

Alicja Jurgiel-Aleksander*

BIOGRAFICZNE DOŚWIADCZANIE BYCIA NAUCZYCIELEM JAKO ISTOTA KSZTAŁTOWANIA PRAKTYK CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ¹

THE BIOGRAPHICAL EXPERIENCE OF BEING A TEACHER AS THE ESSENCE SHAPING LIFELONG LEARNING PRACTICES

ABSTRACT: This text is an attempt to answer the question of how to construct educational experiences in the professional biography of adults and their location within the practices of lifelong learning. To this end, the author presents the results of research on the ways in which public school teachers give meaning to their own professional experiences. Next she tries to show that the issues revealed as a result of the analysis are an important horizon for understanding and learning about their everyday life. As a result of the analysis of teachers' narratives, the author established three schemes for defining professional experiences, which in their essence reveal: lack of teachers' influence on the quality of education in general (a), perceiving the school as an effective organization operating on the market (b), closing professional identity within its teaching method and its improvement. Referring to the concept of "biographicity" by Peter Alheit, the author shows that individual biography is a dynamic construct constantly reconstructed in a specific time, in socio-cultural and political conditions or in relation to other people – that is, practices that we identify as lifelong learning. In the case of the interviewed teachers, an element of these practices is the issue of shaping the culture of subordination and with it the politicisation and marketisation of education as well as the instrumental treatment of oneself and students.

KEYWORDS: educational experience, biographicity, professional identity, teacher, lifelong learning.

ABSTRAKT: Niniejszy tekst jest próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sposoby konstruowania uczących doświadczeń w zawodowej biografii dorosłych i ich usytuowaniu w obrębie praktyk całościowego uczenia się. W tym celu autorka prezentuje wyniki badań dotyczące sposobów nadawania znaczeń własnym doświadczeniom zawodowym przez nauczycieli szkół publicznych, a następnie próbuje pokazać, że ujawnione w wyniku analizy kwestie są ważnym horyzontem rozumienia ich bycia w codzienności i uczenia się w niej. W wyniku analizy nauczycielskich narracyjnych wypowiedzi autorka ustaliła trzy schematy definiowania doświadczeń zawodowych, które w swojej istocie odsłaniają: brak poczucia wpływu nauczycieli na stan edukacji (a), identyfikowanie się ze szkołą jako skutecznie działającą na rynku organizacją (b), zamknięcie swojej tożsamości zawodowej w obrębie swojej metody nauczania i jej doskonalenia. Odwołując się do koncepcji biograficzności w ujęciu Petera Alheita, autorka pokazuje, że indywidualna biografia jest konstruktem dynamicznym wciąż na nowo rekonstruowanym w określonym czasie, warunkach społeczno-kulturowych i politycznych oraz w relacji do innych ludzi – a więc praktyk, które identyfikujemy jako całościowe uczenie się. W przypadku badanych nauczycieli elementem tych praktyk jest kwestia kształtowania kultury pod-

* **Alicja Jurgiel-Aleksander** – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7952-8910>.

¹ Tak sformułowany tytuł artykułu jest bezpośrednim nawiązaniem do artykułu Petera Alheita (2018), The Concept of "Biographicity" as Background Theory of Lifelong Learning?, opublikowanym w *Dyskursach Młodych Andragogów* 19, który uczyniłam metodologicznym rusztowaniem do przedstawienia tu własnego projektu badań dotyczących nauczycielskich doświadczeń zawodowych konstruowanych biograficznie.

porządkowania a wraz z nią upolitycznienia i urynkowienia edukacji, instrumentalnego traktowania siebie i uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacyjne doświadczenie, biograficzność, tożsamość zawodowa, nauczyciel, całościowe uczenie się.

Wprowadzenie

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie fragmentu badań dotyczących rozumienia przez nauczycieli znaczenia ich codziennych doświadczeń dla konstrukcji ich roli, a właściwie szerzej – dla tego, kim są. Spróbuję przyjrzeć się sposobom rozumienia bycia nauczycielem, ujawnionym w wyniku prostego zabiegu polegającego na przeprowadzeniu otwartego, biograficznego wywiadu z nauczycielami aktualnie uczącymi w szkołach publicznych, zainicjowanego pytaniem „Czego uczy cię doświadczenie bycia nauczycielem/nauczycielką?”². Rekonstrukcja nauczycielskich indywidualnych opowieści o własnym zawodowym doświadczeniu miała w rezultacie prowadzić do analizy ukierunkowanej na ujawnienie ważnych dla nich kwestii wpisanych w proces całościowego uczenia się.

W niniejszym artykule nawiązuję do narracyjnego charakteru indywidualnego doświadczenia w tym sensie, że biografia, na którą składają się doświadczenia, jest strukturą, w której przebiega proces rozumienia, ujawnia sens podejmowanych przez podmiot działań zawsze w odniesieniu do sposobu budowania jego relacji ze światem. Umieszczenie siebie w obrębie jakiegoś doświadczenia oznacza bycie w relacji do czegoś lub kogoś. Bycie w tej relacji i jej opis wymaga od podmiotu umiejętności konceptualizacji, będącej formą rozumienia sytuacji, w której on pozostaje wraz ze swoimi przekonaniem, tradycjami, instytucjonalnymi formami organizacji życia czy – jak twierdzi Andreas Fejes (2006) – formami dyscyplinowania siebie. Jak pisze Peter Alheit (2018), całościowe uczenie się ma swoją dynamikę i złożoną strukturę właśnie ze względu na dynamiczny charakter doświadczeń konstruujących biografie ludzkie, ale nie dlatego, że każda biografia zawiera w sobie rozmaite fakty i epizody z życia podmiotu, ale ze względu na sposób, w jaki są one przedstawiane i rozumiane, jednym słowem – jaki jest mechanizm budowania ich znaczenia. Wspomniany autor kilkakrotnie w swoich pracach zaznacza, że naukowy charakter opisu biografii musi brać pod uwagę napięcia wynikające z jej konstruowania. Jego zdaniem zawierają się one w samym pojęciu „biograficzności”, będącą fundamentalną umiejętnością podmiotu do zinternalizowania tych zewnętrznych czynników świata, które on uznaje za

² Należy zaznaczyć, że wywiady przeprowadzono od wiosny 2019 r. do wiosny 2020 r. Materiał zarejestrowano na dyktafonie i poddano transkrypcji, w czasie izolacji związanej z epidemią posłużono się narzędziem Teams. Łącznie przeprowadzono 15 wywiadów wśród nauczycieli i nauczycielek pracujących w szkołach publicznych – podstawowych (poza wczesną edukacją) i średnich.

ważne dla siebie i dla własnego rozwoju (Alheit, 2021: 119) oraz „biografizacji” (Alheit, 2018: 10) – która jest wyrazem społecznego oddziaływania na jednostkę w postaci instytucjonalnych form, jak edukacja, socjalizacja, pożądane wzory życia przekazywane z pokolenia na pokolenie w różnych formach kulturowych praktyk. A jednak jest tak, że pomimo znormalizowanego wzoru życia charakterystycznego dla danego typu społeczeństwa jednostka sama wybiera sposób realizacji własnej biografii i dokonuje w niej szeregu zmian. Zdaniem Alheita (2018; 2020; 2021) dzieje się tak na skutek sposobu konstruowania doświadczeń, które mają charakter temporalny, kontekstualny i refleksyjny. Temporalny – to znaczy osadzone są w konkretnym czasie, ale na ich sens składa się to, co było w przeszłości i jakie plany jednostka ma co do swojej przyszłości. Kontekstualny – ponieważ wynikają z uwarunkowań społecznych, politycznych, kulturowych. Refleksyjny – ponieważ współczesna tożsamość nie jest raz na zawsze zakończonym projektem, a jej stawianie się wymaga korzystania z już obecnych zasobów oraz tego, co nowe, odkryte, związane ze zmieniającą się codziennością. Zdaniem tego autora to właśnie w odczytaniu znaczenia doświadczeń biograficznych i tego, w jaki sposób są one aktualizowane, leży sens całożyciowego uczenia się jednostki i praktyk, które ona uruchamia.

Kilka uwag dotyczących metodologii projektu

Pytanie inicjujące rozmowę – „Czego uczy cię doświadczenie bycia nauczycielem/nauczycielką?” – skierowane do kilkunastu nauczycieli publicznych szkół średnich i podstawowych, sugeruje, że bycie nauczycielem i nauczycielką traktują jako praktykę uczącą, rodzaj doświadczenia, które nie tylko określa zawodowy status konkretnej osoby, ale definiuje ją jako podmiot i czyni odpowiedzialną nie tylko za swój los, ale także za kształt życia społecznego i jego jakość (por. Usher, Bryant, Johnson, 1997). Nie jest to podejście nowe, w badaniach nad kondycją zawodową nauczyciela ten rodzaj perspektywy był wykorzystywany między innymi przez Astrid Męczkowską (2002), Joannę Rutkowiak (1992; 2010a), Alicję Jurgiel (2007), Bogusławę Dorotę Gołębnik (2004). Wspólnym fundamentem projektów tych autorek jest to, że w swoim podejściu do rozumienia nauczycielskiej roli wychodzą poza kontekst klasy szkolnej, pokazując, że bycie nauczycielem to rodzaj społecznego zobowiązania, kulturowej praktyki i polityczności.

W sensie metodologicznym w niniejszym projekcie przyjęto założenie, że wytwarzana przez człowieka wiedza jest wynikiem negocjacji między nim a światem, w którym żyje. Przyjmuje ona postać tekstu. Dlatego język, łącznie z jego kodami kulturowymi i społecznymi, stanowi zarówno rodzaj medium konstytuującego podmiot, jak i instrument nadawania znaczeń rzeczywistości przez niego samego. Dla badacza

na poziomie analizy materiału jest to poważne wyzwanie, polegające na zrekonstruowaniu tego, co mówią badani, ale także nadanie temu, co oni mówią, sensu poprzez odnalezienie schematu znaczeniowego, który kryje się za uprawomocnieniami obecnymi w indywidualnych opowieściach dotyczących doświadczenia bycia nauczycielem/nauczycielką. Kluczem do rozpoznania schematu znaczeniowego jest w niniejszym materiale kontekst. Przez kontekst za J. Rutkowiak (2010b: 166) rozumiem „układ, w którym przebiegają wydarzenia poznawcze, a tym samym układ, który określa ich znaczenia”. W ten sposób kontekst, a właściwie jego konceptualizacja, decyduje o tym, co człowiek widzi, co pomija, co uważa za znaczące, a co redukuje. W odniesieniu do rekonstruowanych tu nauczycielskich narracji ważne są nie tylko ich stanowiska w sprawie, ale sposób i mechanizm ich przedstawiania. Podkreślę za Peterem Alheitem (2009; 2018) raz jeszcze, że nie chodzi tu o ustalanie kolejności zdarzeń, epizodów w badanej opowieści, ale o sprawy, które rozmówcy wskazują jako znaczące dla ich doświadczenia bycia nauczycielem/nauczycielką. W praktyce idzie o to, by w wyniku analizy materiału wyłonić **kwestie** dotyczące sposobu bycia nauczycielem/nauczycielką wynikające z indywidualnego doświadczenia badanych osób, a w konsekwencji istotne dla ich osobistego uczenia się. Chcę określić, co biorą pod uwagę nauczyciele, opisując własne doświadczenia, a następnie, w jaki sposób je konceptualizują (por. Kansanen i in., 2000) i co może być źródłem owych konceptualizacji, czyli zawartą w tytule artykułu **istotą** kształtującą praktykę całonocnego uczenia się.

Czego uczę cię doświadczenie bycia nauczycielem/nauczycielką?

Próba rekonstrukcji nauczycielskich uzasadnień

W wyniku analizy materiału ustaliłam trzy typy schematu narracji określających sposób rozumienia swojej roli przez nauczycieli w wymiarze opisu charakteru doświadczenia, które zbudowało to rozumienie. Ich identyfikacja była możliwa dzięki analizie treści wywiadów ukierunkowanej na porównywanie kontekstów, w ramach których wypowiedź była sytuowana. W sensie technicznym materiał w postaci transkrypcji tekstu porządkowano i strukturyzowano, kierując się krokami polegającymi na:

- A. Wyróżnieniu tematów poruszonych w rozmowie inspirowanej pytaniem „Czego uczę cię doświadczenie bycia nauczycielem?”.
- B. Kondensowaniu tekstu – przyporządkowaniu fragmentów wypowiedzi do wyróżnionych w wyniku rozmowy pól tematycznych.
- C. Wyodrębnianiu kontekstów w polach wypowiedzi.
- D. Porównywaniu znaczenia kontekstów w jednej wypowiedzi.
- E. Porównywaniu rodzaju kontekstów między przypadkami/biografiami i wyłonieniu specyfiki narracji (zob. Jurgiel-Aleksander, 2013).

Sposób opisu nauczycielskiego doświadczenia zawsze odbywał się za pomocą takich tematów, jak: nauczanie, status nauczyciela, wizerunek publiczny nauczyciela, ale ich wykorzystanie służyło w indywidualnych wypowiedziach innym celom. W pierwszym typie narracji sposób opisu nauczycielskiego doświadczenia ujawnił zjawisko nauczycielskiej bezradności i mechanizm jej produkcji, w drugim typie pokazał znaczenie rutyny w codzienności szkoły i nauczyciela, w trzecim – posłużył widzeniu sensu nauczycielskiej pracy w poprawianiu, modyfikowaniu własnej praktyki związanej z nauczaniem przedmiotu. W ten sposób ujawnione zostały nauczycielskie konceptualizacje ich zawodowego doświadczenia oraz to, w jaki sposób wpisuje się ono w dynamikę i charakter ich całonocnego uczenia się.

(A) Doświadczenie bycia nauczycielem opisywane w kontekście braku poczucia wpływu na stan edukacji

W tym typie narracji doświadczenie bycia nauczycielem opisywane jest w języku niemożności oddziaływania na stan edukacji w rozmaitych jej wymiarach. Opisując swoją codzienność, nauczyciele podkreślają, że nie decydują o wyborze treści kształcenia (jedynie o ich kolejności), ani o tym, w jakich warunkach ten proces przebiega i na jakich zasadach. Dlatego z biegiem czasu w pracy zaczyna dominować klimat ogólnego zniechęcenia. Do tego postępująca biurokracja i słaby prestiż zawodu rzutują na wizerunek nauczyciela jako osoby, która łatwo poddaje się panującym warunkom i nie tylko godzi się na nie, ale nie wykazuje zainteresowania walką o własną lepszą pozycję. To z kolei powoduje, że uczniowie łączą brak „zaradności życiowej” swoich pedagogów z ich ogólnym brakiem aspiracji i motywacji wewnętrznej:

W zawód wchodziłam pod koniec lat 90 tych, wszyscy mówili mi wtedy że szkoła to nie jest dobry wybór, ale się uparłam i poszłam uczyć do liceum. Okazało się, że przygotowuje do matury młodzież, a później też dorosłych, bo nauczyciele nie chcieli przychodzić do pracy w sobotę. Wtedy myślałam, że mnie dyrektor docenia i to dlatego... Szybko się z tego wyleczyłam. **Jak już zostałam mianowanym nauczycielem, to zobaczyłam, że cała moja energia skupia się na papierologii, a nie na tym, co powinno.** Później przyszło kolejne rozczarowanie, bo podwyżki na zenującym poziomie. Tu wolny rynek, a tu żadnej motywacji, najpierw ci mówią, że musisz w siebie inwestować, chodzić na kursy, studia podyplomowe, a później kompletnie nie ma to znaczenia, jeśli chodzi o wynagrodzenie. Zawsze chciałam być nauczycielką, a teraz chętnie bym to zmieniła. Uczniowie ci pokazują, że jesteś niedorajdą życiową, bo uczysz biologii i zarabiasz grosze, a wykształciłaś sporą grupę lekarzy. To jeszcze jeden paradoks. (I/K/25)³

Wykonywanie zadań odgórnie zadanych, często nadmiernie zbiurokratyzowanych, niemożność wykorzystania swoich rzeczywistych kompetencji w procesie kształcenia, między innymi z powodu braku motywacji do uczenia się swoich podopiecznych czy

³ Cyfra rzymska (I-XV) oznacza numer wywiadu, K lub M – oznacza kobietę lub mężczyznę, a cyfra arabska – staż pracy w zawodzie nauczyciela.

braku zaplecza w postaci środków dydaktycznych, sprawiają, że nauczanie przedstawiane jest jako jedno wielkie zmaganie się z trudną materią, tylko sporadycznie, w krytycznych sytuacjach (jak pandemia), bywa docenione społecznie:

Jeszcze niedawno wydawało mi się, że ten wirus to zawodowe przekleństwo, ale teraz myślę sobie, że dobrze, że rodzice się dowiedzieli, co to znaczy nauczać, i to na własnej skórze. Widzą, jak młódzież się męczy i teraz podwójnie. Są skazani na siebie i na korepetycje przez telefon i na zoomie, jak wcześniej nawet tych lekcji prywatnych nie mieli, to teraz muszą. **A ja zawsze muszę nałożyć do tej głowy, często pustej i bez zdolności i chęci, po prostu muszę i nikt mi nie pomaga i nie chce wierzyć, że nie zawsze się daje bez prawdziwych pomocy naukowych, map, korzystania z nowoczesnego oprogramowania.** Jak widzę te stare krzesła, brak zainteresowania ze strony uczniów, ale też dyrektora, to robi mi się słabo. (X/K/20)

Swój udział w tworzeniu klimatu dla bezradności nauczyciela mają władze oświatowe za sprawą publicznie utrwalanego od lat obrazu szkoły, która spełnia *à priori* wszystkie oczekiwania ucznia i rodzica, bez przyglądania się warunkom, w jakich te oczekiwania miałyby być realizowane i bez udziału nauczycieli w zakresie ich ustalania. W efekcie wykreowany został obraz pracy nauczyciela, który przypomina samonapędzającą się maszynę, wykonującą zaprogramowane powtarzające się czynności, a jej skuteczność mierzona jest tym, czy działa bez zarzutu, a nie czemu to działanie służy:

No i jeszcze ta opinia publiczna. Jak były strajki, to nas krytykowano, niby czego nam się zachciewa? Wtedy zawsze słyszymy o misji, o dumie, a jak przyjdzie co do czego, to społeczeństwu pasuje, że ich dzieciaki są kształcone w marnej szkole i przez nauczyciela bez motywacji, najlepiej gdyby jeszcze w tej szkole sprzątał – to by rodzicom nawet pasowało. I tak wysyłamy oceny w e-dzienniku, jesteśmy do dyspozycji cały czas, poprawiamy sprawdziany, natychmiast informujemy o ocenach. Czasem czuję się, jakbym otworzyła jakiś salon masażu i wszystkich masuję i sprawdzam, czy są zadowoleni. **Wszystko zależy od siły w rękach, a nie od motywacji, zdolności, chęci.** (XII/K/20)

Nauczyciele czują się osamotnieni w zmaganiach ze swoją codziennością, odczuwają brak merytorycznego wsparcia ze strony władz, kolegów, rodziców, ale także krytykują model, według którego zostali wykształceni jako „niezakotwiczony w życiu szkoły”:

Nie oszukujmy się, kiedy przyjdzie ci się z czymś zmierzyć, **to i tak zostajesz z tym sama.** Z trudnym uczniem, z wymagającym rodzicem, z inaczej myślącym wizytatorem, z dyrektorem – urzędnikiem, który zapomniał, jak to jest być nauczycielem. Musisz to wiedzieć, inaczej nie wytrzymasz, bo cię nakarmili jakimiś ideałami na studiach, a to inaczej działa. Im szybciej to zauważysz, tym lepiej dla ciebie. Przechodziłam przez te wszystkie szkolenia na temat różnych uczniów, ich specyficznych potrzeb, ale i tak potem zostajesz z tym sama, piszesz jakieś programy naprawcze, dyrektor odhaczy, że to jest i wpisze w sprawozdanie i sprawa się kończy – a ty z tym uczniem zostajesz. (VII/K/16)

Mają poczucie, że są ignorowani przez każdą władzę polityczną w swojej zawodowej biografii, a działania rządzących oceniają jako oparte na wymuszaniu zmiany, a nie jej profesjonalnym promowaniu:

No i jeszcze ci politycy... ciągle nam mówią, co mamy robić i jak myśleć. Kiedyś jeden z ministrów po transformacji groził nam laską, przekonując że powinniśmy uczyć pisanie, czytania, dać uczniowi zrobić prawo jazdy i to powinno każdemu wystarczyć. Potem były próby reformowania, jak powstały gimnazja i dobrze było widziane to, że nauczyciele się doksztalcają, nawet już się przyzwyczailiśmy, że musimy pokonywać jakieś ogromne partie materiału pod egzaminy i testy. Teraz najważniejsze jest, by uczeń się nie dowiedział, że ludzie mogą żyć bardzo różnie, choć sami uczniowie to dobrze wiedzą z życia, mamy przekonywać do jedynie słusznej wersji patriotyzmu i nie dopuścić, by uczniowie rezygnowali z lekcji religii. **Nagle jako nauczyciel mam przestać myśleć, recytować definicje i uciszać trudne pytania uczniów.** Jak się temu nie podporządkuję, zawsze mogę wtedy liczyć na kontrolę ze strony kuratorium, dyrektor może mieć problem itd. Można tylko liczyć na to, że i ta władza przeminie jak poprzednie. (II/K/15)

W tym schemacie nauczycielskiej opowieści o własnym doświadczeniu dominuje poczucie braku wpływu na kształt edukacji i na wzmacnianie statusu społecznego i ekonomicznego tego zawodu. Ten rodzaj bezradności stanowi klucz do diagnozy sytuacji, w jakiej znalazł się nauczyciel. Polega ona na tym, że w swoich działaniach dotyczących nauczania, rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych czuje się on osamotniony, a źródeł swojej niemocy poszukuje w świecie zewnętrznym – między innymi w braku warunków do osiągnięcia sukcesów, braku dobrej infrastruktury, braku zainteresowania rodziców własnymi dziećmi, niskim kapitale kulturowym i edukacyjnym uczniów. Długotrwałe odtwarzanie tego stanu wpisane jest w funkcjonowanie nauczyciela i w rezultacie prowadzi do jego akceptacji. Ten rodzaj bezradności jest produkowany i podtrzymywany przez władzę – jako rodzaj pożądanej postawy, która polega na bezkrytycznym akceptowaniu, przyjmowaniu i realizacji jej planów. Dokonując uproszczenia, można stwierdzić, że mamy tu do czynienia z następującym schematem: jeśli chcesz pozostać w zawodzie, musisz uznać poczucie bezradności jako stan, który będzie ci nieustannie towarzyszył, nie masz co liczyć na społeczne uznanie czy dialog z władzą, będzie ci towarzyszyło osamotnienie w podejmowaniu działań dydaktycznych i wychowawczych. Najważniejsze jest to, byś potrafił sprostać wymaganiom władzy i oczekiwaniom rodziców manifestowanych w języku klienta i pozbył się własnej refleksyjnej postawy – jeśli jeszcze ją masz.

**(B) Doświadczenie bycia nauczycielem opisywane
w kontekście optymalizowania działań szkoły jako sprawnej organizacji**

W drugim typie narracji silnie dominuje język realizacji wymagań i wypełniania obowiązków wynikających z funkcjonowania szkoły jako instytucji, a przede wszystkim tych zdeteterminowanych realizacją programu nauczania. Tej pracy towarzyszy nauczycielski rutynowy plan działania uruchamiany codziennie od nowa i wymagający dużej energii od jego wykonawcy. Ten rodzaj zmagania się nie ma w sobie potencjału do zmiany czy jakiejś „rewolucji”, jest związany z zachowaniem dotychczasowego *status quo* i został wpisany przez nauczycieli w kulturę szkoły i przewidywalność jej działań:

Cenię sobie pewien stały rytm w działaniu szkoły. Wymagania, egzaminy, czytelne określenie, co uczeń powinien zrobić, czego powinniśmy nauczyć. Mam dużo dobrych przykładów, kiedy uczniowie dochodzili do olimpiad, a uczyli się w sposób tradycyjny. Słuchali nauczyciela, odrabiali zadania i dostawali się na studia – a przecież o to chodzi. Widać, że uczniowie się zmieniają, rodzice też są inni niż jeszcze dziesięć lat temu, bardziej nastawieni na obronę swoich dzieci, a chodzi o to, żebyśmy my i szkoła byli czymś stałym, niezmiennym, takim miejscem odniesienia. Często się mówi, że szkoła jest nudna, ale nudzić też się trzeba umieć... (XI/K/25)

Doskonale pracuje tutaj **metafora szkoły jako linii produkcyjnej**, która sygnalizuje powtarzalność codziennych czynności nauczyciela z ukierunkowaniem na wyprodukowanie dobrego wyniku w nauczaniu. Jest on synonimem nauczycielskiego sukcesu i cennym budulcem dobrego wizerunku nauczyciela na zewnątrz szkoły:

Ciągle walczymy z programem w rękę. Gonimy, żeby wszystko się udało, żeby uczniowie zdali egzaminy, matury. Widzimy, że to czasem niewykonalne, ale zawijamy rękawy i do boju. **Lekcja, podręcznik, lektura, sprawdzian i tak ciągle. Na koniec świadectwo. To jak stanie przy jakiejś linii produkcyjnej.** Teraz jak uczniowie zdali maturę, to poczułem, że warto było tak ciężko pracować. (VI/M/24)

I chociaż czasem przychodzi czas na rozterkę, to jest ona wynikiem zaburzonego indywidualnego planu działania ukierunkowanego na efekt kształcenia ze względu na brak oczekiwanych kompetencji ucznia niż wątpliwość mającą podważać sens dotychczasowej pracy:

Bycie nauczycielem polega na ciągłym urealnianiu wymagań, które stawiam uczniom. Uczę informatyki i angielskiego, a uczniowie są różni. **Muszę się dostosowywać do ich umiejętności, bo inaczej nic nie zrobię.** Mam wrażenie, że ciągle obniżam wymagania, a pracuję w dobrej szkole, gdzie uczniowie pochodzą z rodzin inteligentnych. **Chyba jest jakieś takie ogólne zniechęcenie, a ja muszę ich motywować, bo inaczej nic nie zrobią, ale jak już dobrze wypadnie matura, to to jest nagroda za mój wysiłek.** (IX/M/12)

Wpisanie się w rutynowy plan działania zapewnia skuteczne funkcjonowanie organizacji, jaką jest szkoła, nie tylko dopuszcza, ale wymusza rywalizację między nauczycielami. Badani mają tu świadomość zmiany jakości relacji między nauczycielami, ale tłumaczą tę zmianę powszechnym dziś nastawieniem na odniesienie indywidualnego sukcesu jako potrzebą współczesnych pracowników średniego szczebla oraz optymalizacją działań instytucji, która jest już obecna w różnych środowiskach pracy, a teraz stała się częścią kultury pracy szkoły:

Mam wrażenie, że ostatnio ciągle się z czymś zmagam. Z rodzicami – tłumacząc, że ich dzieci nie są takie jak oni sobie wyobrażają, że kłamią oszukują i nie chcą pracować. Z dyrektorem, któremu zależy na przypodobaniu się kuratorium i wygaduje same bzdury, czasem z kolegami z pracy, którzy nie chcą nawet rozumieć, że musimy się nawzajem wspierać, a nie rywalizować między sobą. Kiedyś, jak zaczęłam pracę 30 lat temu, to normą było pomaganie młodemu nauczycielowi, teraz każdy przychodzi i wychodzi po lekcjach jak najszybciej. Teraz twój zawód,

twoja sprawa, bo przecież najważniejsza jest ewaluacja, no a potrzeba posiadania gwiazd i nauczycieli-celebrytów w szkole jest ogromna. (V/K/30)

Wszelkie zmiany proponowane odgórnie (przez ministerstwo) są raczej traktowane jako przeszkoda, która pojawia się na nauczycielskiej drodze i nie pozwala osiągnąć celu, którym jest realizacja programu z wykorzystaniem dotychczasowych metod i osiągnąć znaczące miejsce w rankingu szkół:

Nie ufam żadnym takim reformatorom, jeszcze nigdy niczego dobrego nie wprowadzili. Najczęściej psują to, co już dobrze działa. Bycie nauczycielką nauczyło mnie, że trzeba robić swoje, żeby uczniowie zdali egzaminy, dostali się na studia. Wszystko wtedy jakoś działa. A tak znów przeglądanie programów, podręczników, podstawy programowej – coraz mniej mam do tego energii i czasu. A to nie zmieni szkoły i ucznia. Marnowanie mojego czasu, a program i egzaminy czekają. (XIII/K/21)

Nietrudno zauważyć, że opisywane przez nauczycieli – w tym schemacie – doświadczenia mają wyraźne instytucjonalne usytuowanie. Nauczyciele wypowiadają się tu z pozycji członka określonej organizacji, którą jest szkoła. Ma ona swój plan działania, ma swój opis efektywnego oddziaływania na ucznia, ma wskaźniki sukcesu w postaci dobrych wyników w nauczaniu, nie są jej obce mechanizmy wewnętrznej rywalizacji między uczniami i między nauczycielami. Jeśli chcesz być dobrym nauczycielem i jednocześnie budować na zewnątrz swój wizerunek profesjonalisty, musisz się tym zasadom podporządkować.

(C) Doświadczenie bycia nauczycielem opisywane w kontekście poszukiwania indywidualnej skutecznej praktyki nauczania

W tej narracji charakterystyczny jest język opisujący rozmaite aktywności nauczyciela, dzięki którym ma on poczucie realnego wpływu na to, co dzieje się w szkole. Chodzi tu głównie o poprawianie i doskonalenie własnej praktyki nauczania, ciągle doskonalenie warsztatu. W jej zakres wchodzi analizowanie treści przedmiotów, tak by podlegały aktualizacji wiedzy z obszaru dyscypliny naukowej, której przedmiot dotyczy, oraz reagowanie na to, by uczeń „otrzymał” nowoczesne nauczanie zarówno co do treści, jak i formy:

To, czego się nauczyłem przez ostatnie lata, to to, że nieustannie muszę sobie wmawiać, że to, co robię, ma sens. Czasem udaje mi się przekonać siebie, że jeszcze o coś w tej pracy chodzi – jak odkryję ciekawego ucznia, jak uda się wyjaśnić trudne zjawiska w mojej fizyce i jak znajduję język z uczniami. Ale w tej podstawie programowej trudno jest znaleźć coś naprawdę ważnego. Uczę fizyki, ale wiem, że to, czego uczę, to już przeszłość. Program mi nie pozwala robić nowoczesnej fizyki z jej odkryciami, czasem udaje mi się przemycić nowoczesne treści. (III/M/12)

Nie wiem, czy pani oglądała lekcje w telewizji publicznej w trakcie izolacji. Wszyscy byli oburzeni sposobem prowadzenia tych lekcji przez wybranych do tego programu nauczycieli. Słyszałam, że szkoła jest teraz nowoczesna i tak jak w tej telewizji już nikt nie uczy i że władza

specjalnie pokazuje ten obraz, żeby zniechęcić opinię publiczną do nauczycieli za to, że strajkowali. Tymczasem w mojej szkole tak jak w tej telewizji wyglądają lekcje. Uczymy, jak wygląda szkielet strusia, rozkładamy na części pierwsze tekst Mickiewicza, dzieląc go na wyrazy, których uczniowie nie rozumieją, rozkładamy tablicę i odwróceni do ucznia, mówiąc szyfrem, rozwiązujemy równania. Ciekawe, że jako nieźle wykształceni nauczyciele udajemy, że o taką edukację dziś chodzi. (IV/K/15)

Bardzo lubię uczyć, a uczyć angielskiego. Jestem uprzywilejowana, bo tego języka w większości uczniowie chcą się uczyć, podręczniki i pomoce też są ciekawe. Anglicy opanowali robienie podręczników dla obcokrajowców i my z tych zasobów korzystamy. Większość moich uczniów chodzi na dodatkowe lekcje, z innych przedmiotów także, nawet ci najlepsi. Doskonale wiem, że ich umiejętności to nie moja zasługa do końca, tak jak i na innych przedmiotach, ale wszyscy na radzie pedagogicznej udajemy, że to wynik pracy szkoły, a najbardziej chyba dyrektor... (VIII/K/5)

Dobrze, że jestem chemikiem. Na szczęście chemia jest wolna od tych dyskusji, czego powinniśmy uczyć jak to jest teraz w ramach historii czy literatury... jest nauka ścisłą. Najważniejsze, żebym potrafił przekazać trudne zagadnienia w krótkim czasie. Robię pokazy eksperymentów, reakcji i to, co jest najtrudniejsze, to nauczyć dużo w krótkim czasie. Szukam rozmaitych metod przekazywania wiedzy i to jest najważniejsze w mojej pracy. (XII/M/12)

Codziennie muszę sobie przypominać rano, że robię coś ważnego, że uczyć matematyki i że moją nagrodą jest to, że mam wpływ na kształcenie inżynierów, architektów, specjalistów różnych ważnych zawodów. Nie liczę na to, że moja sytuacja się zmieni. Cieszę się, jak moi uczniowie z korepetycji, które dają, radzą sobie z trudnymi zadaniami. (XIII/M/10)

Uczę informatyki, to ważne dziś dla tych, którzy chcą coś znaczyć i dużo zarabiać. To są zawody przyszłości. Uczniowie to wiedzą i chcą się uczyć, nie mam problemów z egzekwowaniem wymagań. (III/M/12)

Nieustanna praca nad swoimi metodycznymi umiejętnościami, doskonalenie w ich zakresie, akademicka wiedza ekspercka, dzielenie się własnymi doświadczeniami dydaktycznymi z innymi nauczycielami prowadzi do budowania statusu profesjonalisty i wzmacnia indywidualne poczucie własnej wartości. Jest także kołem ratunkowym w chwilach zwątpienia:

Mam doświadczenie bycia w sieci takich zwariowanych nauczycielek, które sobie radzą jak uczyć. To spora grupa i ciągle nas przybywa. Wymieniamy się pomysłami, jak atrakcyjnie uczyć i przetwarzać wiedzę, piszemy scenariusze zajęć, mówimy o tym, co nam wychodzi, a co nie. Uczniowie teraz są inni niż jeszcze 10 lat temu, nieustannie siedzą w sieci, mają nieustanny dostęp do nowości, znają języki. Nie możemy udawać, że podawanie notatek i odpytywanie wystarczy, że taka metodyka, jak nas uczono, dziś się sprawdza, bo się nie sprawdza. Mamy takie liderki wśród nas, które nam pokazują nowe metody. Niestety współczesna pedagogika nas zawiodła. Chodziłam na studia podyplomowe, rozmaite kursy prowadzone przez ludzi z tytułami z uniwersytetu i uznałam, że to strata czasu. Oni prezentują jakies stare kawałki teorii albo mówią o rzeczach, które dla nas są nieistotne, jakby żyli w innym świecie. A my naprawdę potrzebujemy wiedzy o motywacji ucznia, jak go zachęcić do czytania nudnej lektury, jak mówić współczesnym językiem o dawnej historii, jak skuteczniej przygotowywać do egzaminów. Teraz uczę się głównie od innych nauczycieli praktyków. (XIV/K/15)

Taka postawa oparta na doskonaleniu własnej praktyki z wykorzystaniem najbardziej aktualnej wiedzy i doświadczenia liderów oraz ekspertów powoduje, że w zakresie zarządzania oświatą ci nauczyciele również wymagają nie tylko kompetencji wynikających z wiedzy o procesie zarządzania, ale etyczności w postępowaniu. Dlatego krytycznie wypowiadają się o politykach mających wpływ na to, jak wygląda oświata w Polsce:

Straciłam nadzieję, że politycy, minister edukacji w końcu doceni naszą rolę. Uczę już przeszło 20 lat i nigdy nie miałam poczucia, że minister to nasz człowiek i że coś rozumie z tego, co się dzieje w szkole. Każdy przychodzi i chce ręcznie coś zmieniać – a to każe napisać nowy podręcznik, albo ubrać uczniów w mundurki i szpiegować, co robią po lekcjach, albo nauczycielom każe przychodzić do pracy w ferie między świętami a Nowym Rokiem. Jestem tym zmęczona. Wymagam od ministra realnego wykształcenia, a nie udawania, że jest się wykształconym, wtedy byłaby nadzieja, że przeczyta coś o szkole, że znajdzie różnych ekspertów, którzy coś wiedzą o szkole, i odwoła się do argumentów naukowych w tej dziedzinie. Trochę jest tak, że skoro oni nie czują się odpowiedzialni za to, co sobą reprezentują, to ja robię i tak więcej niż oni, bo nie udaję, że coś robię. Ja przynajmniej uczę polskiego i robię to najlepiej, jak potrafię, przekazuję wiedzę i staram się, żeby to było atrakcyjne i uczniowie coś z tej literatury wiedzieli, a politycy nic nie robią, tylko jeszcze najczęściej nie mają pojęcia o współczesnej szkole – a o niej decydują. (XV/K/20)

W tym typie narracji mamy do czynienia z opisami indywidualnych praktyk nauczania, które stanowią rodzaj własnego kapitału, którym nauczyciele dysponują i dzięki któremu jednocześnie zyskują status dobrego nauczyciela. Punktem wyjścia dla kształtowania tego statusu jest ranga nauczanego przedmiotu i wypracowanie skutecznej metody nauczania. To one dają gwarancję poczucia sensu pracy, stają się dobrym budulcem wewnętrznej motywacji nauczyciela. Jesteś dobrym nauczycielem/nauczycielką, kiedy potrafisz w ciekawy sposób „przekazać” trudne treści, poszerzyć wiedzę ucznia i skupić się na tym, co najnowsze na twoim przedmiocie. Jesteś dobrym nauczycielem, bo nieustannie ciężko pracujesz, sprawdzasz klasówki, poprawiasz uczniowskie prace, stawiasz wymagania, powiadamiasz rodziców o osiągnięciach ich dzieci. Ten czynnościowy opis charakteru nauczycielskiej pracy ma stanowić o zaangażowaniu w codzienność szkoły i o wywiązywaniu się ze swoich obowiązków na wysokim poziomie. Pojawiające się w drugim planie krytyczne nawiązanie do opisu pracy polityków jest tu sposobem na pokazanie przykładu nieuczciwego podejścia i lekceważenia obowiązków wpisanych w rolę, bez względu na to, jaki zawód się wykonuje.

Próbując dokonać podsumowania dotychczasowych reprezentacji sposobów opisywania doświadczania bycia nauczycielem/nauczycielką, obecnych w prezentowanym materiale, można je ująć w następujący sposób:

Tabela 1. Konceptualizacje nauczycielskiego doświadczenia

Tematy podejmowane przez nauczycieli w wywiadzie, opisujące ich doświadczenie	Nauczycielskie doświadczenie definiowane przez poczucie braku wpływu na stan edukacji	Nauczycielskie doświadczenie definiowane przez optymalizowanie działań szkoły jako sprawnej organizacji	Nauczycielskie doświadczenie definiowane przez poszukiwanie indywidualnej, skutecznej praktyki nauczania
Nauczanie	Pokazywane jako zmaganie się z władzą, uczniami, rodzicami Biurokratyczna machina Odbywa się w klimacie zniechęcenia i osamotnienia	Utożsamiane z realizacją programu nauczania Definiowane przez pryzmat dobrych wyników jako źródła nauczycielskiego sukcesu, tym samym szkoły	Utożsamiane z przekazywaniem nowoczesnych treści, używaniem nowoczesnej dydaktyki
Status nauczyciela	Utożsamiany z kondycją ekonomiczną stanu nauczycielskiego Utożsamiany z ignorowaniem nauczycieli przez władzę na różnych szczeblach	Uzależniony od wyników ewaluacji pracy szkoły Uzależniony od podejmowania wysiłku na rzecz rywalizacji między nauczycielami wewnątrz szkoły	Uzależniony od tego, czego uczysz (przedmiot nauczania) Kształtowany wewnątrz szkoły przez ciągłe doskonalenie warsztatu
Publiczny wizerunek nauczyciela	Nauczyciele to grupa pracująca bez wewnętrznej motywacji, niezdolna do walki o lepsze warunki pracy	Uzależniony od upublicznionych wyników kształcenia (ranking szkół)	Ranga nauczyciela tkwi w znaczeniu przedmiotu, którego naucza

Źródło: opracowanie własne.

W jaki sposób nauczycielskie doświadczenia rezonują⁴ w praktyce całościowego uczenia się?

Trzy powyżej zrekonstruowane narracje kreślą trzy obrazy nauczyciela. Pierwszy to osoba ciężko pracująca, osamotniona w rozwiązywaniu problemów codzienności, zniechęcana systemowo do pracy przez nadmiernie rozbudowaną biurokrację, kontrolę, brak możliwości rzeczywistego awansu oraz brak profesjonalnego wsparcia. Drugi to wizerunek osoby dbającej o sprawne funkcjonowanie szkoły jako instytucji, która od dawna przejmuje zasady wolnego rynku i próbuje je przekładać na reguły gry w świecie edukacji. Trzeci to obraz osoby widzącej sens własnej pracy w indywidualnej praktyce i jej modyfikowaniu. Przyjmując perspektywę P. Alheita (2018) o uczeniu się wynikającym z własnych doświadczeń umocowanych w biografii, należy stwierdzić, że w omawianych tu trzech schematach doświadczania bycia nauczycielem uczenie się jest ukierunkowane na kształtowanie procesów adaptacji, bo „zawsze trzeba się dopasować do szkoły, do ucznia, do władzy, do aktualnych warunków”. Ten rodzaj przystosowania jest pochodną widzenia świata i relacji w nim panujących. W świecie

⁴ Używam czasownika *rezonują* celowo i w rozumieniu H. Rosy (2020), co oznacza tryb relacji, w którym podmiot i świat znajdują się w stosunku odpowiedzi.

moich rozmówców to władza nie dotrzymuje reguł gry (bo może), uczniowie i rodzice są klientami, których trzeba zadowolić, a nauczyciele muszą się wykazać dobrymi wynikami w nauczaniu ze względu na interes szkoły i ze względu na to, że nieustannie „stoją pod prężaniem opinii publicznej”. Mamy tu do czynienia z sytuacją, w której nauczyciel zawsze występuje w sytuacji podporządkowania: władzy, rynkowi, rodzicom, przedmiotowi nauczania. Paradoksalnie ten, który czuje się najbardziej bezradny i próbuje zdefiniować zewnętrzne wobec niego mechanizmy produkowania owej bezradności – jest chyba najbardziej świadomy własnej sytuacji bycia instrumentem kształtowania kultury podporządkowania (narracja A), pozostali (narracje B i C) szukają w warunkach rynkowego rozwoju i w ucieczce w nauczanie jakiejś protezy własnej autonomii, stanowienia o sobie.

Powracając do języka P. Alheita (2018), **temporalny** wymiar doświadczenia biograficznego w tym materiale wskazuje na napięcie wynikające z tego, co może być powodem odtwórczo realizowanej roli, jeśli społeczna i ekonomiczna kondycja nauczyciela nie zmienia się od lat (jak w narracji A), a tym, w jaki sposób przeorganizować proces kształcenia, by szkoła działała jak sprawnie funkcjonująca organizacja (narracja B) i praca w niej przynosiła satysfakcję nauczycielowi (narracja C). Można by powiedzieć, że podstawowa kwestia, która została tu ujawniona, dotyczy odpowiedzi na pytanie, **ku czemu jako nauczyciele zmierzamy tu i teraz?** Jest ona w gruncie rzeczy formułowana na płaszczyźnie nauczycielskiej akceptacji dla wizji szkoły jako zaprogramowanej na wykonywanie takich samych czynności maszyny (narracja A), albo szkoły działającej jak linia produkcyjna (narracja B) oraz pokazywania wysiłków zmierzających do modyfikowania warsztatu nauczania (narracja C) czy na płaszczyźnie manifestowania niezadowolenia z powodu braku dobrych warunków do pracy (narracja A). Wymiar **kontekstualizacji** (instytucjonalizacji) biograficznego doświadczenia badanych nauczycieli uwidacznia zjawisko **upolitycznienia i urynkowienia edukacji**. Nauczyciele wprost stwierdzają, że nigdy nie byli partnerami dla rządzących, że muszą realizować odgórne nakazy, które stają się instrukcją polityczną (narracje A i B) i być może dlatego stali się partnerem rynku w sposób bardziej lub mniej uświadomiony (narracje A, B, C), bo przynajmniej rozumieją reguły gry (rywalizacja, hierarchia kompetencji, nastawienie na widoczne wskaźniki efektywności w kształceniu), którym się podporządkowują. **Refleksyjny** wymiar nauczycielskich doświadczeń jako wpisanych w kondycję współczesnego człowieka dotyczy tu sposobu traktowania siebie i innych. W analizowanym materiale odsłania mechanizm **budowania hierarchicznych relacji** (pomiędzy rządzącymi a nauczycielami, nauczycielami a uczniami i rodzicami, ale także w środowisku samych nauczycieli) jako kwestii kulturowej. Co można zilustrować stwierdzeniem, że badanym (narracje A, B, C) nawet trudno sobie wyobrazić, że te relacje mogłyby wyglądać inaczej.

Na koniec uwaga natury ogólniejszej. Gert J. Biesta (2013) – współczesny teoretyk edukacji – pisze, że ma już dosyć języka „udogodnień”, „usług edukacyjnych”, „tworzenia możliwości jednostce” w opisywaniu uczenia się współczesnego człowieka, ponieważ to pokazuje, że zostało ono podporządkowane wyłącznie strategiom rynkowym. Wydaje się, że tę koncepcję edukacji prorynkowej badani nauczyciele dobrze sobie przyswoili i traktują ją zarówno jako konieczność, jak i koło ratunkowe w swojej biografii. Można mieć tylko nadzieję, że codzienność zmusi nas, ludzi edukacji, w pewnym momencie do zadania sobie pytania, co to znaczy, że edukacja jest dobra w wymiarze etycznym i że zrobimy to znacznie wcześniej, niż zdołamy się przekonać na własnej skórze, że nie ma się już o kogo ani o co troszczyć.

Bibliografia

- Alheit, P. (2009) Biography learning – within the new lifelong learning discourse. W: K. Illeris (red.) *Contemporary Theories of Learning*. London-New York: Routledge, 116-128.
- Alheit, P. (2018) The Concept of “Biographicity” as Background Theory of Lifelong Learning? *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 9-22.
- Alheit, P. (2020) New epistemological challenges in biographical research in “postmodernity”. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, 21, 93-103.
- Alheit, P. (2021) The transitional potential of “biographicity”. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, 22, 113-123.
- Biesta, G.J.J. (2013) *The beautiful risk of education*. London and New York: Routledge.
- Fejes, A. (2006) The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: what is educable adult? *Journal of Education Policy*, 21 (6), 697-716.
- Gołębiński, B.D. (2004) Poza „nabywanie” i „uczestnictwo”. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli. W: R. Kwiecińska, S. Kowal i M. Szymański (red.) *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 216-222.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013) *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel, A. (2007) *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors L., Husu J. i Jurhama R. (2000) *Teachers’ pedagogical thinking*. New York: Peter Lang Publishing.
- Męczkowska, A. (2002) *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rosa, H. (2020) *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans. Projekt krytycznej teorii późnonowoczesnej czasowości*. Tłum. J. Duraj i J. Kołtan. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Rutkowiak, J. (1992) O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne. W: J. Rutkowiak (red.) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 13-52.
- Rutkowiak, J. (2010a) Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej. W: E. Potulicka i J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 249-280.

- Rutkowiak, J. (2010b) Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia. W: E. Potulicka i J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 163-176.
- Usher, R., Bryant, I. i Johnston, R. (1997) *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond limits*. London-New York: Routledge.