to this definition, culture is inseparable from the category of *everyday life* understood as the space where human life and all related activities happen (Lefebvre, 1991). Thus, *popular culture* can be defined as an omnipresent and diverse *culture of everyday life*, in the context of which analysis of socio-cultural phenomena gains pedagogical meaning and becomes an interesting area of scientific explorations (Jakubowski, 2016).

Cultural education emphasizes the role of common experience gained in daily interactions during which we not only meet new people (their language, culture, living conditions and preferred values) but we also find out more about ourselves and our abilities. However, constant participation in daily living requires individuals to be constantly engaged and for this reason, acquiring different experiences becomes an endless process of experiencing the world.

Experience – complexity of the term

Experience is a complex term. Alfred Whitehead said it is “the most deceitful word in philosophy” (after: Wolska, 2012, p.7). This notion is used in both common language and different fields of science. Its complexity is well reflected in the definition in the Pedagogical Dictionary, which includes its common, philosophical, pedagogical and physiological meaning (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009). In pedagogy, experience can be understood in two ways. The narrower approach refers to acquiring knowledge or/and skills, while the wider associates experience with understanding events directly and personally: “individual experience shows the course of thoughts, feelings and sensory observations which refer to certain life situation. Experiences are aggregated and can be modified, while constantly giving meaning to human actions” (Martyniuk, 2019, p. 11). In general, one can say that experience is “the total of what individuals live through, encounter, interact with, what is given and out of which comes the meaning (Martyniuk, 2019, p. 11).

Due to the multi-dimensional nature of the term, the authors needed to identify certain theoretical references used in their research. Thus, in this case, experience is close to the concept adopted in phenomenology. In this approach,

experience is not only a cognitive phenomenon; it is assumed that there is always something more to it than just sensory data. From the phenomenological point of view, experience “describes what and how a person: receives, lives through and reflects upon” (Martyniuk, 2019, p. 14). The emphasis is on the dynamics of the experiencing, revealed in constant self-creation and self-actualization. Such structure shows experience as an unfinished and ongoing project. It is also worth mentioning that hermeneutic experience (used and described by Hans-Georg Gadamer) is close to experience defined in the context of arts-based research. It involves deep, multi-faceted understanding of reality and it values the cognitive, truth-based aspect of humanities and art (Wolska, 2012).

In our research, it is worth referring to the relationships between experiencing and art. This aspect has been mentioned by Marianna Michałowska (2006). The author refers to the less tangible character of experiencing. She argues that when experiencing art, one should reflexively refer to one's own, personal experiences. Today, art refers to personal experiences of its audiences – “one needs to get rid of rational thinking to experience it” (Michałowska, 2006, p. 367). Based on the fragmentary elements of everyday life, contemporary art allows individual interpretation through the lens of personal experiences. Elements of art cannot be explained explicitly because “they refer to daily experience, to individuals experiencing beyond any esthetic code” (Michałowska, 2006, p. 368).

Students – characteristics of community of international exchange program participants

The world of individual experiences exists in every social group. However, the text focuses on students who are the object of the proposed research. Academic community of students in Poland gained popularity in the 1990s (Mynarska, 2011) and evolved during the recent years. Today, it is diverse in many ways: educational and professional background, aspirations, economic and social status, and age. Students are people with life experience which plays important role in their academic education (see Panacci, 2015) and, at the same time, remains a unique component that builds their adult identity (Whitbourne, 1986). Considering this component and age criterion of (full time) students, this stage of life can be described as the period of entering into adulthood or of emerging adulthood (Arnett, 2012). Timeframes of this period are 18–25 years and involve certain activities not observed in other stages of life. Despite some authors (e.g. Hajduk) defining the student community as adolescents (based on the framework of developmental psychology), students are adult citizens with a variety of rights and obligations. They are responsible for themselves, their behavior, choice of studies and completion thereof. Many representatives of this social category decide to leave their family homes and live in campuses or rented rooms, which adds further importance to their decisions (Hajduk, 2003).

Reflections on student activities should consider the selected theories of adult learning, namely existential learning (Jarvis, 2012) and situational learning (Wenger, 1999). Peter Jarvis points out that the learning process is situated within social interactions which take place between an individual and their social environment. The result is individual life experience tied to personal biography. Both experience and biography are life-long, thus learning can be treated as an existential process (Jarvis 2012; Malewski 2010). It includes learning process as well as physical maturing – in this sense, there is a dualism of mind and body (Muszyński, 2013). However, given the natural social dynamics, people learn through observations and interactions with others in the right environment (Malewski, 2000). Learning takes place in different spaces and takes on different forms.

Research plan

The methodological tradition selected for the project is the participatory paradigm (Lincoln, Guba 2000; 2009). Our intention is to integrate the cognitive and practical activity and then, set it in the culture of everyday life of the respondents. The research is organized in a way to release the critical and creative potential of the participants. It means, in the first place, that the research will be based on certain values that will motivate joint activities of the researchers and the respondents (Kubinowski, 2010). The role of the researchers-facilitators will be to introduce the respondents into the research process by inviting them to participate in joint activities oriented towards cognitive, social and practical objectives. Second, participation and cooperation will generate critical knowledge necessary to improve the respondents' daily life (Malewski, 1998). The project is oriented towards meeting cognitive as well as practical and social, including educational, goals. They are presented in the table below:

Table 1. Project objectives

1.	Explore the culture of daily living of international exchange students
2.	Explore the phenomenon of interfering cultures of international exchange students
3.	Explore the learning contexts of international exchange students
4.	Explore the available international exchange programs addressed to academic communities
5.	Build awareness of different cultures and attitudes of acceptance of cultural differences
6.	Support the (socio-cultural) integration of international exchange students through artistic activities
7.	Cross-cultural/cultural education of academic community
8.	Prepare a guide (to intercultural education) based on the daily experiences of international exchange students. The guide will use visual materials

Source: Authors' own compilation.

The project will be implemented in the academic community of international exchange students staying in Wrocław. The coordinators and group leaders will be the university staff members and doctoral students who have relations with the respondents. All respondents will be recruited according to the following criteria: students must be active international exchange participants whereas coordinators and leaders must be active staff members or doctoral students, interested in the issues addressed in the project.

Given the intended integration of the research, artistic and educational activities, the authors want to use an arts-based approach. There are many descriptions of this approach in the literature. This diversity is the effect of original projects and views which differentiate this tradition.

P. Leavy made an attempt to define this tradition: “ABR practices are a set of methodological tools used by researchers across the disciplines during any or all phases of social research, including data generation, analysis, interpretation and representation” (Leavy 2018, p. 30). What is important is that these tools are used to address social research questions in a holistic and engaged way, where theory and practice intersect (Leavy 2018, p. 30). The authors of the project will use the notion of arts-based *research*. The choice is based on the fact that we use artistic activity in the research process, that focuses on a selected form of art, namely movie and photographs, to describe and understand the culture of daily living of international exchange students and education of the beneficiaries of the project. Artistic activities will concentrate on movies and photographs and will be used as: 1) a tool to collect data about this culture; 2) a medium to present and disseminate knowledge and as a basis for the analysis of the research problems. At the same time, another important assumption is that the research is to reveal different threats and stimulate actions to change the negative practices (see Finley, 2009). Our goal is to initiate critical reflection on the culture of everyday life of international exchange students. The results may facilitate communication within different communities as well as help build knowledge about their functioning in wider social groups.

Analysis of selected international exchange programs

To meet one of the objectives of the project, namely, exploring the available international exchange programs addressed to academic communities, the project authors have conducted the initial analysis of the selected options. The table below presents descriptions and analysis of the following programs: ERASMUS+, ISEP, AIESEC, CEEPUS. They were chosen based on the fact that they are representative projects implemented in Polish universities. In addition, each program has some unique features resulting from the activities offered (education, professional development, voluntary work) and target groups (students or academic staff). The authors considered the following criteria in their characteristics: objectives,

participants, scope, preparation to participate in culture and society of the host country, engagement of the beneficiaries in activities to promote their own cultural and social identity, and educational priorities. The goal is to focus on the intended cross-cultural education declared in the programs, and its two aspects: participation in the culture of the host country and opportunities to share the culture of the home country. Such an approach to education would include the values of openness, respect and cultural dialogue. The authors used formal resources to describe the programs. In this context, the values declared may differ from the ones implemented and expressed in academic *praxis*. Another goal of the comparison is to identify the educational priorities these programs focus on. They refer to different areas of learning: formal, non-formal and informal. But reflection on the participation in culture must include all three, complementary areas of education.

The main objective of ERASMUS+ program is to support the achievement of “Europe 2020” strategic objectives for economic development, employment, social justice and social inclusion, as well as strategic objectives of the European framework of cooperation in education and training – ET2020. The program also supports sustainable development of the partner countries in the field of higher education and contributes to the achievement of the EU Youth Strategy (ec.europa.eu, 2020). Given the above, ERASMUS+ is a program which promotes values and priorities considered important for the European community. The strategic EU postulates include democratization as well as social and educational equality. There are also priorities which are to facilitate sustainable economic development, e.g. promotion of professional education and training of youth and adults to reduce unemployment. This practical and social approach seems to determine the emphasis on the idea of lifelong learning. In this context, it is worth considering (at least) three questions. First, how are these values and priorities achieved in the Member Countries from outside the EU (for example Iceland, North Macedonia, Serbia, Turkey) and partner countries (like Kosovo, Azerbaijan, Ukraine, Egypt, Lebanon, Syria, Tunisia, Russia)? The question about values also refers to the already mentioned consistency of the values declared with the actual ones. Second, given the objectives of the research project presented herein, how is informal education implemented, for example through participation in the culture of everyday life? Third, save for the social, educational and economic potential mentioned in the declarations, how is cultural capital supported in the program?

Cross-cultural education is the important priority of ISEP, both at an objective level and during preparations of the beneficiaries to study abroad. For program founders, culture is a filter through which we see reality. Understanding a culture is crucial in the process of communicating with its representatives. ISEP founders assume that participation in an international exchange program provides students with the opportunity to immerse in the culture of the host country. And their role is not the role of observers but members of the host community. Students are advised to get information about the cultural, social, political and economic situation of

the host country. However, the knowledge of the present problems and foreign affairs of their home country is also important. Without a doubt, it can influence the attitudes of the host country representatives towards the visiting student. In order to facilitate cultural interactions, the program authors provide guidelines used by anthropologists during cultural studies. In the light of these declarations, it is interesting, what practical activities are undertaken by the program authors and beneficiaries? For this purpose, it might be worthwhile to study students' blogs and vlogs available on the program website, where they share their individual experiences gained during exchange. Nevertheless, the textbook with characteristics of the host countries, available on the website, presents only general information about certain countries and does not focus on their cultural potential.

AIESEC was founded based on the idea of building peace through intercultural understanding. It was the response of a group of students to the events of World War II. Today, AIESEC's main objective is to strengthen leadership skills of young people in order to develop both their individual potential and the potential of their communities. The organization also concentrates on cultural understanding and experiential learning. It is involved in different activities focusing on international voluntary service, professional internships, giving voice to young people and implementation of the UN Sustainable Development Goals ¹. Compared to other, above-mentioned programs, AIESEC clearly emphasizes the aspect of building an individual career path. Pavel Suba analyzed students' motivation to participate in the AIESEC program and identified five main motivators: *travelling and leisure, experiencing new culture and people, acquiring advantage at the labor market, gaining experience from abroad, and altruism* (Suba, 2017). The range of values declared is wide. However, we can refer to the already mentioned questions – to what extent is the program and participation of countries which fulfill the UN Sustainable Development Goals to a lesser degree, coherent with the values declared? Does the focus on individual career development remove cross-cultural understanding from the scope of interests, contrary to the program principles? One of the analyses of workshops led by AIESEC volunteers (Mińkowska, 2017) points out to elements of superficial preparation of volunteers to work and participate in the culture of their host country. It is also worth mentioning that some AIESEC projects focus on work in certain, highly globalized industries. So, despite travelling to another part of the world, a volunteer or an intern performs work that does not differ much from the one performed in their country of origin.

¹ AIESEC projects include: Global Volunteer (voluntary international projects that aim at gaining practical experience in projects addressing economic, ecological and socio-cultural issues), Global Talent (professional internships lasting from 6 weeks to 8 months, to gain skills necessary for future career development), Global Entrepreneur (internship in startups, during which young people can see the world of entrepreneurship), Youth 4 Global Goals (initiative to activate youth towards achieving the Sustainable Development Goals), YouthSpeak (providing space for young people to voice their opinion and take action – this objective is achieved through the YouthSpeak Survey and YouthSpeak Forum events).

How much is intercultural activity and how much is the element of functioning of the global market?

The last of the selected programs, CEEPUS, involves student and academic teacher exchange within countries of Central and South-East Europe. In the context of other programs, its scope is least formalized and refers less to inter-cultural experiences. Even though the cultures of the member states differ from one another, they are relatively similar. What is more, the strictly academic character of the project assumes cooperation based on mutual research interests. Thus, the official program objectives do not mention culture. The research conducted among the academic teachers who have participated in the project indicate the following motives to participate: *teach lectures* (68%); *build up sustainable professional contacts* (62%); *get an experience abroad in general* (58%); *interest in a particular teaching domain of the partner institution* (54%); *friendship* (53 %); *participation in a CEEPUS network* (53%); *interest in internationalization* (Scheck, Zupan, Schuch, 2015). As revealed, the above mentioned goals do not refer to intercultural issues. There is no analysis of students' motives to participate in CEEPUS. They can receive a 3 to 10 month scholarship. They can also go for shorter visits as they prepare their dissertations. In the context of this analysis, the unique character of the program is in minimizing the number of the values declared and focusing on practical issues. At the same time, it avoids the question about the differences between the declared and actual situation. Instead, one can explore the actual elements of partnerships within the program. Are there cultural differences between the program participants that should be included in the official program? Is ignoring the inter-cultural issues in an international exchange program not based on the idealistic vision of (trans)cultural intellectual exchange? In the research proposed herein, it is worth to explore more the issue of experiences of the beneficiaries and differences in experiencing culture of daily living, by confronting CEEPUS with the programs which emphasize inter-cultural aspects more clearly.

Questions instead of conclusions

This text presents the theoretical grounds of culture of everyday life, the concept of experience and the characteristics of international exchange students, as well as the methodological outline of the planned research project.

Experience-based studies are highly individualized, which results from the unique nature of cognition and interpretation of each individual human experience. The goal of the research is to describe, at possibly deep level, the character of this process. Arts-based approach enables not only verbal expression or reporting the experiences of the respondents but also allows to express the emotional or sometimes maybe intuitive side of these experiences. Methods of artistic expression enable the research audiences to participate in the experiences of the respondents.

The comparison of the principles of the selected international exchange programs (ERASMUS+, ISEP, AIESEC and CEEPUS) allows to formulate more questions which set new directions of the planned inquiry: How are declarative objectives of the programs coherent with students' experiences? How do students experience formal, non-formal and informal education? How do these forms of education infiltrate the experiences of international exchange students? Do students feel properly prepared to participate in the culture of daily living of their host countries? If so, how are they prepared? Are international exchange students invited to share their culture during the exchange programs? If so, how? Do and how international exchange programs provide a space for cross-cultural education? How do students learn the culture of their host country?

References

- Anioł, J. (2016). „Gorsza” i „lepsz” popkultura. O „kłopotliwych” obszarach kultury popularnej w perspektywie pedagogiki krytycznej (s. 97–121). W: W. Jakubowski (red.), *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Arnett, J. (2012). *Debating emerging adulthood: stage or process?*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, R., Clarke, J., Harrison, R., Reeve, F. (2003). (Re)prezentacja badań nad całonocnym uczeniem się. *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, nr 1 (21), s. 83–97.
- Finley, S. (2009). *Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie* (s. 31–40). W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fiske, J. (1997). *Postmodernizm i telewizja*, tłum. J. Mach (s. 165–183) W: A. Gwóźdź (red.), *Pejzaże audiowizualne: telewizja – wideo – komputer*, Kraków: Wydawnictwo Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Gajda, J. (2009). *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hajduk B. (2003). *Socjalizacja studentów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jakubowski, W. (2016). *Pedagogika popkultury – prolegomena* (s. 15–29). W: W. Jakubowski (red.), *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jarvis, P. (2012). Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych, *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, nr 3 (59), s. 127–135.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność Synergia Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski, D. (2010). *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych* (s. 29–45). W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Leavy, P. (2018). *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Lefebvre, H. (1991). *The Critique of Everyday Life*. Londyn, Nowy Jork: Verso Books.
- Lincoln, Y.S., Guba E.G. (2009). *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności* (s. 281–313). W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom 1. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Lincoln, Y.S., Guba E.G. (2000). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences* (s. 281–313). In: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (secondo edition), Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.
- Malewski, M. (2000). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Martyniuk, W. (2019). *Kategorie „doświadczenie” i „szkolna codzienność” w naukach społecznych*. W: W. Martyniuk, O doświadczeniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michałowska, M. (2006). *Doświadczenie sztuki i doświadczenie życia – wobec „niezrozumiałości” sztuki współczesnej* (s. 359–387). W: R. Nycz, A. Zeidler – Janiszewska (red.), *Nowoczesność jako doświadczenie*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Mińkowska, A. (2017). Edukacja wielokulturowa w przedszkolu – projekt AIESEC International Kindergarten. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4 (246), s. 179–194.
- Muszyński, M. (2013). Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa, *Edukacja Dorosłych*, nr 1, s. 105–122.
- Mynarska, M. (2011). Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie, *Zeszyty Naukowe Instytutu Statystyki i Demografii AGH*, nr 11, s. 226–240.
- Panacci, A. (2015). Adult student in Higher Education: Classroom Experiences and Needs, *College Quarterly*, Volume 18, (3), s. 1–18.
- Scheck, H., Zupan, I., Schuch, K. (2015). *Evaluation CEEPUS III Evaluation of CEEPUS' teacher mobility Frequent travellers under the microscope*. Pobrano z: <https://repository.fteval.at/13/7/Evaluation%20CEEPUS%20III%20-%20Evaluation%20of%20CEEPUS%E2%80%99%20teacher%20mobility.%20Frequent%20travellers%20under%20the%20microscope.pdf>
- Suba, P. (2017). Motives for young people to volunteer abroad: A case study of AIESEC interns from the perspective of volunteer tourism. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, Volume 6 (3), s. 1–11, http://www.ajhtl.com/uploads/7/1/6/3/7163688/article_4_vol_6_3_2017.pdf.
- Wenger, E. (1999). Learning as Social Participation, *Knowledge Management Review*, 6(1), s. 79–92.
- Wolska, D. (2012). *Odzyskać doświadczenie*. Sporny temat humanistyki współczesnej. Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Zawodna-Stephan, M. (red.), (2019). *Życie codzienne (w) Archiwum*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Selected international exchange program websites:

<https://aiesec.org/>

<https://aiesec.pl/>

<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>

https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pl

<https://erasmusplus.org.pl/>

<https://nawa.gov.pl/naukowcy/ceepus>

<https://www.ceepus.info/#nbb>

<https://www.ceepus.info/#nbb>

<https://www.frse.org.pl/program/erasmus-plus/>

<https://www.isepstudyabroad.org/>

<https://www.isepstudyabroad.org/year-in-review>

<https://www.un.org.pl/aiesec-polska>

Contact:

mgr Roksana Pilawska-Gronostaj

Institute of Pedagogy

University of Wrocław

e-mail: roksana.pilawska@uwr.edu.pl

mgr Hanna Achremowicz

Institute of Pedagogy

University of Wrocław

e-mail: hanna.achremowicz@uwr.edu.pl

SPRAWOZDANIA

Joanna Wnęk-Gozdek

ORCID 0000-0003-4049-5872

Anna Włoch

ORCID 0000-0002-5286-8464

Łukasz Tomczyk

ORCID 0000-0002-5652-1433

KOMUNIKAT Z BADAŃ REALIZOWANYCH W RAMACH MIĘDZYNARODOWEGO PROJEKTU BADAWCZEGO DANUBE (DEVELOPMENT OF NEW ANDRAGOGICAL DIAGNOSTIC APPROACHES AND INTERVENTIONS OF THE ADULT DOCILITY PHENOMENON) ERASMUS +

Dynamiczne zmiany zachodzące we współczesnych społeczeństwach, związane z postępującymi procesami globalizacyjnymi, wymuszają wśród dorosłych konieczność poszerzania i uzupełniania posiadanej wiedzy. Dorośli w europejskich społeczeństwach muszą wykazać się gotowością do uczenia się, stałego podnoszenia własnych kwalifikacji, a niekiedy do przekwalifikowania się i uczenia się czegoś nowego. Inwestowanie w edukację także wśród dorosłych wpisuje się w realizację koncepcji „Europy wiedzy” oraz „uczenia się przez całe życie”. Instytucje Unii Europejskiej, respektując odmiennność i niezależność narodowych systemów

oświaty, jedyne działania, jakie podejmują w zakresie edukacji, to wspieranie jej rozwoju na wszystkich szczeblach. W ostatniej dekadzie szczególnie istotne okazało się wspieranie ze strony instytucji unijnych edukacji dorosłych w krajach UE. Celem jest tworzenie w krajach członkowskich optymalnych warunków dla rozwoju wszystkich obywateli, a szczególnie wspieranie rozwoju ich kompetencji kluczowych. W zakresie edukacji dorosłych instytucje unijne dążą do podniesienia odsetka osób dorosłych uczących się do poziomu 60% do roku 2030. Faktem jest, że w krajach członkowskich UE mamy do czynienia z ogromnymi dysproporcjami w zakresie udziału w edukacji osób dorosłych w wieku od 25 do 64 lat (EUROSTAT, 2022). Od lat najwyższy odsetek dorosłych uczących się notuje się w krajach skandynawskich, najniższy zaś w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, w tym w Polsce. Z tego powodu kraje o najniższych odsetkach dorosłych uczących się mogą liczyć na wsparcie instytucji unijnych w celu rozwijania tego sektora edukacji oraz zapewniania wszystkim grupom społecznym warunków sprzyjających ich wszechstronnemu rozwojowi. W krajach tych podejmowany jest szereg działań na rzecz zwiększenia dostępu do edukacji, szczególnie dla tych dorosłych, którzy z rozmaitych powodów mogą najwięcej skorzystać na podniesieniu własnych kwalifikacji, czy też przekwalifikowaniu się. Wszystkie te działania zmierzają do udoskonalenia poziomu gotowości do uczenia się dorosłych, który jest zależny od wielu czynników, przede wszystkim poziomu wykształcenia jednostki, jej statusu społeczno-ekonomicznego, dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych etc.

Gotowość do uczenia się dorosłych rozumiana jest jako motywacja do działania o charakterze edukacyjnym. Może być ona uwarunkowana wewnątrznie jako rezultat procesu socjalizacji lub zewnątrznie, poprzez czynniki zawodowe, wpływ rodziny i kręgu znajomych, czy też w ujęciu makrospołecznym, poprzez zmiany w sektorze gospodarki i zmieniającą się sytuację na rynku pracy. Poznanie tych wszystkich złożonych czynników daje możliwość nie tylko dostosowania oferty edukacyjnej na potrzeby uczących się dorosłych, ale także umożliwia wspieranie tych europejskich systemów edukacyjnych, w których edukacja dorosłych realizowana jest w bardzo małej grupie społecznej. Należy podkreślić, że dorośli muszą zdawać sobie sprawę, dlaczego powinni podjąć dalsze aktywności edukacyjne (Knowles, Holton III, Swanson, 2005).

Przykładem działań w zakresie rozwijania gotowości do uczenia się dorosłych jest realizowany od 1 września 2020 roku międzynarodowy projekt badawczy DANUBE (*Developement of new andragogical diagnostic approaches and interventions of the adult docility phenomenon*). Działania w ramach projektu DANUBE zaplanowane zostały na okres od 1 września 2020 do 31 sierpnia 2023. Ogólne cele projektu wpisują się w realizację koncepcji „uczenia się przez całe życie”. Projekt DANUBE finansowany jest ze środków programu Erasmus+ (2020-1-SK01-KA204-078313). W skład całego zespołu badawczego wchodzi badacze ze Słowacji (Uniwersytet Macieja Bela w Bańskiej-Bystrzycy), Czech

(Uniwersytet Tomasza Baty w Zlinie), Polski (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), Serbii (Uniwersytet w Nowym Sadzie) oraz Finlandii (University of Eastern Finland – Itä-Suomen Yliopisto, Joensuu). Głównym koordynatorem projektu są badacze ze Słowacji z Uniwersytetu Macieja Bela w Bańskiej-Bystrzycy: Zuzana Neupauer, Martin Schubert, Ivan Pavlov i Mirosław Kryston. Polskim zespołem kieruje Joanna Wnęk-Gozdek, a poszczególne zadania realizują: Anna Włoch, Artur Fabiś i Katarzyna Zaremba oraz Łukasz Tomczyk.

Głównym celem badań podjętych w ramach projektu DANUBE jest opracowanie innowacyjnych narzędzi, które mają służyć diagnozowaniu potencjału edukacyjnego dorosłych w wieku od 18 do 65 lat. Rezultatem tych działań ma być opracowanie programu interwencyjnego, mającego na celu mobilizowanie szeroko pojętego potencjału edukacyjnego osób dorosłych, ale także kompleksowego przygotowania kadr nauczycieli osób dorosłych, którzy będą specjalizować się we wspieraniu i rozwijaniu gotowości do uczenia się tej grupy społecznej.

Realizacja projektu DANUBE obejmuje kilka etapów. Pierwszym z nich było opracowanie narzędzia badawczego do pomiaru gotowości do uczenia się. Zadanie to realizowali partnerzy ze Słowacji i Czech, którzy opracowali narzędzie badawcze w oparciu o wyniki badań teoretycznych i diagnostycznych czeskich i słowackich andragogów (Gavora i in., 2015; Jakešová, Kalenda, 2015; Jakesova i in., 2016). Narzędzie składa się kilku elementów: testu do pomiaru poziomu gotowości do uczenia się, refleksyjności, testu koncentracji w trakcie uczenia się, umiejętności reagowania na zakłócenia w procesie uczenia się, testu pamięci numerycznej, testu badającego poziom motywacji do uczenia się oraz umiejętności samoregulacji w trakcie procesu nabywania nowej wiedzy i umiejętności. W baterii testów wykorzystano dwa wystandaryzowane testy: Akademicką Skalę Motywacji AMS-28 (Vallerand i in., 1993) oraz Kwestionariusz Samoregulacji SRQ-27 (Brown i in., 1999). Opracowana bateria testów została przetłumaczona z języka angielskiego na języki urzędowe krajów partnerskich projektu. Polskie narzędzie udostępniono pod adresem: <https://evaluapp.com/p/402723f5-bcd9-4209-9f5d-2115ea61d46>.

Po przeprowadzeniu badań pilotażowych i uwzględnieniu uwag respondentów właściwa bateria testów została udostępniona potencjalnym respondentom. Link do baterii testów został rozpowszechniony w instytucjach szkolnictwa wyższego, szkołach dla dorosłych oraz na różnego rodzaju kursach doszkalcających. Badania prowadzone są w grupach dorosłych uczestniczących zarówno w edukacji formalnej, jak i nieformalnej. Zbieranie we wszystkich krajach partnerskich DANUBE danych rozpoczęto w październiku 2021 r., a zakończono w styczniu 2022 roku. Aktualnie opracowywane są wstępne analizy zebranego materiału badawczego oraz przygotowywane publikacje naukowe prezentujące uzyskane wyniki badań.

Prowadzone badania wpisują się nie tylko w aktualne teoretyczne problemy andragogiki, ale również wnoszą cenne informacje dla praktyki edukacyjnej (w szczególności edukacji pozaformalnej).

Projekt DANUBE jest odpowiedzią na aktualne problemy andragogiki jako subdyscypliny pedagogicznej, która wykorzystuje narzędzia diagnostyczne pozwalające na określenie elementarnych składowych procesu uczenia się (Karikova i in., 2018). Ponadto badania realizowane w międzynarodowym zespole wpisują się w rozwój pedagogiki porównawczej, rezultatem których może być wypracowanie wspólnych rozwiązań w zakresie edukacji dorosłych, nie tylko w krajach partnerskich projektu DANUBE. Badania z zakresu komparatystyki edukacyjnej umożliwią także rozwój szkolnictwa wyższego w krajach europejskich (Kwiek, 2018). Z kolei zaproponowanie innowacyjnych rozwiązań w obszarze szkolnictwa wyższego, zmiany treści kształcenia na kursach związanych z edukacją dorosłych wzbogacają diagnostykę pedagogiczną ukierunkowaną na osoby dorosłe (Krystoń, 2013).

Bibliografia

- EUROSTAT (2022). *Adult learning statistics*. Pobrane z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics
- Brown, J.M., Miller, W.R., Lawendowski, L.A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. W: L. Vandecreek, T.L. Jackson (red.), *Innovations in Clinical Practice: A Sourcebook, vol. 17* (s. 281–292). Sarasota, FL: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.
- Gavora, P., Jakešová, J., Kalenda, J. (2015). The Czech Validation of the Self-regulation Questionnaire. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 171, s. 222–230. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.113.
- Jakešová, J., Kalenda, J. (2015). Self-regulated learning: Critical-realistic conceptualization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 171, s. 178–189. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.105
- Jakesova, J., Gavora, P., Kalenda, J. (2016). Self-Regulation of Behaviour: Students Versus other Adults. *International Journal of Educational Psychology*, vol. 5(1), s. 56–79. DOI: 10.17583/ijep.2016.1661
- Karikova S., Kryston M., Michalovic V., Neupauer Z., Pavlov I., Vanek B. (2018). (Il)Literacy of adults as a problem of inclusion and equality in lifelong learning. W: Ł. Tomczyk, B. Vanek (red.), *How to work with NEETs. Recommendations for policy and practice* (s. 9–34). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. DOI: 10.24917/9788395373701.1
- Krystoń, M., (2013). The potential of cultural-andragogical processes in the spectrum of strategic documents, *Paidagogos – Journal of Education in Contexts*, vol. 1, s. 30–44, <http://www.paidagogos.net/issues/2013/1/article.php?id=3>
- Kwiek, M. (2018). International research collaboration and international research orientation: Comparative findings about European academics, *Journal of Studies in International Education*, vol. 22 (2), s. 136–160.

- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2020), *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London: Routledge.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., Vallières, E.F., (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education, *Educational and Psychological Measurement*, vol. 52, s. 1003–1017, <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Dane do korespondencji:

dr Joanna Wnęk-Gozdek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

e-mail: joanna.wnek-gozdek@up.krakow.pl

dr Anna Włoch

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

e-mail: anna.wloch@up.krakow.pl

dr inż. Łukasz Tomczyk

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

e-mail: lukasz.tomczyk@unimc.it

EDUKACJA DOROSŁYCH



Akademickie
Towarzystwo
Andragogiczne

ISSN 1230-929 X