

Alicja Jurgiel-Aleksander*, Jolanta Dyrda**

UZASADNIENIA INDYWIDUALNYCH SUKCESÓW I PORAŹEK ŻYCIOWYCH W BIOGRAFII JAKO PRETEKST DO ROZUMIENIA ZNACZENIA UCZENIA SIĘ. ANALIZA WRAŻLIWA NA KONTEKSTY

Celem niniejszego tekstu jest próba ujawnienia znaczeń ukrytych w uczeniu się dorosłych w kontekście uzasadnień, jakie towarzyszą odpowiedziom na pytanie o sukcesy i porażki w ich życiu. To niewinne poznawczo pytanie o uczący charakter porażek i sukcesów stało się inspiracją do rozmowy o uczeniu się w formie wywiadu biograficznego przeprowadzonego wśród 40-latków, należących do pokolenia czasu stabilizacji, pokolenia, które w swoją dorosłość wchodziło na początku lat 90. ubiegłego stulecia. Opowieści badanych stały się w niniejszym projekcie przedmiotem analiz, które doprowadziły do rekonstrukcji koncepcji uczenia się dorosłych. W zamierzeniu w ich opisie interesował nas społeczny jego wymiar, ponieważ właśnie to pokolenie wchodziło w dorosłość wraz z przełomem ustrojowym i politycznym w Polsce. W tym sensie to, co społeczne, w ich życiu zyskiwało nowe znaczenie. Tymczasem po analizie treści wywiadów okazało się, że świat społecznych relacji został wyrażony przez badanych w języku ekonomii.

Kilka uwag dotyczących metodologii projektu¹

Punktem wyjścia dla naszego projektu są te analizy współczesnej kultury, w których uczenie się uznaje się za zwyczajną aktywność człowieka, sposób jego bycia w świecie, które niemal definiuje go jako podmiot². W sensie metodologicznym to założenie przekłada się także na zobowiązanie określające sposób poznawania świata przez badanego. Mówi ono, 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

* **Alicja Jurgiel-Aleksander**, prof. UG, dr hab. – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: pedamj@univ.gda.pl.

** **Jolanta Dyrda**, dr – Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku, e-mail: j.dyrda@ateneum.edu.pl.

¹ Jest to jedynie fragment projektu dotyczącego analizy języka opisu całościowego uczenia się w biografiami osób 40 plus.

² R. Usher, I. Bryant, R. Johnston, *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning Beyond Limits*, London–New York 1997.

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 dotyczącymi własnego uczenia się w ich biografiach³.

Rekonstrukcja sposobów opisu uczenia się traktowana jest tu jako pochodna analizy doświadczeń biograficznych badanych dotyczących ich sukcesów życiowych i w praktyce oznacza, że pytanie o to: „czym jest dla ciebie sukces w życiu, a czym porażka” stanowiło punkt wyjścia w wywiadzie biograficznym traktowanym jako środek, a nie jako cel sam w sobie. W analizowaniu zebranego w prezentowanym projekcie materiału chodziło o wyłonienie kwestii wskazujących na problematyzację dotyczące społecznego znaczenia uczenia się. Należy dodać, że 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 w następujących krokach:

- wyróżnienie tematów poruszonych w rozmowie inspirowanej pytaniem: „czym jest dla ciebie sukces, a czym porażka w życiu i czego nauczyły cię one w życiu?”
- Pytania-uzupełnienia typu: a co to znaczy?, dlaczego to widzisz jako sukces albo porażkę – stanowiły ważny element stosowanej procedury.
- kondensowanie tekstu – przyporządkowanie fragmentów wypowiedzi do wyróżnionych pól tematycznych,
- wyodrębnianie kontekstów w polach wypowiedzi,
- porównywanie znaczenia kontekstów w jednej biografii,
- porównywanie kontekstów między przypadkami/biografiami,
- wyłonienie kwestii (problematyzacji).

Mamy świadomość, że sposób traktowania badań biograficznych w metodologii badań nie jest jednoznaczny, o czym świadczą rozważania wielu badaczy⁴ dotyczące ich konstrukcji, a praktyki badawcze mogą być tego dowodem. W polskiej andragogice zdecydowanie dominuje analiza indywidualnych ścieżek edukacyjnych dorosłych jako przykład wzorów zachowań, odwzorowywania karier edukacyjnych, czy zawodowych⁵.

³ J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 3-17. Ale także: A. Bron, Ch. Lönnheden, *Opowieść o przebiegu życia jako klucz do uczenia się*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2009, t. 10, s. 81-88.

⁴ Mamy tu na myśli tekst Anny Gizy o znaczącym tytule: *Biografia jako fakt empiryczny i jako kategoria teoretyczna*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990, ale także krytyczny tekst Mieczysława Małewskiego o potocznym rozumieniu tego, czym jest biografia w badaniach – M. Małewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.

⁵ Zob. *Uczyć się z biografii innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011.

Natomiast rzadziej mamy do czynienia z badaniami, których autorzy w rezultacie pokazują niejednoznaczność opisywanego problemu⁶.

W niniejszym projekcie przyjęto rozumienie biografii jako tekstu, który powstał w wyniku praktyk konstruktywistycznych. To znaczy, że nawet jeśli myślimy o sobie jako o niezależnych myślowo podmiotach, to i tak nasze rozumienie jest zapośredniczone kulturowo i społecznie przez sam fakt życia i rozwiązywania problemów w określonym miejscu, środowisku, kulturze. Dlatego za pomocą identyfikacji kontekstów danej wypowiedzi staramy się zobaczyć społeczne i kulturowe warunki jej wytwarzania. W tym sensie ważne są dla nas nie tylko stanowiska w sprawie, ale też sposób i mechanizm ich powstawania, raczej niejednoznaczność w konstruowaniu sądów niż ustalanie kolejności zdarzeń, epizodów, etapów rozwoju w badanej biografii.

Przedstawione poniżej rezultaty analizy dotyczą biografii trzech osób:

- Krzysztofa, 45-letniego mieszkańca wsi popegeerowskiej, mającego żonę, pracującego w banku i tam robiącego swoją karierę od matury, za kilka miesięcy kończącego studia drugiego stopnia;
- Anny, 46-latkę mieszkającej na przedmieściu wielkiego miasta, matki 6-letniego syna, którego wychowuje z mężem. Kobieta zaraz po maturze pracowała kilka lat, następnie założyła własną firmę, zajmującą się sprzedażą, teraz zatrudnia kilka osób. Skończyła studia niestacjonarne w wieku 40 lat;
- Wioletty, 44-latkę, mieszkanki dwóch miast – w Polsce i za granicą, nieustannie podróżującej. W Polsce prowadzi swój niewielki pensjonat, za granicą opiekuje się dziećmi niepełnosprawnymi, nie ma swojej rodziny.

W wyniku prowadzonych analiz okazało się, że do opisu uczenia się w narracjach badanych wykorzystano język ekonomicznej przydatności, ale za każdym razem akcent kładziony jest na inne kwestie: na niezależność ekonomiczną jako cel wszelkich działań i motor podejmowanych aktywności (pierwszy przypadek), na tworzenie miejsca pracy jako cel samego w sobie (drugi przypadek), na ocenę indywidualnych kompetencji przez innych pod względem rynkowej wartości (trzeci przypadek). Przyjrzyjmy się im uważniej.

Przypadek I. Uczenie się jako proces dążenia do ekonomicznej niezależności (Krzysztof: „Miałem plany i bardzo chciałem być niezależny”)

Cechą charakterystyczną w biografii Krzysztofa jest postrzeganie własnego sukcesu w kontekście niezależności finansowej; to ona jest celem realizowanych zadań w życiu.

⁶ Mamy tu myśli praktyki badawcze opisywane w takich pracach jak: B. Merrill, *Gender, klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 2(52), s. 7-32 oraz A. Jurgiel, *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 71-81.

W tym sensie praca i podejmowane wysiłki na rzecz zdobycia wykształcenia są instrumentem prowadzącym do jej zdobycia:

Zawsze wiedziałem, że muszę być niezależny i to było najważniejsze. Niezależny finansowo, a to dawała praca. Kiedy zdałem maturę, udało mi się dostać pracę kasjera, poszedłem do szkoły maturalnej, ekonomicznej i to wystarczyło. Wtedy powstawały takie małe kasy i można było dostać pracę. Liczyło się to, że umiałem pytać o wszystko i sam rozwiązywałem problemy. Podobno jestem uprzejmy – a to się liczy! Zdobyłem pracę potem mnie namówili na studia. Trochę się bałem, bo nigdy zdolny nie byłem. Jestem ambitny, ale mam braki i to wiem do dziś. Wystarczyło, że umiem się uczyć z kolegami.

Okolicznością motywującą do podejmowania wysiłków jest próba wydobycia się z trudnej sytuacji społecznej, polegającej na funkcjonowaniu od dziecka w środowisku, które nie zachęcało do działania, ale dla kogoś z aspiracjami było ważnym odniesieniem kształtującym chęć „wzięcia spraw w swoje ręce”:

Kiedy patrzę na siebie teraz, to wiem, że się postarzałem i to też mój sukces, bo świadczy o tym, że nie czekałem na pomoc, aż ktoś zerknie laskawie na biedną wieś i da pracę. Zaczynałem jako chłopak ze wsi i to takiej biednej. Dziś tu jeszcze mieszkam, bo blisko [tu pada nazwa miasta] i ci wszyscy, którzy chcieli pracować w mieście, też się obudzili i przestali czekać na zmiłowanie.

Trudna sytuacja ekonomiczna na początku lat 90. miała także swoje pozytywne strony – stwarzała szanse zdobycia zatrudnienia w zawodach i branżach, które wówczas się pojawiały:

Gdybym wtedy nie był ambitny, teraz pewnie byłbym bezrobotny i jak wielu moich kolegów klepałbym biedę i narzekał. Nie miałem zamożnych rodziców – i... może dobrze, bo sam musiałem się wziąć w garść. Żałuję tylko, że nie starałem się mocniej w tej pracy, teraz pewne stanowiska są już niedostępne dla mnie, a wtedy mogłem spróbować. Teraz młodszy atakują... Chyba karierę i tak zrobiłem, a nigdy nie szarpałem się jak inni w mojej branży.

Dążenie do uzyskania niezależności, głównie ekonomicznej, ukształtowało również specyficzny typ racjonalnej postawy, polegającej tu na wykorzystywaniu okoliczności życiowych („tanie mieszkanie na wsi”, „na razie nie mamy dzieci, więc mniej wydajemy i możemy zapłacić za studia”) jako sprzyjających polepszeniu sytuacji materialnej w przyszłości. Wykorzystanie szans na zmianę statusu na lepszy stanowi tu swoistą dewizą życiową, a edukacja jest instrumentem ekonomicznego awansu w rozumieniu badanego:

Ożeniłem się zaraz po maturze, chcieliśmy być razem, mieszkaliśmy z mamą, potem wziąłem mały kredyt, bo na wsi mieszkanie tanio można było kupić. Nie szastamy pieniędzmi, żona teraz studiuje, jest nam łatwiej, bo nie mamy dzieci. Namówiłem ją, żeby na te same studia trafiła. Teraz ją przepytuję, ma podręczniki po mnie. A ja zaraz kończę magisterkę, ona zaczyna tę samą drogę. To nam da lepsze życie i mniej finansowych problemów.

Przypadek II. Uczenie się jako organizowanie miejsca pracy sobie i innym (Anna: „Nawet jak roznosisz kanapki, to się czegoś uczysz...”)

W odróżnieniu od poprzedniej biografii ta traktuje finansową niezależność jako skutek podejmowanych aktywności, a nie cel. W tym ujęciu to praca w rozumieniu stworzenia stanowiska i wykonywania różnych działań jest sukcesem życiowym i daje możliwość uczenia się. W tym przypadku nastawienie na własną pracę (a nie bycie najemnikiem) jest rodzajem dziedzicznego habitusu i „cichego” społecznego różnicowania (na tych, którzy pracują u siebie i u kogoś):

Nigdy nie myślałam, że mogłabym pracować u kogoś, tylko u siebie. Tak jak moi rodzice, którzy nie wyobrażali sobie pracy w państwowej firmie. Oni to zaczęli od małego zakładu usługowego w czasach PRL-u, a ja od firmy handlowej. Do dziś chyba trochę rywalizujemy... Oni są na emeryturze, ale mentalnie ciągle w pracy.

Późno zostałam mamą. Teraz mam inne zadania i nie poświęcam tyle czasu firmie jak kiedyś. Dostarczamy towar do sklepów, muszę dbać o swoich klientów, bo inaczej z kontraktów nic nie będzie; kierowcy, którzy u mnie pracują, też nie są łatwi. Wszyscy chcą zarabiać i to dobrze, ale ja muszę na to zarobić, na podatki, ubezpieczenia i inne takie. To ja się martwię, a nie oni.

Tak rozumiana przedsiębiorczość, tworzenie warsztatu pracy dla siebie wymaga kształtowania specjalnej postawy polegającej na obowiązkowości, zdyscyplinowaniu, byciu konsekwentnym w działaniach i rzutuje na sposób myślenia o wychowaniu i kształceniu własnych dzieci. W konsekwencji na sposób myślenia o kształcie życia społecznego, w którym chodzi o samodzielność i niezależność:

Nie umiałabym mieszkać z rodzicami, teściami albo z babcią jak moi znajomi. To nienormalne! Zawsze chciałam i byłam dorosła, tego uczył moje dziecko, tylko finansowa niezależność daje wolność. Rodzice, którzy tylko dają, a niczego nie żądają od dzieci, dobrze na tym nie wychodzą. Za wysiłek dopiero jest nagroda. Moja mama też nam pomagała, ale rozsądnie. Sukces to praca, nawet jak studia przyjdą później. Nie ma szansy na samodzielność bez pracy i pieniędzy. Nawet jak roznosisz kanapki, to się czegoś uczysz... właściwie więcej niż na studiach.

Zorganizowana formalnie edukacja, zwłaszcza ta na poziomie szkoły wyższej, jest tu rodzajem ekskluzywnego dodatku. Traktowana instrumentalnie, daje możliwości wsparcia w rozwoju, ale nie determinuje sukcesu życiowego:

Zdawałam egzaminy, bo myślałam, że jako szefowa powinnam mieć nazwę magister przed nazwiskiem, ale dziś myślę, że dużo więcej nauczyłam się po maturze w pracy niż na studiach. Na studiach poznałam fajnych ludzi, do dziś dzięki nim mam klientów i co tu dużo mówić niektóre kontrakty, ale nie dają te studia sukcesu.

Przypadek III. Uczenie się jako rezultat oceny własnych kompetencji przez innych (Wioletta: „ktoś musi kupić to, co umiesz”)

W trzecim przypadku autorka wypowiedzi kładzie nacisk na znaczenie *tego, co potrafisz* dla odniesienia sukcesu życiowego. Zarówno nieformalnie zdobyte umiejętności i wiedza, jak i formalne kwalifikacje są kluczem do lepszego życia, to znaczy ekonomicznego dobrobytu. Podstawą jego budowania są realnie posiadane kompetencje i ich znaczenie na wolnym rynku:

Kiedy zdałam maturę, wydawało mi się, że to początek mojej wielkiej kariery, ha, ha. Dziś myślę, że byłam naiwna. Poszłam na studia, na biologię, ale nie miałam jak się utrzymać. Zrezygnowałam i znalazłam sobie pracę, marnie płacili. Później ktoś dał mi ulotkę o pracy w Niemczech, pojechałam sprzątać i nauczyłam się języka. Nawet dobrze mówiłam, bo chodziłam tam na kursy. Pracowałam kilka lat i wróciłam. Kupiłam mały dom, wyremontowałam i wynajmuję pokoje latem do dziś. Nie jest łatwo i musiałam wrócić do Niemiec. Wtedy się okazało, że potrzebują opiekunki do dzieci niepełnosprawnych w ośrodku. Wiesz, to ciężka praca i mało ludzi chce to robić. Mnie się to spodobało. Mogłabym tam być bez końca, gdyby nie fizyczne zmęczenie. Więc jeżdżę trochę tam, trochę tu.

W tym ujęciu edukacja, zwłaszcza ta uniwersytecka, nie jest dodatkiem. Przeciwnie, na równi z tym, co potrafisz, określa twoje miejsce na rynku i decyduje o zdobyciu i charakterze pracy. A to praca w przypadku badanej także określa jej status quo i buduje niezależność jako osoby dorosłej:

Gdybym mogła coś zmienić w swoim życiu, to nie zrezygnowałabym tak łatwo z tej biologii. Teraz wracałam na studia kilka razy, ale jakoś nie czuję tej pasji. Łatwiej bym znalazła lepiej płatną pracę w tych Niemczech, gdybym miała kwalifikacje – ich brak to porażka. Gdybym mogła coś odwrócić w życiu to te studia. Z nimi jednak łatwiej, chociaż niby ludzie po studiach to też bezrobotni, a jednak lepiej im szukać pracy. Sukces to dobra praca i zarobki, możesz robić różne rzeczy, ale musisz być przydatna, ktoś musi kupić to, co umiesz. Tak jest od lat i nic tego nie zmieni, a dyplom ci w tym pomaga i mówi coś o tobie.

Relacje klient–usługa kształtują tu sposób widzenia świata, panujących w nim relacji i określają miejsce badanej w świecie. Jej pozycja została tu pokazana jako rezultat posiadanych kompetencji i jakości świadczonych usług, na które jest popyt. W tym sensie jej znaczenie w życiu społecznym zależy od realnych umiejętności:

Nie ma powrotu do lat dzieciństwa, nie wystarczy zdobyć zatrudnienia i być spokojnym. To już nie te czasy. Moi rodzice przepracowali w jednym miejscu całe życie, dziś się dziwią, że ciągle za czymś gonię. Ale ja nie mogę stać w miejscu, jestem dorosła i ciągle walczę o swoje miejsce na rynku. Takich jak ja są miliony. Właśnie zaczęłam medyczny kurs dla opiekunek ludzi starych, pod Berlinem znajdę pracę na pewno. Na takie umiejętności jest tam duże zapotrzebowanie.

Od własnego doświadczenia uczenia się do opisu świata społecznego w języku ekonomii

Przytoczone fragmenty wypowiedzi trzech autorów pozwalają odnieść się do kwestii widzenia przez nich świata, w którym funkcjonują i który rozumieją na swój sposób. Interesujące jest, że pytanie o sukcesy i porażki życiowe ustawiło typ narracji o życiu badanych w wymiarze ekonomicznym, bez względu na biografię i typ doświadczeń, które każda z nich przedstawia. Ekonomiczny charakter doświadczeń daje się odczytać wtedy, gdy w biografii jest mowa o „zdobywaniu pracy”, „walce na rynku”, „budowaniu niezależności finansowej”, ale także o „wychowywaniu dzieci”, „szukaniu swojego miejsca w życiu”, czy o „powrocie do własnego dzieciństwa”.

Znaczenie uczenia się jako działania umożliwiającego „wzięcie spraw w swoje ręce”, budowanie wewnętrznej motywacji do pracy na rzecz siebie i lepszego świata, tutaj w biografii zostało przedstawione jako *problem rywalizacji, walki o wpływy, znajomości oraz siły podejmowanych działań jednostkowych*. W pierwszym przypadku człowiek społecznie znaczący to taki, który nie jest balastem dla społeczeństwa, bo potrafi sam o siebie zadbać, w drugim – tworzący miejsca pracy i decydujący o swoim losie, w trzecim – mający kompetencje niezbędne dla rynku, tym samym dla społeczeństwa.

Taka narracja tłumaczy karierę życiową jako produkt wyłącznie własnych wysiłków, działań i starań, bez odwoływania się do ważnych społecznych celów. Autorzy tej narracji zdają się mówić, że kształt życia społecznego w prostej linii zależy od indywidualnych poczynań i racjonalności dokonywanych wyborów. Dostatecznie przyswoili sobie zasady swojego dorosłego życia opartego na logice przydatności ekonomicznej jako społecznie znaczącej. Produkują mechanizmy adaptacyjne pozwalające nieustannie dostosowywać się do świata, takiego, jakim on jest. Nie podważając jego jakości, utożsamiają realizację własnych potrzeb z tym, co społecznie znaczące. Wizja człowieka ekonomicznego zyskuje na znaczeniu w każdym wymiarze życia, to znaczy prywatnym („chcę mieć więcej”) i zawodowym (*muszę dobrze się sprzedać*), wychowawczym (*wysiłek musi być nagradzany*) i edukacyjnym (*dyplom mówi o poniesionym wysiłku*). Nie oznacza to jednak, że postawa polegająca na wzięciu spraw w swoje ręce jest najbardziej pożądana, albo że badani są egoistami dążącymi do realizacji wyłącznie własnych potrzeb. Przyjęta przez nas metodologia do takich stwierdzeń nie upoważnia, pozwala jedynie (a może aż) spróbować rozpoznać język opisu uczenia się w kontekście znaczeń jakie badani przypisują uczącej mocy porażek i sukcesów życiowych.

Nie ulega wątpliwości, że jakość opisu uczenia się, w realizowanym projekcie jest rezultatem tego, iż konstruujący go badani są „produktem” starej edukacji, a swoje dorosłe życie budują w nowych, bo opartych o logikę wolnego rynku, warunkach.

Z perspektywy ostatnich wielu lat wydaje się, że tę racjonalność wolnego rynku doskonale przyswoili, że taki świat rozumieją i czynią go swoim. W sensie andragogicznym nie to jednak dla nas, jako badaczy, jest najważniejsze. Tym bardziej, że metodologicznie ten opis kilku przypadków nie ma mocy wyjaśniającej, a jedynie rozumiejącą. Co zatem pozwala nam rozumieć? Joanna Rutkowiak⁷ twierdzi, że rynkowa narracja w edukacji została wytworzona przez mechanizmy globalnej ekonomii i nie ma wyłącznie lokalnego wymiaru, w tym sensie łatwo jest ją uznać za coś nieuniknionego, oczywistego, z czym trzeba się oswoić, a przecież edukacja, zdaje się mówić autorka, to kwestia etyki odpowiedzialności i społecznego zaangażowania. Zbigniew Kwieciński⁸ pokazuje, że opis uczenia się w języku ekonomii jest pochodną postawy „odobywatelnienia” i cichej rezygnacji państwa z odpowiedzialności za edukację, która uległa komercjalizacji i przestała być sprawą społeczną, a stała się sprawą rynkową. Uznaliśmy jako społeczeństwo, że edukacja przynależy do sfery prywatnej każdego obywatela, za którą wyłącznie on ponosi odpowiedzialność, dlatego przypisywanie jej społecznego wymiaru w kontekście sprawczej siły zmieniającej jakość życia traktowane jest raczej jako nieustanne zadanie, niż coś, co buduje jej *status quo*. Gert Biesta⁹ sugeruje, że przejście języka ekonomii do opisu uczenia się powoduje, iż przestaliśmy pytać o to, co znaczy, że edukacja jest dobra, a skoncentrowaliśmy się na tworzeniu warunków (udogodnień) do uczenia się i stosowania jego pomiaru. Jeszcze bardziej krytyczni badacze¹⁰ manifestują konieczność odbudowywania społecznej wrażliwości, pokazując, że nie da się tego robić starymi sposobami. Sugerują, że dziś upominanie się o obywatelskie praktyki uczenia się jest kolejnym rodzajem uciemienia i wpisywania się w nowy schemat dominacji, takiej, w której nie tylko konsument zastąpił obywatela, ale ten drugi przestał szukać nowych sposobów własnego upełnomocnienia.

Wydaje się, że obecny w andragogice dotychczasowy język opisu uczenia się – wykorzystywany w badaniach do budowania opozycji typu: uczenie się indywidualne (oparte na wolności wyboru) *versus* społeczne (oparte na nakazie i obowiązku)¹¹, prywatne (zorientowane na realizację własnych celów) *versus* wspólnotowe (podkreślające

⁷ J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. J. Rutkowiak, E. Potulicka, Kraków 2010.

⁸ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

⁹ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Boulder–London 2010.

¹⁰ Ch. Hughes, M. Tight, *The myth of the learning society*, [w:] *Inside the Learning Society*, red. S. Ranson, London–New York 1998; S.D. Brookfield, *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, New York 2005.

¹¹ E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław 2012.

znaczenie celów społecznych)¹², a w końcu ekonomiczne (nastawione na zysk) *versus* społeczne (nastawione na kształtowanie społecznej wrażliwości)¹³ – nie wystarcza do identyfikacji praktyk i doświadczeń oraz rozumienia tego procesu w niniejszym badaniu. Ten niewielki przykład opisu doświadczeń uczenia się w tym projekcie jest raczej przykładem wykorzystania ekonomicznej racjonalności przez badanych do opisu swojego świata zamieszkiwanego także przez innych. Świata, w którym próbują się oni usamodzielnic i stać dorosłymi, pracują i tworzą miejsca pracy, a wartość własnej edukacji mierzą zapotrzebowaniem na dany typ kompetencji.

Pojawia się zatem nowa kwestia w postaci pytania o znaczenie tego, co publiczne w naszym życiu, czego nie da się już dłużej opisywać w języku tradycyjnie rozumianych społecznych kompetencji ważnych w życiu jednostki, jak współpraca, komunikowanie się, umiejętność rozwiązywania konfliktów, albo w języku praktyk obywatelskiej demokracji przedstawicielskiej. Okazuje się, że doszliśmy do miejsca, w którym – jako badacze – rozpoznajemy niejako na nowo, że *uczenie się to kwestia publiczna* i to z innych powodów niż dwadzieścia lat wcześniej. Na początku lat 90. ubiegłego wieku z powodu nadania specjalnego znaczenia prywatnym, indywidualnym wyborom, preferencjom, ze względu na potrzebę odzyskiwania sfery prywatnej, teraz – z powodu braku zdolności zauważania tego, co społecznie ważne.

UZASADNIENIA INDYWIDUALNYCH SUKCESÓW I PORAŻEK ŻYCIOWYCH W BIOGRAFII JAKO PRETEKST DO ROZUMIENIA ZNACZENIA UCZENIA SIĘ. ANALIZA WRAŻLIWA NA KONTEKSTY

STRESZCZENIE: Celem niniejszego tekstu jest próba ujawnienia znaczeń, jakie kryją się za uczeniem się dorosłych w kontekście uzasadnień towarzyszących sukcesom i porażkom w życiu. Pytanie o to, czym jest sukces i co znaczy w ich życiu, stało się pretekstem do rozmowy o doświadczeniach życiowych z kilkoma przypadkami 40-latków. W Polsce ta grupa postrzegana jest jako pokolenie czasu stabilizacji ze względu na to, że nie doświadczyła ona bezpośrednio wojny, komunistycznej opresji ani stanu wojennego. To pokolenie swoją edukacyjną karierę kształtowało przed transformacją 1989 roku, a w swoją dorosłość wchodziło po zmianach ekonomicznych. Opowieści badanych stały się w niniejszym projekcie przedmiotem analiz, które w rezultacie doprowadziły do rekonstrukcji koncepcji uczenia się. Są to: uczenie się jako proces dążenia do ekonomicznej niezależności (1), uczenie się jako organizowanie miejsca pracy sobie i innym (2), uczenie się jako rezultat oceny własnych kompetencji przez innych (3). W trakcie wywiadu okazało się, że język opisu w narracjach badanych ma ekonomiczny status bez względu na to czy mówili oni o swoim zawodowym życiu czy o osobistym. Przedstawione w niniejszym tekście analizy mają wyłącznie charakter jakościowego studium przypadku.

SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się dorosłych, badanie biograficzne, język opisu uczenia się.

¹² E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007.

¹³ A. Jurgiel, *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Gdańsk 2007.

**EXPLANATIONS OF INDIVIDUAL SUCCESSES AND FAILURES IN THE BIOGRAPHIES
AS THE REASON TO UNDERSTAND LEARNING MEANINGS. CONTEXT-SENSITIVE ANALYSES**

SUMMARY: The main aim of this text is the attempt to demonstrate what kind of learning meanings are created when adult people justify success and failure in their lives. The question – what success means has inspired the individual narration about life experiences of the 40 plus generation. In Poland this age group is perceived as the stabilization generation, because of the fact that people at this age did not have to experience a war, communist oppression or martial law. They were educated before the year of political transformation in Poland in 1989 and their adulthood occurred after economic changes. As a result, the narrations' analyses led to identifying the concepts of learning. They were: learning as the process of pursuit of economic independence (1), learning as creating job opportunities (2), learning as the result of assessment of one's own competence by others (3). During the conversation (while being interviewed) it turned out that the language of narration was economic regardless of whether they were talking about their vocational or personal life. The analyses that followed should be only treated as a qualitative case study.

KEYWORDS: adult learning, biographical research, language of learning description.