

## OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

*Izabela Przybylska*

ORCID 0000-0001-6141-2867

### JĘZYK OBCY OBSZAREM UCZENIA SIĘ DOROSŁEGO W ŚREDNIM WIEKU

**Słowa kluczowe:** średnia dorosłość, doświadczenie uczenia się, edukacja językowa, zadania rozwojowe, role życiowe.

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono rozumienie doświadczenia uczenia się języka obcego w perspektywie andragogicznej na podstawie jednostkowego badania jakościowego, zrealizowanego w oparciu o metodę biograficzną. Ujawniło ono, jak i gdzie uczy się dorosły w średnim wieku, co go motywuje do uczenia się, jakie ma potrzeby, jakie napotyka wyzwania i trudności, jaką wartość i znaczenie przedstawia dla niego uczestnictwo edukacyjne, oraz jaki związek ma uczenie się języka obcego z zadaniami rozwojowymi typowymi dla średniej dorosłości. Analizy i interpretacji uzyskanego materiału narracyjnego dokonano w szerokim kontekście wydarzeń biograficznych, które determinują zjawisko uczenia się języka obcego.

#### Wprowadzenie

Jedną z najczęściej podejmowanych aktywności edukacyjnych przez osoby dorosłe w Polsce jest uczenie się języków obcych. Sytuacja ta jest w dużym stopniu skutkiem uwarunkowań poprzedniego systemu politycznego trwającego w Polsce do 1989 roku, który narzucił szkolnictwu podstawowemu i średniemu obowiązkowy język rosyjski. Terazniejszość postawiła dorosłego w obliczu statusu języka angielskiego jako *lingua franca*. Na skutek tego wiele osób dorosłych do dnia dzisiejszego uzupełnia braki w znajomości języków zachodnioeuropejskich, wśród których największą popularnością cieszy się język angielski. Oznacza to, że proces uczenia się języka obcego, choć poddawany refleksji naukowej głównie na gruncie dyscypliny akademickiej zwanej glottodydaktyką, stał się częścią dorosłego życia wielu Polaków, co wpisuje go także w problematykę andragogiczną

(Bron, 2006; Malewski, 2010; Nizińska, 2008). Glottodydaktycy zwracają uwagę przede wszystkim na uchwycenie stanu i rozwój w wyniku odpowiedniego nauczania konkretnych kompetencji komunikacyjnych, takich jak słuchanie, mówienie, czytanie czy pisanie w języku obcym. Podejmowane przez nich projekty badawcze mają zwykle na celu ocenę i poprawę skuteczności i efektywności kształcenia (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). W prezentowanym jednostkowym badaniu za bardziej interesujące niż efekty uznano doświadczenie uczenia się języka obcego w odniesieniu do indywidualnej biografii dorosłego w średnim wieku. Przy czym doświadczenie rozumiane jest tu hermeneutycznie – jako zrozumiane przeżycie, czyli konsekwencja przeżyć jednostki (Dilthey, 1981). Jest ono osobiste, zawiera elementy samoświadomości, a jego rezultatem jest rozpoznanie siebie i świata (Gadamer, 1972). W związku z tym, że istotną cechą doświadczeń hermeneutycznych jest narracyjne ujmowanie rzeczywistości, za najlepszą drogę do uzyskania materiału badawczego uznano narrację biograficzną. Wywiad został przeprowadzony we wrześniu 2019 roku w miejscu pracy badanej i trwał dwie godziny. Narratorka w chwili badania miała 48 lat, co pozwoliło uznać ją za osobę w średnim wieku. Ten przedział wiekowy psychologowie umiejscawiają zwykle między 40. a 60. rokiem życia (Bee, 2004). Natomiast uczenie się języka obcego rozumiane jest w tej pracy wielowymiarowo, zgodnie z tym, co proponuje Knud Illeris (2006). Zauważył on, że w proces uczenia się zaangażowane są każdorazowo trzy nierozdzielalne wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. Niniejszy tekst pokazuje istniejące między tymi wymiarami złożone relacje i napięcia, w obrębie których ma miejsce uczenie się i rozwój osoby dorosłej.

### **Metoda i cel badania**

Prezentowane w tym artykule jednostkowe badanie stanowi część większego projektu, który jest w trakcie realizacji. Przedmiotem badania jest doświadczenie uczenia się języka obcego (zachodnioeuropejskiego) zebrane u Polaka w średnim wieku, który na etapie edukacji szkolnej poddany był obowiązkowemu nauczaniu języka rosyjskiego. W tym kontekście zrodził się problem badawczy: jak osoba dorosła w średnim wieku doświadcza uczenia się języka obcego? Celem badania jest zrozumienie zjawiska uczenia się języka obcego, jego interpretacja oraz refleksja nad tym, jakie miejsce zajmuje ono w indywidualnej biografii. Zrozumienie fenomenu uczenia się języka w jego obecnym i przeszłym wymiarze wymaga szerokiego kontekstu i wglądu w historię życia osoby badanej. Należało wydobyć, jakie doświadczenia związane są z badanym fenomenem i jakie mają one znaczenie dla osoby dorosłej. Dla rozwiązania tak postawionego problemu i celu badań najbardziej odpowiednia okazała się strategia badań jakościowych w podejściu interpretatywnym realizowana w oparciu o metodę biograficzną. Oznacza to, że obecne doświadczenia i znaczenie fenomenowi uczenia się języka obcego interpretowane są w kontekście tła biograficznego, czyli całokształtu doświadczeń życiowych

jednostki (Lalak, 2010; Rosenthal, 2005). Sposobem pozyskiwania materiału biograficznego był wywiad narracyjny. Zastosowano go do pozyskania tematycznie zogniskowanych informacji, ale respondentka została poproszona o opowiedzenie całej historii życia w celu uzyskania kontekstu do późniejszych analiz. Narracja została poddana transkrypcji, procesowi analizy treści przy użyciu techniki analizy proksemicznej (Marek, Walulik, 2020) a następnie interpretacji. Dobór osoby do prezentowanego badania wymagał potwierdzenia trzech wskaźników: średni wiek, edukacja formalna w Polsce z obowiązkowym wówczas językiem rosyjskim, aktualne uczenie się języka zachodnioeuropejskiego w ramach uczestnictwa w kursie lub samodzielnej nauki.

### Charakterystyka uczestniczki badania

Narratorka, 48 lat, urodziła się i dorastała w polskim mieście liczącym ok. 20 000 mieszkańców. Ukończyła studia w Krakowie, a następnie prywatne Studium Asystentek Dyrektora, adresowane do absolwentek studiów wyższych. Po zakończonym kształceniu podjęła pracę jako sekretarka i przedstawiciel handlowy w prywatnej firmie o międzynarodowych kontaktach z Europą Wschodnią, gdzie na co dzień posługiwała się językiem rosyjskim. W wieku 30 lat wyszła za mąż. Ma jedno dziecko, piętnastoletnią córkę uczęszczającą do ósmej klasy szkoły podstawowej. Córka badanej urodziła się niesłysząca, w wieku osiemnastu miesięcy została implantowana, a do szkoły poszła w wieku ośmiu lat – czyli z jednorocznym opóźnieniem. Po urodzeniu dziecka badana nie podejmowała pracy zawodowej przez pięć lat. Od dziesięciu lat jest pracownikiem administracyjnym na wyższej uczelni. Po wielu latach przerwy powróciła do kształcenia językowego. Od trzech lat uczęszcza na kurs języka angielskiego w miejscu pracy. W pierwszym roku nauki zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu po 45 minut, brało w nich udział pięć osób. W trzecim roku nauki pozostały dwie uczestniczki – koleżanki z biura, a zajęcia odbywają się raz w tygodniu i trwają 45 minut.

### Rezultaty analizy biograficznej

Analiza narracji ujawniła **motywację** badanej do uczestnictwa edukacyjnego. Nie są to wymagania zawodowe, choć kurs zorganizowany jest w miejscu pracy, a zajęcia odbywają się w godzinach pracy. Priorytetowe znaczenie w podjęciu nauki języka obcego ma wspomaganie córki w jej procesie edukacji:

*Angielskiego uczę się dlatego, żeby pomóc córce. To jest podstawa.*

Opieka nad niesłyszącą córką i budowanie relacji z nią stanowią naczelną **wartość** w życiu badanej, co przekłada się na pewien typ narracji:

*Ja cały czas o córce mówię, cały czas nią żyję, jest najważniejsza, ciągle o niej myślę.*

Wersy te w takiej czy innej formie przeplatają cały materiał narracyjny. Ale oprócz warstwy słownej także cała struktura narracji zbudowana jest wokół centralnego miejsca zajmowanego przez córkę i jej głuchotę – głównych aktorów opowieści. O sobie badana mówi jakby na marginesie. Porządkowi życia zorganizowanemu wokół córki i dla córki podlegają niemal wszystkie sfery życia badanej i jej relacje społeczne. Wypełnianie codziennych obowiązków jest tak pochłaniające, że w wielu miejscach narracji pojawia się wątek braku czasu dla siebie:

*Mieliśmy znajomych, tak zwaną „krakowską rodzinę”. To byli ludzie, z którymi byłam na studiach i z którymi utrzymywaliśmy kontakt po studiach. To były bardzo fajne relacje, bliskie. Niestety straciłam je w którymś momencie, bo ileż razy mogli mnie gdzieś wyciągać, gdzie ja nie chciałam iść; Odsunęłam się od nich, bo... po pierwsze pojawił się problem z Alą, była depresja i było całkowite oddanie dziecku; Ja nie mam czasu dla siebie, no a przecież musi być jeszcze miejsce dla męża; Jesteśmy tak wykończeni, że praktycznie kradniemy sobie czas, żeby gdziekolwiek wspólnie pojechać.*

Badana z racji niepełnosprawności córki nie sprawuje wobec niej tylko funkcji rodzicielskiej. Obok roli matki i troskliwej opiekunki zaznacza się rola terapeutki, a w uczeniu się języka wyłaniają się z opowieści liczne doświadczenia płynące z pełnienia **roli nauczycielki** i trudności z nią związane. Głównym problemem jest brak pomysłu na to, jak dziecko niesłyszące i implantowane uczyć języka i zarazem sprawić, aby uzyskiwało pozytywne wyniki z tego przedmiotu w szkole, w słyszającym otoczeniu. W przypadku języka ojczystego dziecko było prowadzone przez pedagogów i terapeutów, natomiast w nauce języków obcych badana deklaruje brak tego typu pomocy, zatem *na własną rękę* poszukuje rozwiązań, metod i technik nauczania. Dodatkowe utrudnienie stanowi fakt, że języki te dla niej samej w dużej mierze pozostają obce. Uczęszczając na kurs języka angielskiego, zapewnia sobie w ten sposób konieczne **wsparcie**:

*Jeśli chodzi o język obcy, to niestety nie mają pomysłu, jak dziecko niesłyszące uczyć. Stosuję zatem metody, które stosowałam ucząc ją języka polskiego: karteczki, etykietowanie. Ja ją teraz uczę angielskiego i niemieckiego, bo nie ma nauczycieli, którzy by ją odpowiednio poprowadzili; ...nie mam wykształcenia pedagogicznego; robię z nią wszystko metodą prób i błędów; mamy Internet – mamy wymowę, da się; Chodząc na angielski mam fajnie, bo zawsze się mogę dopytać, czego sama nie rozumiem tłumacząc córce. Bardzo mi te lekcje pomagają, przydają się, nie muszę sama wszystkiego robić. Słucham nauczycielki, coś tam zapamiętuję, coś więcej wiem, potem jest mi zdecydowanie łatwiej [...]. Powiedzmy, że jest w jakiś stopniu uporządkowane to, co ma moja córka na zajęciach w szkole i dlatego bardzo chcę kontynuować.*

Narratorka nie tylko naucza córkę języków, ale też uczy się wspólnie z nią. Powoduje to, że tuż obok roli nauczycielki pojawia się **rola zastępczej przyjaciółki**

z ławy szkolnej. Jest ona sprowokowana wspólnymi doświadczeniami uczenia się, ale też chęcią przeciwdziałania samotności córki, która powoduje ból matki. Skutkiem tego jest przejmowanie przez matkę roli, którą zazwyczaj pełnią inni rówieśnicy z otoczenia. Charakterystycznym rysem relacji jest symbioza, objawiająca się mówieniem przez badaną w liczbie mnogiej. Przy tym wszystkim narratorce towarzyszy świadomość, że takie rozwiązanie nie jest w stanie zastąpić relacji rówieśniczych:

*Ala jest osobą samotną, nie ma koleżanek; Ta niepełnosprawność powoduje, że jest odrzucona od innych, od rówieśników; Odkąd Ala poszła do szkoły, to się uczymy; To przerobiłyśmy już z Alą – bo ja mówię już w liczbie mnogiej [...]; Wszystko robimy razem, jeśli chodzi o zadania domowe; Cieszę się, że mam z córką dobry kontakt, ale oprócz bycia mamą muszę zastąpić jej koleżankę, przyjaciółkę, to jest dla mnie też trochę męczące; Chciałabym, żeby miała więcej znajomych. Ja jej nie zastąpię wszystkich, ona potrzebuje przyjaciółki.*

**Relacja matki i córki** w obszarze uczenia się języka obcego przechodzi na przestrzeni kilku lat zasadniczą **zmianę**. Początkowo dominująca rola nauczycielki przeplata się później z rolą koleżanki, następnie relacja stopniowo ulega zrównaniu, aż w końcu pojawiają się akcenty przewagi córki, która w niektórych zagadnieniach wyprzedza matkę i zaczyna ją instruować:

*Teraz wchodzimy już w trudniejszy materiał i ja już nie nadążam za tym wszystkim; W niektórych sprawach córka jest już lepsza ode mnie, np. w gramatyce. Jest młodsza, trochę lepiej zapamiętuje. Dla mnie żeby zapamiętać, gdzie mam dać -ing a gdzie bezokolicznik, to już jest za trudne; Teraz młodzież ma takie aplikacje w smartfonie, one w mgnieniu oka sprawdzają słówka, skanują całe strony tekstu – to się za nią nie nauczy, ale jest przydatnym narzędziem, ułatwia nam czasem odrobienie nadmiaru prac domowych.*

Relacja matki i córki jest obszarem **uczenia się życia** przez badaną. Córka domagając się większej samodzielności, uświadamia matce nadopiekuńczość i utrudnione przez to stawanie się osobą dorosłą:

*Problem stanowią wyjazdy na wycieczki klasowe, ona zawsze siedzi sama albo z panią, ponieważ nie do pary jest w klasie. Trochę ją asekurujemy, na przykład na takie wyjazdy jeździ z nimi dziadek [...]. Niestety jest to nadopiekuńczość z naszej strony, ponieważ dziadkowie niemal nie pozwalają jej się nigdzie ruszyć. A ona już tego chce, wręcz wymaga większej wolności; Przez to, że jej pomagam, to też jestem blisko niej. Może mi czasem zarzuca, że jej za mało pozwalam, więc zaczynam się trochę wycofywać.*

Wznowiona po wielu latach przerwy edukacja językowa wywołuje szereg **trudności**. Badana doświadcza problemów z przyswajaniem nowych słów, zapamiętywaniem zasad gramatycznych, odczuwa lęk przed mówieniem, narzeka na

notoryczny brak czasu na naukę w domu. Nauczając córkę, skarży się na przeładowany materiał w szkole podstawowej, za którym ciężko jej nadążyć. Jako niekomfortowe przeżycie na swoim kursie interpretuje eliminowanie przez nauczycielkę złych nawyków językowych i utrwalonych błędów w wymowie. Uświadamia jej to **straty** wywołane słabym poziomem nauczania angielskiego w szkole, które teraz w średnim wieku trudno nadrobić, a błędy naprawić:

*W tym wieku boję się mówić w języku obcym; Angielski jest... no chyba nie w moim zasięgu. Ale teraz po wielu latach zaczęłam się go na nowo uczyć, co jest trudne w tym momencie; Obecna nauczycielka miała sporo pracy ze mną, żeby oduczyć mnie błędnego wymawiania, oduczyć mnie starych nawyków.*

Ale w kategorii **strat** badana umieszcza także późniejszą nieużyteczność skądinąd świetnej znajomości języka rosyjskiego. Wspomnienia związane z językiem rosyjskim w szkole są u badanej bardzo pozytywne, postać profesjonalnej i wymagającej rusycystki kontrastuje z brakiem kwalifikacji nauczyciela języka angielskiego, co niestety było dość częste w oświacie okresu transformacji ustrojowej:

*Angielski pojawił się w średniej szkole dopiero, brakowało nauczycieli. Nas uczył biolog, który znał język angielski, ale nie był fachowcem w tej dziedzinie. Zajęcia polegały na tym, że czytanka była odczytywana, a my pisaliśmy wymowę nad tekstem [...]. I tak samo wyglądało odpytywanie: czytaliśmy to, co mieliśmy napisane ołówkiem, czyli fonetyczny zapis w języku polskim. Pan nigdy nic nie tłumaczył.*

*W szkole byłam bardzo dobrze prowadzona z rosyjskiego. Myśmy mieli tak ten język opanowany, że to dla mnie był pikuś. Potem przyszła inna polityka. Język rosyjski stał się be, niewygodny, niemodny. To co masz, czy miałaś wyuczone, nagle było nieprzydatne. Każdy się wstydził tego języka.*

Pojawiające się trudności mają też związek z nieodpowiednimi **podręcznikami** do nauki języków. Zdaniem badanej są one nieuporządkowane, zawierają za dużo kolorów i obrazków, brak w nich dwujęzycznych poleceń, brak odpowiedzi (klucza), co utrudnia samodzielną naukę:

*Podręczniki są beznadziejne, nie można się z nich nauczyć – za dużo przekładania kartek! Tu coś z przodu, za chwilę z tyłu, to gdzieś w środku... to jest chaos! To jest komiks a nie podręcznik!*

### **Język obcy obszarem wypełniania zadań rozwojowych średniej dorosłości**

Analiza narracji pozwoliła zobaczyć naukę języka obcego jako obszar uczenia się badanej w zakresie wypełniania zadań rozwojowych typowych dla wieku średniego. Sformułowane przez Roberta J. Havighursta (1981) pojęcie zadania rozwojowego odnosi się do określonych sprawności i kompetencji nabywanych

przez osobę w trakcie życia w wyniku kontaktów z otoczeniem. Ich treść związana jest z biologicznymi przemianami w organizmie, ze zmieniającymi się oczekiwaniami otoczenia, ze stanem kompetencji uzyskanym na poprzednich etapach rozwoju, oraz z zasobami człowieka. Podjęcie przez niego i rozwiązywanie zadania rozwojowego prowadzi do zmian w obszarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym, które są tożsame z rozwojem. Jak zauważa Beata Ziółkowska (2005) wypełnianie zadań rozwojowych dostarcza jednostce poczucia spełnienia, sukcesu i zadowolenia. Natomiast ich niepodejmowanie skazuje ją na poczucie porażki osobistej, a także naraża na dezaprobatę społeczną. Wśród wyróżnionych przez Havighursta zadań rozwojowych przypadających na środkową dorosłość, których realizację można dostrzec w narracji, wymienić należy towarzyszenie dorastającej córce w stawaniu się szczęśliwą i odpowiedzialną osobą, utrzymywanie odpowiedniego ekonomicznego standardu życia, wspomaganie swego współmałżonka, akceptowanie zmian fizjologicznych wieku średniego i przystosowanie się do nich. Przy czym na plan pierwszy wysuwają się doświadczenia płynące z troskliwej opieki i wychowania niesłyszącej córki. To zadanie wyrażające troskę o wychowanie następnego pokolenia Erik Erikson (2000, 2004) opisuje w koncepcji stadiów rozwoju psychospołecznego jako generatywność. Związane z nią nowe wyzwania rozwojowe kształtują u dorosłego cnotę opiekuńczości. Natomiast przeciwieństwem generatywności jest według Eriksona stagnacja rozwoju, której towarzyszy zwykle koncentracja jednostki na sobie, poczucie nieszczęścia oraz usztywnienie osobowości. Przejawiająca się na wiele sposobów troska o dziecko z jednej strony dostarcza badanej wiele satysfakcji i poczucia spełnienia w roli matki, z drugiej strony pozwala zobaczyć niemal nadmierną generatywność badanej i przeciążenie. W świetle zaproponowanego przez Karolinę Appelt (2005) podziału zadań rozwojowych na dwa obszary – pierwszy związany jest ze świadczeniem pomocy i z odpowiedzialnością za innych i drugi związany jest z odpowiedzialnością za siebie samego, za swój rozwój osobisty i zawodowy – pewną dozę stagnacji można dostrzec w rozwoju osobistym i zawodowym. Prawdopodobnie związane jest to ze specyfiką wychowania dziecka niesłyszącego i z pełnieniem przez rodziców obok funkcji opiekuńczo-wychowawczej również dodatkowych ról terapeuty i nauczyciela, co pokazują także badania Agnieszki Sakowicz-Boboryko (1996, 2001). Badaczka stwierdza, że ten stan rzeczy wywołany jest częstym brakiem odpowiednich kompetencji ze strony nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością. Te mankamenty wskazują na potrzebę aktywnego włączania się rodziców w edukację szkolną dziecka. Obie z wymienionych przez Sakowicz-Boboryko ról wręcz determinują biografię narratorki, która nie otrzymuje w szkole fachowej pomocy w zakresie nauczania języka obcego dziecka z implantem. W związku z tym jest to obszar jej intensywnych poszukiwań i uczenia się kreatywności w zakresie świadczonej pomocy córce. Badana przenosi wybrane metody z nauczania języka ojczystego na język obcy, korzysta z udogodnień technicznych, takich jak tłumacz Google zawierający także wymowę, aplikacje

słownikowe w smartfonie, różne strony internetowe zawierające przydatne informacje z obszaru nauki języków obcych, a ostatecznie zapewnia sobie spersonalizowaną pomoc u anglistki w miejscu pracy. Przyczynia się to do prawidłowego rozwoju i sukcesu dziecka rozumianego w aspekcie dydaktycznym. W narracji można zauważyć wysoką świadomość narratorki kształtowaną poprzez współpracę z terapeutami i pedagogami dotyczącą faktu, że powodzenie szkolne dziecka z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej to przede wszystkim efekt ciężkiej pracy dziecka, ale także jego rodziców. Badana wielokrotnie pośredniczy pomiędzy specjalistą rehabilitacji a nauczycielami, zapewniając w ten sposób drożność przepływu informacji na temat dziecka oraz działań wspomagających jego rozwój.

Kolejny wynik z badań uzyskanych przez Sakowicz-Boboryko (1996, 2001) pokazuje, że zainteresowanie rodziców sprawami szkolnymi dziecka oddziałuje na wysoki poziom motywacji do nauki szkolnej oraz wysoki poziom uspołecznienia dziecka, jego funkcjonowania wśród słyszących rówieśników, w roli kolegi i ucznia. W przytaczanej narracji pojawia się wprawdzie wysoka motywacja do nauki córki badanej, przejawiająca się choćby w tym, że mogła ona być zwolniona z nauki drugiego języka obcego, jakim jest w jej przypadku język niemiecki, jednak nie korzysta z tego przywileju i podejmuje wyzwanie. Analiza nie ujawnia jednak aspektu uspołecznienia dziecka. Wręcz odwrotnie, badana podkreśla samotność córki i jej nieliczne kontakty koleżeńskie. W narracji pojawiają się wątpliwości i żal spowodowane faktem, że córka nie posługuje się językiem migowym, nie uczęszcza do szkoły w środowisku osób głuchych, które to środowisko zapewniłoby jej liczne kontakty społeczne wśród *równych* sobie. A tak matka próbuje zastąpić jej koleżankę z ławy szkolnej i przyjaciółkę. Te *nadliczbowe* role powodują nie tylko dodatkowe obciążenie i zmęczenie, ale też frustrację związaną ze świadomością, iż *zastępowanie* nie jest dobrym rozwiązaniem. Iwona Jagoszewska (2011) podkreśla, że specyficzną cechą funkcjonowania dziecka niesłyszącego w słyszącym otoczeniu jest dość często izolacja i samotność. Za najbardziej pożądany kierunek upatruje wspieranie zmian w zachowaniach rodziców dziecka niesłyszącego w przekraczaniu granic marginalizacji społecznej. Rodzi się w tym miejscu pytanie o to, na czym owo wsparcie mogłoby polegać i na ile zmiany zachowań rodzicielskich są w stanie rozwiązać problem samotności wśród rówieśników, zwłaszcza w szkole. Zaradzenie sytuacji, jakie udało się badanej i jej mężowi wypracować, polega na wspieraniu nawiązanej przyjaźni córki i jej o rok starszej przyjaciółki, również implantowanej, która mieszka w mieście oddalonym ok. 100 km od ich miejsca zamieszkania. Dziewczęta poznały się na wakacjach. Na co dzień kontaktują się poprzez różne platformy społecznościowe lub telefonicznie. Rodzice zarówno jednej, jak i drugiej organizują naprzemiennie od kilku lat wspólne spotkania, wyjazdy, wakacje, umożliwiając im w ten sposób pielęgnowanie relacji i podtrzymywanie przyjaźni. Swą rolę rodzica w wychowaniu dziecka niesłyszącego rozumieją jako obowiązek do podejmowania wszelkich działań ułatwiających mu funkcjonowanie w środowisku społecznym. Dzięki ich pomocy

dziewczęta wyjeżdżały kilkakrotnie wspólnie na koncerty ulubionych zespołów muzycznych.

Jak podkreślają psychologowie rozwojowi, rola rodzica we wczesnej i późnej fazie środkowej dorosłości ulega znacznej zmianie. Dzieci dorastają, starają się uniezależnić od rodziców, określić własną tożsamość, zwiększeniu ulega dystans w relacji rodzic – dziecko. Rozluźnianie więzi, usamodzielnianie się dzieci prowadzi do zmiany relacji. Przyzwalając na uzyskiwanie przez dorastające dzieci samodzielności w procesie separacji, towarzyszą im poprzez udzielanie potrzebnej pomocy i wsparcia. I tak rodzice z opiekunów i wychowawców stają się powiernikami i doradcami (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). W omawianej narracji uwidacznia się wydłużenie fazy opieki motywowane niepełnosprawnością dziecka, co spowalnia uzyskiwanie przez nie samodzielności. Symptomy zachodzącej zmiany w relacji da się natomiast zauważyć w obszarze nauczania/uczenia się języka angielskiego. Matka z początkowej roli nauczycielki przechodzi w fazę relacji partnersko-koleżeńskiej aż w końcu staje w roli ucznia, to córka bowiem zaczyna sobie w tym obszarze radzić lepiej od niej i wnosi we wspólne uczenie się nowinki techniczne.

### **Implikacje andragogiczne i glottodydaktyczne**

Edukacja językowa jako obszar uczenia się dorosłego nie sprowadza się tylko do nabywania wiedzy i kompetencji z zakresu posługiwania się językiem obcym i nie pozostaje jedynie w sferze językowej, ale jak pokazało badanie, może być związana z wypełnianiem zadań rozwojowych średniej dorosłości. W przypadku zaprezentowanego jednostkowego badania tym zadaniem jest głównie generatywność i związana z nią troska o dorastające dziecko, spotęgowane faktem niepełnosprawności córki. Wewnętrzny procesowy przyswajania wiedzy i nabywania kompetencji językowych towarzyszy zewnętrzny proces interakcji z córką. Uczenie się języka jest jednym ze sposobów budowania ich wzajemnej relacji. Relacja ta podlega zmianom rozwojowym. Uczenie się języka buduje zatem oprócz umiejętności językowych także inne kompetencje życiowe dorosłego, a uczestnictwo edukacyjne może być źródłem uzyskiwania pomocy i wsparcia w wypełnianiu zadania, jakim jest życie. Natomiast brak fachowej pomocy ze strony nauczycieli i pedagoga szkolnego odnośnie do sposobów nauczania języka obcego osób implantowanych, uczęszczających do ogólnodostępnej szkoły, rodzi pytanie o to, czy zapewnianie tego rodzaju wsparcia rodzicom jest zadaniem glottodydaktyków, czy też pedagogów. Na podstawie analizowanej opowieści można wnioskować, że zarówno jednych, jak i drugich. Tym samym spostrzeżenie to otwiera dla andragogów kolejną przestrzeń refleksji nad uczeniem się w dorosłości.

W przygotowywaniu kursów językowych, ale także innych ofert edukacyjnych dla osób w średnim wieku, warto uwzględnić otwartość nauczyciela na rozmaite potrzeby dorosłego, stwarzanie przestrzeni na jego doświadczenie życiowe,

włączanie go w proces dydaktyczny. Zakłada to rozumienie roli nauczyciela dorosłych jako facylitatora, a nie tylko jako eksperta. Analizowana narracja pokazuje, że stawanie się świadomym nauczycielem osób dorosłych wiąże się z przekonaniem, iż dorośli zwykle osiągają najwyższy poziom gotowości do uczenia się, czyli są najbardziej zmotywowani, gdy uczenie się zaspokaja ich bezpośrednie potrzeby życiowe (Knowles, Holton, Swanson, 2009). Badanie pokazało ponadto, że dorośli między innymi ze względu na ilość obowiązków i ograniczeń czasowych cenią sobie kursy w miejscu pracy, najlepiej w godzinach pracy, brak prac domowych, częste powtórki i utrwalanie słownictwa, a także elastyczność kursu objawiającą się możliwością odwoływania zajęć w razie potrzeby. Istotna jest także mała liczna grupa uczestników kursu, co zapewnia maksymalizację odnoszonych korzyści, spersonalizowane nauczanie oraz zwiększa adekwatność kursu do indywidualnych potrzeb. Dla metodyków i wydawców warta zastanowienia jest kwestia przejrzystości i dwujęzyczności podręcznika, co umożliwia samodzielną naukę i lepszą orientację w materiale. Spostrzeżenia te uzmysławiają także potrzebę poszukiwania synergii pomiędzy uczeniem się formalnym, pozaformalnym i nieformalnym. Choć analiza jednego przypadku nie zapewnia możliwości generalizacji wyników i z pewnością wymaga poszerzenia na zdecydowanie większą grupę badawczą, to może wzbudzić refleksję i wzmocnić czujność edukatorów na specyficzne potrzeby i oczekiwania dorosłych uczestników kursów.

### Bibliografia

- Appelt, K. (2005). Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 517–519.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bron, A. (2006). Rozumienie procesów uczenia się w teoriach andragogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4 (36).
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
- Dilthey, W. (1981). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. 8. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gadamer, H.G. (1993). *Wahrheit und Methode*. 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Jagoszewska, I. (2011). Rola rodziców w rozwoju dziecka niesłyszącego. W: *Wychowanie w rodzinie nr 4*, s. 49–62.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2009). *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.

- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Marek, Z., Walulik, A. (2020). *Pedagogika Dobrej Nowiny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- McAdams, D.P. (2001). Generativity in midlife. W: M.E. Lachman (red.), *Handbook of midlife development*. New York: John Wiley & Sons, Inc., s. 395–443.
- Nizińska, A. (2008). *Między nauczaniem a uczeniem się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Sakowicz-Boboryko, A. (1996). *Determinanty powodzenia szkolnego uczniów z wadą słuchu uczęszczających do szkół podstawowych*. Warszawa (niepublikowana praca doktorska).
- Sakowicz-Boboryko, A. (2001). Podmiotowa rola rodziców w edukacji integracyjnej uczniów z wadą słuchu. W: D. Osik, A. Wojnarska (red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 181–186.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.
- Ziółkowska, B. (2005). Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 379–468.

#### FOREIGN LANGUAGE AS A LEARNING SPACE FOR A MIDDLE-AGED ADULT

**Keywords:** mid-adulthood, learning experience, language education, developmental tasks, life roles.

**Summary:** The article presents the andragogical perspective on the understanding of the experience of learning a foreign language. The study was based on an individual qualitative research strategy in the form of the biographical method. The collected data allow for capturing the following aspects: how and where middle-aged adults learn, what motivates them to learn, what their educational needs are, what challenges and difficulties they face, what value they attach to their current learning, and what the connection between learning a foreign language and developmental tasks typical of middle adulthood is. The narrative material was analysed and interpreted in a broad context of biographical events which determine current learning.

Dane do korespondencji:

**mgr Izabela Przybylska**

Akademia Ignatianum w Krakowie

izabela.przybylska@ignatianum.edu.pl