



Dyskursy	Adult
Młodych	Education
Andragogów	Discourses

23 / 2022

ROCZNIK | YEARBOOK

Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2022

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Ingela Bergmo-Prvulovic, Agnieszka Bron, Rob Evans, Wiltrud Gieseke, Larissa Jögi, Alicja Jurgiel-Aleksander,
Józef Kargul, Mirosław Kowalski, Mieczysław Malewski, Steffi Robak, Ewa Solarczyk-Ambrozik,
Hanna Solarczyk-Szwec, Camilla Thunborg



ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL TEAM

Redaktorzy / Editors – Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz
Redaktorzy działów / Section Editors – Rob Evans, Małgorzata Olejarz, Emilia Paprzycka,
Sylwia Słowińska, Katarzyna Walentynowicz-Moryl
Sekretarz redakcji / Editorial Assistant – Katarzyna Walentynowicz-Moryl
Redaktor statystyczny / Statistic Editor – Edyta Mianowska
Redaktor językowy (j. angielski) / Language Editor (English) – Kaja Thiele

LISTA RECENZENTÓW / LIST OF REVIEWERS

www.dma.wpps.uz.zgora.pl

REDAKCJA JĘZYKOWA / LANGUAGE EDITING

Agnieszka Gruszka, Aldona Reich

TŁUMACZENIE, REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA TEKSTÓW ORAZ STRESZCZEŃ W JĘZYKU ANGIELSKIM / TRANSLATION, LANGUAGE EDITING AND THE REVISION OF ENGLISH TEXTS AND SUMMARIES

Kaja Thiele, Rob Evans, Katarzyna Olejarz

REDAKCJA TECHNICZNA / LAYOUT, DTP

Anna Strzyżewska

PROJEKT OKŁADKI / COVER DESIGN

Gracjan Majchrzak

Wersja papierowa rocznika jest wersją pierwotną. Elektroniczna wersja czasopisma dostępna jest na stronie: /

The printed version of the journal is the initial version. The publication is available in electronic form on:

www.dma.wpps.uz.zgora.pl



CC BY 4.0

Uniwersytet Zielonogórski / University of Zielona Góra
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki / Faculty of Social Science, Institute of Pedagogy
Zielona Góra 2022

ISSN 2084-2740
e-ISSN 2719-9312

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel. (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

DYSKURS NADZIEI:

UCZENIE SIĘ DOROSŁYCH W NIESPOKOJNYCH CZASACH

red. Rob Evans, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Alan Bainbridge	
<i>Adult learning on the edge of a precipice: an ecology of living and learning</i>	9
Rob Evans	
<i>Minsk Narratives. An emerging learning biography in times of protest</i>	25
Silvia Luraschi, Andrea Galimberti	
<i>"You can see it in his eyes that he is willing to work". The ambivalent use of work in promoting integration for migrants. A case study from Northern Italy</i>	47
Jakub Adamczewski, Katarína Rozvadská	
<i>Learning by sharing in tough times. The Swedish study circle method and its educational hope for migrant adults</i>	63

DYSKURS BIOGRAFICZNY

red. Sylwia Słowińska

Alicja Jurgiel-Aleksander	
<i>Biograficzne doświadczanie bycia nauczycielem jako istota kształtowania praktyk całościowego uczenia się</i>	81
Alicja Jurgiel-Aleksander	
<i>The biographical experience of being a teacher as the essence shaping lifelong learning practices</i>	97
Anna Bilon-Piórko	
<i>Aktywność mimo przeciwności – o biograficznych kosztach aktywizmu i zaangażowania społecznego</i>	111
Anna Bilon-Piórko	
<i>Activity against all odds – the biographical costs of activism and social engagement</i>	125

DYSKURS EDUKACJI W SZKOLE WYŻSZEJ

red. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Verushka Ananmalay, Daniël Benen, Jiali Luo,	
Isabel Maria Machado Da Silva, Elliot Smith, Tomoyo Taniyama	
<i>Perspectives and experiences of international students at a Swedish university during the COVID-19 pandemic</i>	141
Urszula Lewartowicz	
<i>Edukacja zdalna w kontekście specyfiki kształcenia animatorów kultury. Komunikat z badań</i>	163
Magdalena Zapotoczna	
<i>Przedsiębiorczość studentów w Niemczech – wybrane aspekty</i>	183

DYSKURS PROFESJONALIZACJI*red. Małgorzata Olejarz***Zdzisław Wołk**

- Praca zawodowa i edukacja w procesach inkluzji społecznej imigrantów z Ukrainy na zachodnim pograniczu Polski* 199

Anna Wawrzonek

- Poczucie dobrostanu istotnym aspektem zasobów ważnych w pracy zawodowej nauczycieli* 215

Tatiana Rongińska, Artur Doliński

- Deficyty zachowań związanych z wypaleniem zawodowym u pracowników administracji publicznej* 229

**DYSKURS SPOŁECZNYCH I INDYWIDUALNYCH WYMIARÓW
EDUKACJI DOROSŁYCH***red. Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska***Jarosław Bąbka**

- Kapitał społeczny dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną* 243

Mirosław Kowalski

- O (nie)oczywistościach w edukacji dorosłych (zamyślenia w aspekcie społecznej użyteczności/służebności i prawdy)* 261

Hanna Solarczyk-Szwec

- Kompetencje społeczne u progu dorosłości. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla III etapu kształcenia* 275

Zofia Szarota

- Specyfika oferty dla uczących się w starości* 287

Aleksandra Litawa

- O specyfice uczenia się podejmowanego w ramach amatorstwa* 305

DYSKURS KULTUROWY*red. Emilia Paprzycka***Thuy Nguyen Thi Thu, Thuy Le Thi Thanh**

- The female position and role in Korea and Vietnam (An initial comparison)* 319

Katarzyna Juszczak-Frelkiewicz, Montserrat Simó Solsona, Cristina López Villanueva

- Do we want children? Attitudes towards having or not having children: a comparative perspective on Spain and Poland* 333

Colette Szczepaniak

- Cechy kobiecości w kontekstach społeczno-kulturowych. Badanie autoetnograficzne kobiety spodziewającej się córki* 347

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

- Detained change? Negative prescriptive stereotypes and cognitive gender schemas of Polish female students* 357

- Nota o Autorach i Redaktorach** 371

CONTENTS

DISCOURSES OF HOPE: ADULT LEARNING AND SEARCHING THE HORIZONS IN TROUBLING TIMES

eds. Rob Evans, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Alan Bainbridge	
<i>Adult learning on the edge of a precipice: an ecology of living and learning</i>	9
Rob Evans	
<i>Minsk Narratives. An emerging learning biography in times of protest</i>	25
Silvia Luraschi, Andrea Galimberti	
<i>"You can see it in his eyes that he is willing to work". The ambivalent use of work in promoting integration for migrants. A case study from Northern Italy</i>	47
Jakub Adamczewski, Katarína Rozvadská	
<i>Learning by sharing in tough times. The Swedish study circle method and its educational hope for migrant adults</i>	63

BIOGRAPHICAL DISCOURSE

ed. Sylwia Słowińska

Alicja Jurgiel-Aleksander	
<i>The biographical experience of being a teacher as the essence shaping lifelong learning practices (PL)</i>	81
Alicja Jurgiel-Aleksander	
<i>The biographical experience of being a teacher as the essence shaping lifelong learning practices (EN)</i>	97
Anna Bilon-Piórko	
<i>Activity against all odds – the biographical costs of activism and social engagement (PL)</i>	111
Anna Bilon-Piórko	
<i>Activity against all odds – the biographical costs of activism and social engagement (EN)</i>	125

THE DISCOURSE OF HIGHER EDUCATION

ed. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Verushka Ananmalay, Daniël Benen, Jiali Luo, Isabel Maria Machado Da Silva, Elliot Smith, Tomoyo Taniyama	
<i>Perspectives and experiences of international students at a Swedish university during the COVID-19 pandemic</i>	141
Urszula Lewartowicz	
<i>Remote education in the context of the specificity of educating culture animators. Research report</i>	163
Magdalena Zapotoczna	
<i>Entrepreneurship of students in Germany – selected aspects</i>	183

PROFESSIONALISATION DISCOURSE

ed. Małgorzata Olejarz

Zdzisław Wołk

- Professional work and education in the processes of social inclusion of immigrants from Ukraine on the Western border of Poland* 199

Anna Wawrzonek

- Sense of well-being as an important aspect of resources in teacher's professional work* 215

Tatiana Rongińska, Artur Doliński

- Behavioural deficits related to occupational burnout among public administration professionals* 229

DISCOURSE OF THE SOCIAL AND INDIVIDUAL DIMENSIONS OF ADULT EDUCATION

eds. Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska

Jarosław Bąbka

- Social capital of adults with light intellectual disability* 243

Miroslaw Kowalski

- On the (non) obviousness in adult education (some reflections on social utility/caring and truth)* 261

Hanna Solarczyk-Szwec

- Social competences on the threshold of adulthood. A critical analysis of the general education core curriculum for tertiary education* 275

Zofia Szarota

- The specificity of offers for learners in later life* 287

Aleksandra Litawa

- About the specifics of learning undertaken within amateurism* 305

CULTURAL DISCOURSE

ed. Emilia Paprzycka

Thuy Nguyen Thi Thu, Thuy Le Thi Thanh

- The female position and role in Korea and Vietnam (An initial comparison)* 319

Katarzyna Juszczak-Frelkiewicz, Montserrat Simó Solsona, Cristina López Villanueva

- Do we want children? Attitudes towards having or not having children: a comparative perspective on Spain and Poland* 333

Colette Szczepaniak

- Feminine features in socio-cultural contexts. The autoethnography of a woman expecting her baby girl* 347

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

- Detained change? Negative prescriptive stereotypes and cognitive gender schemas of Polish female students* 357

- Notes about the Authors and Editors** 371

Dyskurs nadziei:
uczenie się dorosłych
w niespokojnych czasach

Discourses of hope:
adult learning and searching
the horizons in troubling times

red./eds. Rob Evans, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Alan Bainbridge*

ADULT LEARNING ON THE EDGE OF A PRECIPICE: AN ECOLOGY OF LIVING AND LEARNING

ABSTRACT: This article considers adult learning from a 'long-life' perspective. Stepping out of contemporary frames that position adult learning as 'life-long' or even 'life-wide' enables a discussion of adult learning as an evolutionary informed, ecologically meaningful activity. In taking this approach, the paper shows how adult learning has evolved and been maintained by trouble, indeed how the human condition is under continual existential threat. The paper will draw on writings that discuss the evolutionary origins of adult learning, particularly the paradox that humans are both part of, and separate from, the 'more-than-human' world (Abram, 1997). The focus of this paper will be on the experience, conscious or unconscious, of living under the continual threat of annihilation and how this may have provided the motive for adult learning behaviours in both our hominid ancestors and contemporary society.

The paper begins with a discussion to highlight the nature of human life as one that is always under threat by drawing on religious symbolism, poetry and (in the UK at least) an ever-expanding genre of 'nature writing'. Having explored what it may feel like to live a life where survival is uncertain, the paper then draws on ecological and evolutionary principles to provide a theoretical 'long-life' understanding of adult learning. It is admitted at the outset that the route set out here may appear contradictory, even confusing, but the author asks the reader to first enter into an uncomfortable and troubling world, before the author, finally – despite what might sound like a bleak prospect for humanity – provides resources of hope grounded in the paradoxical potential provided by adult learning.

KEYWORDS: Long-life learning, evolution, ecology, ecolagogy, nature writing, the more-than-human.

Introduction

In this article I shall consider contemporary adult learning from a 'long-life' perspective, typically situated within capitalist societies dominated by industrial processes and the commodification of social structures. This approach will position adult learning as an ecologically meaningful adaptation that has evolved and been maintained in response to an ever-present experience of existential threat. I will draw on previous writings (Bainbridge, 2019, 2020; Bainbridge & Del Negro, 2020) to discuss the paradox that humans are both part of and separate from the 'more-than-human' world (Abram, 1997). The focus of my thinking in this paper will be on the experience, conscious or unconscious, of living under the continual threat of annihilation and how this may have provided the motive for adult learning behaviours in both our hominid ancestors and contemporary society.

* **Alan Bainbridge** – Division of Psychology, Sociology and Education, Queen Margaret University, Edinburgh, Scotland; e-mail: abainbridge@qmu.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7783-7747>.

To do this, a hypothetical net is cast far and wide, across space and time, to imagine how early human ancestors engaged in informal and formal education. I shall begin this imaginative journey with a discussion drawing on poetry and (in the UK at least) an ever-expanding genre of ‘nature writing’ to consider the human experience as one that is always under threat. Having hypothetically explored what it may feel like to live a life where survival is uncertain, I move towards ecological and evolutionary principles to provide a theoretical ‘long-life’ understanding of adult learning that acknowledges education as inherently damaging to human flourishing. I admit at the outset that the route I have set out may appear contradictory, even confusing, but ask the reader to first enter an uncomfortable and troubling world. Then, finally, despite what might appear like a bleak prospect for humanity, I provide resources of hope, grounded in the paradoxical destructive and transformative potential offered by adult learning.

The Precipice

In a sermon to undergraduates on the outset of the Second World War, British academic and theologian C.S. Lewis (1949) asked his congregation to consider the importance of continuing their studies at a moment in history when spending time studying to be philosophers, scientists or critics seemed frivolous. It is striking that at the very outset of his sermon, Lewis chastises those who refuse to think, even to speak about the possibility of a Christian hell. He argued that it would be “Tomfoolery” (foolish) for Christians to think only of heaven and avoid the unpleasant possibilities of hellish damnation. For Lewis, the crisis created by the onset of war only served to highlight another permanent feature of the human condition that too often ignored how:

Human life has always been lived on the edge of a precipice. Human culture has always had to exist under something more important than itself (1949: 38).

Lewis alludes to two central principles that will frame this article; the first is that human life has always been troubled, tottering on the edge of a metaphorical precipice with the risk of falling to our death, or even into hell. The second principle is to acknowledge that humans may not have mastery over the world, that there is ‘something more important’ to consider than human frames of reference. In *Becoming Animal* (2011), David Abram is equally clear about the perilous nature of being human, noting:

We are too frightened of shadows. We cannot abide our vulnerability, our utter dependence upon a world that can eat us. Vast in its analytic and inventive power, modern humanity is crippled by a fear of its own animality, and of the animate earth that sustains us (2011: 69).

Abram’s quote articulates Lewis’s observation that it is “Tomfoolery” to ignore the possibility of hell, by revealing the fearful prospect of human vulnerability in the

presence of a vast unknown other on which we depend, and yet also threatened. Equally, seminal English nature writer Richard Mabey (Barkham, 2021) draws on the Covid-19 pandemic to remind us that:

Bacteria and viruses and man-eating tigers and predatory Asian hornets are also all part of nature. At times we need to defend ourselves from ‘nature’ ...

Mabey is aware of the fine balance, the tightrope that must be negotiated by the human condition, acknowledging that “...we need the whole thing kicking together if the biosphere, including us, is to survive” (Barkham, 2021).

Much of what is written here must be speculation, particularly in relation to how our ancestors experienced their world and what may have motivated their actions, but even in this brief review the troubled nature of being human and learning to live in a dangerous world can only be hypothesised to span, at least, the course of written human history. Ancient religious texts (Bainbridge, 2020), C.S. Lewis’s (1949) sermon, poetry, through to modern nature writers such as Abram and Mabey, acknowledge and appeal for a heightened awareness of the permanent nature of human fragility.

I shall move on to use poetry to explore the human experience of living on the precipice. In *The World is a Beautiful Place* the American poet Lawrence Ferlinghetti (1958) exposes this often-avoided dark side of being human in a world where the other might be more important and potentially destructive:

The world is a beautiful place
to be born into
if you don’t mind happiness
not always being
so very much fun
if you don’t mind a touch of hell
now and then
just when everything is fine
because even in heaven
they don’t sing
all the time (1958: 88).

Ferlinghetti (1958) evocatively captures the paradoxical duality of happiness/sadness, of safety/danger where “even in heaven they don’t sing all the time.” The questions that must be asked in the context of this paper are: why there is a tendency to ignore the possibility of a human life experienced and lived on the precipice; why is it, even in a church context, easy to avoid references to hell; and why is it difficult to acknowledge that humans are not in control of the world they inhabit?

To begin to answer these questions and move towards a long-life understanding of adult learning, I shall take a side-step away from the human and attempt to consider the more-than-human experience. As with our hominid ancestors, what follows can

only be conjecture as this is not the territory of empirical truth; but as best I can, from an admittedly anthropomorphic stance, I attempt to present an experience of the world through animal senses. Ted Hughes's poem, *Hawk Roosting* (1970) steps into the experiential world of a hawk:

The sun is behind me.
Nothing has changed since I began.
My eye has permitted no change.
I am going to keep things like this.

As the hawk sits high up watching the world below, the hawk does not wish to change and would like "to keep things as they are". The poem suggests contentment for a hawk-world that has never changed and there is no desire for change. The hawk does not seek to alter its world, there is a harmony between it and the 'something more important' or the 'animate world that sustains.' Unlike the hawk, the human experience is one of discontent and of precipices, hell and death by bacteria and stinging insects. According to John A. Baker's evocative phrase, the animate other's experience of humans is one where: "We stink of death. We carry it with us. It sticks to us like frost. We cannot tear it away" (2015: 113).

Baker, observing peregrine falcons over many years comes to this conclusion as he approaches a badly injured heron. Despite being unable to move and near death, the heron responds in terror and tries to escape. Baker concludes that the animal kingdom is fully cognizant and alert to how humans have upset ecological harmony along with the subsequent threat to themselves and the more-than-human world. It is the potential for humans to interfere with ecological harmony that will later lead to a long-life understanding of adult learning.

The jarring awkwardness of human interfering with the more-than-human is brought into focus by Henry Sharp (1988) describing the incursion of Canadian white colonial settlers who came to exploit and regulate all animate being. Of humans, Sharp notices that:

It talks too loudly, its posturing is wrong, its movement harsh, and graceless ... Its presence brings a stunning confusion heard deafeningly in a growing circle of silence created by a confused and disoriented animate universe (1988: 144).

The blundering 'modern' human seeks to control yet only succeeds in confusing and disorientating the world they enter. Unlike the hawk, content with what it sees and to "keep things like this" and the heron who perceives the human 'stink of death'. The human experience can be argued to be not only of discontent but also a refusal to acknowledge or accept the damaging impact of their actions on the more-than-human

other. Erich Fromm (1949) also noted this discontent and desire to manipulate the external world, claiming that:

Man's life cannot 'be lived' by repeating the pattern of his species; he must live. Man is the only animal that can be *bored*, that can be discontented, that can feel evicted from paradise. Man is the only animal for whom his own existence is a problem which he has to solve and from which he cannot escape. He cannot go back to the prehuman state of harmony with nature; he must proceed to develop his reason until he becomes the master of nature, and of himself (1949: 40).

Unable to find the contentment of the hawk, or the heron's awareness of the human stink of death, Fromm perceives the uncertain human condition as one trapped in an endless cycle of problem-solving and tampering with the world from which there is no escape. If we are to return to where this section began, I offer the possible conjecture that the human fear of living on the precipice is self-perpetuating, and that the bored human is responsible for the unthinkable – for digging their own grave. When perhaps The Sex Pistols (Matlock et al., 1977) sang:

We're the poison
In your human machine
We're the future
Your future

only to end the song by repeating:

No future
No future
No future for you

No future
No future
No future for me

No future
No future
No future for you

– can the nihilism of punk music be argued to identify with an ancient, ever present, yet often avoided encounter with the possibility of hell and existential vertiginous precipices? It is from this position where the move back towards a consideration of adult learning now begins. A move that will explore Fromm's claim that "Man is born as a freak of nature, being within nature and yet transcending it" (1968: 61). Furthermore, an attempt will be made to explain what appears to be a self-willed destructive desire to control and change the external world.

A Long-Life perspective of adult learning

This section explores the long-life genealogy of adult learning by drawing on C.S. Lewis's observation that "Human life has always been lived on the edge of a precipice" (1949: 38). Literature and contemporary nature writing has already been drawn on to explore the metaphor of the precipice, hypothetically presented here as the result of discontented or bored humans, attempting to control an external natural world that is perceived as more important than the human self. A paradox will be shown to emerge through which the well-intentioned actions of humans to avoid the precipice – of being consumed by nature – only serves to increase the likelihood of humans damaging the natural world and in turn hastening their demise. Despite the bleak outlook it will be shown later that there is hope, both for humans and the more-than-human. To understand where these resources of hope sit, it is first necessary to cast an imaginary net deep into the human ancestral past, to catch a glimpse of the possible educational processes our ancestors engaged with and consider how this influenced contemporary adult learning. I shall draw on what I have previously (Bainbridge, 2019) rather awkwardly defined as an *ecology* of human learning, providing a synthesis of ecological and pedagogical principles that will be discussed in more detail later. The focus here though will be on attempting to understand the lived experience and educational response to environmentally induced existential threat.

Before continuing, it is important to position the world view I draw on, particularly emphasising the Western/Industrial/Global North, or even English perspective this article takes. I acknowledge my limited world view but also consider that in taking another position, I would potentially be guilty of clumsy and careless misuse of cultures and epochs I have little or no experience of. The thesis presented represents a long-life understanding of education processes, suggesting that the recent influence of neoliberalism as a reified object is a result of ecological processes, leading to a particularly damaging commodified type of formal education that has contemporary global significance. Consequently, human actions and processes are embedded with, and cannot escape, the ecological systems they are part of. I am aware that my premise sounds bleak this early in a paper, but hope is offered later. It will be noted that within ecological time frames, all education systems and their supporting pedagogical stances will lead to increasingly damaging human attempts to manage and control the planet. To explain the paradox that education provides hope, while also damaging the planet and human flourishing, I return to Fromm before discussing the ecological significance of 'open and closed worlds'.

As the human mind leaves no fossil record, what is written here is largely conjecture, but it is hoped that such an approach will provide a sufficiently novel insight to

support a re-imagining of what adult education and the impact of its outcomes might be. The point of departure provided by this approach is to consider Fromm's contention that there is something 'freakish' about the human condition that has its origins in the complex interrelation of human/nature interactions. It would seem incongruous during a global pandemic to question the very intimate relationship between all living things, as human life across the planet is currently being determined by the impact of a microscopic organism. Yet, the freakish aspect Fromm refers to is how, despite scientific and experiential evidence, humans appear to transcend the natural world. A brief return to the global pandemic offers some insight as, although humans are being infected and dying as a result of a rampant virus, we have learned to change our behaviour and develop vaccines to reduce the potentially devastating impact. Abram (1997) would argue that the transcendence Fromm refers to is not only a physical distancing but also a psychological, even spiritual distancing between the human and more-than-human. The hawk in Hughes's poem (1970) apparently experiences no such transcendence, viewing its world content to be part of a never (or at least geologically slow) changing world, unlike Sharp's (1988) blundering humans who confuse and distort the animate universe.

The answer to the question about the origins of the human discontent whose associated blunderings disrupt the more-than-human other will never be fully known, but there are reasonable theoretical grounds to draw on an ecological understanding of human learning. My thinking has been influenced by Peter L. Berger & Thomas Luckmann's (1966) social constructionist 'open and closed world' theory to provide insight into learning experiences situated within the ancient and contemporary human/more-than-human relationship. In earlier work I positioned the development of formal education settings within open-world experiences suggesting an ecologogical hypothesis of human learning. In summary, I argue that the human tendency to learn about, act on and be educated about their world is a response to the open-world experience (more details of which can be found in Bainbridge, 2019, 2020 and Bainbridge & Del Negro, 2020). I propose that the survival of our early hominid ancestors was threatened by environmental changes, leading to Berger & Luckmann's (1966) definition of an 'open-world' experience. Confronted with such menacing environmental changes threatening their survival, early humans were required to engage in world building activities that would ultimately have negative impact on themselves and their environment. To understand this paradoxical situation, it helps to consider the 'closed-world' experience first, representing, as it does, how most animals live their lives.

Animals other than humans are born into 'closed world' (Berger & Luckmann, 1966) environments in which they are content and thrive. For example, the hawk in Hughes' (1970) *Hawk Roosting* has no desire or need to change or modify their world declaring,

“My eye has permitted no change, I am going to keep things like this”. Ecological definitions would describe these animals as being adapted to their habitat. The actions of the hawk are part of a complex and self-adjusting ecological system supporting the hunting hawk, and all other plant and animal species whose survival is dependent on intimate interrelations developed over geologically long evolutionary periods of time. Importantly, despite being an apex predator, killing and feeding off other species, the actions of the hawk do no lasting harm to their habitat or wider supporting ecology. This will be seen to not be the case for life in a human manipulated open world.

Due to environmental changes, possibly linked to availability of food (Kendal, 2011; Tomasello, 2014), the habitat ancient hominid ancestors experienced could not directly support them. Individual and species survival was therefore dependent on active attempts to modify the external open world, for example by the development of agriculture (Tomasello, 2014). Insight into why humans have continued to change (and damage) their external world, unlike in the closed world of the hawk, can be found in Berger’s (1967) discussion of human world construction. Berger notes that the internal logic of human physical and psychological products conflict with the properties of the external world to disrupt human flourishing. An example will make this clear: although humans may have designed the plough to make the job of cultivation easier, Berger argues it will ultimately disrupt agricultural lifestyles and damage soil ecology as human activity now conforms to the logic and efficiency of the plough and ploughing.

Compared to most animals, where learning takes place via simple stimulus/response actions or imitation, humans are continually changing and disrupting the world they live in, thus continually requiring creative and novel learning behaviours. Early in human evolution, familial informal learning would have been sufficient to support most aspects of early human life. Over time this response was no longer sufficient to meet the ever changing and urgent demands of living in increasingly complex cultural and technological worlds. Behaviours therefore evolved (Tomasello, 2014: 33) where care, support and nurturing began to extend outside the family, ultimately leading to a process of formal education where adults, or more knowledgeable others, learnt with and from each other.

Unfortunately, the internal logic of the physical and psychological products resulting from formal education have only served to continue to alienate humans from the complex and interconnected natural world in which they once thrived. Fromm (1994) also observes this tension, noting:

... the nature of man is a contradiction rooted in the conditions of human existence that requires a search for solutions, which in their turn create new contradictions and now the need for answers (1994: 100).

C.S. Lewis (1949) also recognises the relentless human urge for learning and that despite times of crisis the search for knowledge and beauty is still pursued, even to the telling of metaphysical jokes and paying attention to beauty by combing their hair on the way to the gallows. From this context, education – particularly involving adult learning – can be imagined as an adaptive response over an ecologically long-life to modify the external world from one that threatens human survival, to one that encourages human flourishing and meaning-making. Adult learners are therefore those learners who according to Fromm (1968) seek to replace the principles of instinct with the principles of action and decision making by imposing their imagination on the external world. Adult learning might now be seen to orientate in a uni-directional imposition of the self onto the other, potentially asking only how the world can be made better for them, while ignoring the desires of a groaning and depleted planet.

Richard Mabey (Barkham, 2021) bemoans what he increasingly acknowledges as an inability for humans to recognise and learn from the non-human other, and his exposition is eloquent and emotive:

OK, you're face to face with a violet helleborine in a wood you know very well. What is going on between you and it? How are you framing its existence in relation to your own? Do you have any thoughts about what the violet helleborine may be perceiving about your presence – your scent molecules, your carbon dioxide emissions?

Like Laura Formenti and Linden West (2018), Mabey is asking a fundamental educational question: “Who am I to you, and who are you to me?”, the response to which requires dialogue with, and understanding of, the other. Macfarlane regards this dialogue as “continual traffic between the outer landscapes of the world and the inner landscapes of the spirit”. (2011: xxi) This is not intended as some Disney-esque “talking to the animals” fantasy, rather as a thoughtful consideration of the other. Highlighting what Gert J. J. Biesta (2013) would argue is the grown-up purpose of education, enabling each individual to consider their desires and the impact these may have on the desires of the other and on the world they share.

In summary then, the long-life ecological hypothesis of adult learning was initially framed within the possibility that the human condition is a life always lived on a precipice and that this precarity is to a large extent self-inflicted. Unlike the more-than-human that is content and flourishes within its external world, a distant ecological event has caused humans to attempt to build a world that better suits them. In a cruel paradoxical shift, the learned ingenuity and creativity of human actions over the ages has not led to greater contentment but instead continues to contradict and disrupt planetary functioning. As a result, the long-life outcomes of adult learning are complicit in making the world a more troubled place – and will continue to do so. The final section will

explore if the steepness of the precipice can be minimized and what the role of adult learners might be in helping to do that.

Towards a Future Worth Living

Arguments can be made that acknowledge the considerable impact young children can have on adult life: see for example, Freud's (1914/2001) description of the narcissistic child who controls family interactions as "His Majesty the Baby", while more recently, Watts' (2021) detailed observations show how very young children lead adults into engaging with the natural world. Yet, due to the personal and political agency afforded to most adults, it is within the realm of adult education that individual, local, and global transformative change is more likely to emerge (Evans, Kurantowicz & Lucio-Villegas, 2016), including the influence on social movements, education policy and practice. Central to the thesis set up in the early part of this paper is an acknowledgment of the unintentional negative effect of human activity, including education, and in this context particularly adult education, on the more-than-human world. Consequently, the probability of a metaphorical descent into hell, or falling from an existential precipice, is unlikely to be reduced by the outcomes of contemporary education, as paradoxically education has been argued here as making this descent more likely. Drawing on Fromm's (1968) observation about the freakish nature in which humans are both part of and yet transcend nature, a radical re-telling of education will be one that confronts the absurdity of the educational freak who appears to be "digging their own grave" (Bainbridge, 2020).

A significant step away from the abyss would be to acknowledge Mabey's (Barkham, 2021) plea that to be able to live with nature requires a balance between protecting ourselves from obvious dangers, such as COVID-19 and Asian-hornet stings, while also 'keeping the whole thing kicking together'. It would seem that a future worth living for is neither an Edenic fantasy of lions lying down with lambs, nor one in which the 'open-world' motivated human desire to build a protective and supportive environment is cast off in favour of the inevitability of ecological entanglement in which disease, unfavourable environmental conditions, and being devoured by apex predators are potential outcomes. In Thomas Berry's *The Great Work* (1999) a plea is made that education's role is to transform dominant modes of mainly Western post-industrial thinking from a mindset that wishes to control and exploit the more-than-human other, to one that has an appreciation that it is the planet that sustains and brings us joy. It is through taking this approach that despite the inevitability of human-induced damage to the planet and our own species, the awareness of an ever-present precipice can be tolerated, and its effects ameliorated. In *Digging our own grave* (Bainbridge,

2020) I curate the evolution of education from an ancient historical perspective in which human ancestors sought to dominate and control the ecological other, only to arrive at education's comparatively recent entrapment by capitalist and neo-liberal assumptions. I will discuss the nature of this entrapment and how to diminish its effects later, for now, I shall focus on the outcomes that if not endemic across the planet are certainly globally significant. Michael Bonnett (2021) confirms the views of many contemporary educational thinkers by identifying how neo-liberal assumptions have led to the commodification of a standardised education system that is now delivered in small consumable parcels of knowledge and skills metered out in a way that reflects what are anticipated future requirements (2021: 151).

These are not new ideas, but they are ones currently 'metered' out creating an increasingly suffocating global educational monoculture.

A brief return to C.S. Lewis' (1949) sermon will clarify how his message to undergraduates at the outset of war can guide our thinking towards the role of adult education in preparing for a future worth living. At a time of crisis, Lewis' message to his undergraduate congregation is to value their roles and to study the past and not live in a future that is largely unknown. In a telling and emotive phrasing, Lewis notes how scholars have

... lived through many times ... and [are] therefore in some degree immune from the cataract of the nonsense that pours from the press and the microphone of the age (1949: 43).

For Lewis, the avoidance, or denial of the possibility of hell was to deplete the human experience that had always been lived on the precipice. Likewise, the desire to turn away from academic study, no matter how prescient, would only serve 'the cataract of nonsense.' In this sense, adult educators must not avoid the possibility that the process of education to some extent serves to threaten human and therefore planetary flourishing. The importance of studying, despite the impending crisis is to enable them to question, and perhaps, resist the 'nonsense that pours from the microphone of the age.' In the context of education this turn to the nonsense of the age represents the shift from a semantic to syntactic understanding of human learning, from an education where individuals have agency to one that attempts to control and manage an inherently unmanageable process. No doubt reflecting an anthropocentric mindset that the more-than-human world can be managed and exploited.

Central to an ecological understanding of education is how evolutionary factors have motivated humans to manage and control their immediate environment in an attempt to build a world that is more likely to ensure their survival. One outcome of this mindset requires human thought to focus on future possibilities alongside a dissatisfaction with current conditions. In *Digging our own grave* (2020) I argue how this

ultimately represents a Marxian understanding of capital's entrapment, where educational outcome negates the purpose of education. Ironically, as I write this article the UK government is promoting policies (FE News Editor, 2021) that focus on syntactic outcomes: universities are being encouraged to focus on the 'practical' STEM subjects (science, technology, engineering and mathematics) at the expense of arts and humanities; additionally, up to £65 million is to be allocated to the 'Skills for Jobs' initiative. Each initiative has as its focus a hope that an appropriate post-compulsory education can, in Prime Minister Boris Johnson's words, 'Build Back Better'. Evidently, the fantasy to dominate and control, even the future world, reaches to the highest levels of power while also positioning education, particularly adult education, as the site where these miraculous transformations might occur. From an ecological perspective this appears as an arrogant conceit in the belief that anthropocentric educational actions are the source and solution to 'Build Back Better', and while not necessarily articulating it, ignoring, or denying the millennia of negative human impact on the more-than human world. Perhaps this is the Disney-esque fantasy, that 'we' can atone for past actions by using education to solve the problems of the past and to side-step evolution's grip.

The framing of education as the solution to a whole host of individual, local and global problems positions education, according to Biesta (2013), as a process that is 'strong' having clear and predictable outcomes. There are parallels between 'strong' education with my (Bainbridge, 2019) distinction between syntactic and semantic education. As noted above from the UK context, it can be a particular feature of adult education to focus on vocational, even marketable, skills and knowledge. Biesta (2015) confirms the additional uncomfortable contention that education cannot be organised on syntactic skills alone, yet it is this aspect of education towards a fantasised future that remains largely unknown. Biesta offers instead three fundamental dimensions that he argues have been and always will be features of human life, and it is these that will guide this paper towards considering education's role in a future worth living: these are *democracy, ecology, and care*.

Democracy considers how different peoples with different values can live together, the *ecological* focus is on how humans can live sustainably on a planet that has already been exploited, while the final question asks what role education might have in the *care* of those unable to care for themselves. Biesta (2015) does not offer educators an easy-to-follow guide outlining details of classroom activities, instead he simply asks that educators consider these questions. Importantly, what Biesta also highlights through his identification of democracy, ecology and care, is the distinction between education not being about adaptive survival but about life and meaning. It is from the position of this distinction that brings the discussion back to C. S. Lewis (1949) and the importance of engaging in education even at a time when war is imminent, a reminder that the

human condition has always been lived on a precipice, and that a meaningful life is to be found in acknowledging, not denying our perilous state between life and death.

The motive for education has its origins in a distant past, where in response to an existential crisis, hominid world building activities accrued evolutionary advantage, yet these actions continue to have a negative impact on the wider biosphere, now paradoxically threatening and not supporting human or planetary flourishing. The role of education has been to provide the means for the rapid cultural transmission of knowledge and skills, a process made even more efficient as a consequence of the shift from semantic to syntactic approaches. Human world building is no longer simply about survival but instead the realisation of individual and cultural imaginations driven by fantasies for a future world that are now deeply embedded within education policy and practice. A number of authors including Stephen J. Ball (2015), Biesta (2015), and Bainbridge (2020), have discussed how cultural fantasies for future worlds have entrapped and commodified education within the assumptions and practices of capital and neoliberalism. There is not the space here to re-visit these arguments but what is important, particularly in the context of Biesta's meaningful purpose for education is the current focus on adult education as a driver for vocational outcomes. Consequently, it can be argued that the principles of neoliberalism that encourage individual competition and exploitation of resources have replaced those of democracy, ecology, and care.

The commodification of adult education has hidden from view, if only from influential policy makers, the meaningful function of education, replacing it instead with fantasies of accumulating qualifications, that then lead to high earning employment. I argue (Bainbridge, 2020) that this capitalist-induced entrapment of education has parallels with Marx's identification of the entrapment of workers and their labour to produce surplus value and profit for their employers. Erich Fromm (1961) discusses Marx's concept of man, noting that Marx's original aim was the spiritual emancipation of man, through liberation from the shackles of economically determined work that was of greater benefit to the mill owner than the employee. Fromm's reading of Marx did not reflect what he argued was the dominant 'western capitalist' thinking but Marx's original thinking, noting Marx's clear positioning of human flourishing within a harmonious relationship with nature and through individually meaningful work. I make a similar claim, but now from the context of educational activity as work, where spiritual emancipation requires a turn from ego- to *eco*-centric andragogical thinking and a return to precipices and the possibilities of a semantic education (Bainbridge & Del Negro, 2020).

The move from an ego- to eco-centric understanding is not to return to an Edenic fantasy of humans and nature living together in harmony. Instead, it considers what features of this learning experience can be applied as the consequence of living and

learning on the precipice. The preceding discussion has suggested that during the course of evolution human action on the external world has led to a system, of at least formal education, that has the potential to separate the learner from the semantic process of learning. This has been replaced in recent times by syntactic principles of neo-liberal informed accountability, and what is being lost in this process is an understanding of human learning as something that cannot be entirely controlled by syntactic rules. Instead, human learning is complex and unpredictable, involving knowledge, anxiety, passion, spirit, and bravery.

The epistemological shift from ego- to eco-logical thinking focusses on complexity of interconnectedness and moves away from the dominance of subject silos and simplistic notions of cause and effect. This requires learners to be open to take risks with their learning, including being able to sit with not knowing. This is the site of adult education's transformative potential, where anxiety and new thinking can be expected and held, and the desires of the individual and non/human other can be thought about. It is not a place of replication, model answers, or indeed 'excellence,' it is a place to listen to those with whom we share the planet and think about how to make it a better place for all. Such a stance requires teachers and learners to acknowledge that human learning is troublesome, situated as it is in complex and risky ecologies needing time and space to be thought about. This 'wilder' education acknowledges, just as C.S. Lewis encouraged his congregation to accept, that the human experience involves a search for knowledge and beauty, requiring a recognition of both heaven and hell, and that life and death/learning and non-learning are intimately connected.

Therefore, the paradox that adult education is required to navigate is to be reminded that the processes and outcomes of education can be as much part of the solution as they are the problem. Abram (1997) calls for us to become apprentices to our local environment – to look and listen closely to what is around us, not to name or control, but simply to be able to come into its presence from a sensitive awareness of equality. Equally, an ecologically informed adult education requires learners and teachers to accept that we remain apprentices, not experts, of the worlds we inhabit. To assume mastery and nurture a desire to dominate the human and more-than-human other serve only to bring the edge of the forgotten or ignored precipice ever closer.

References

- Abram, D. (1997) *The Spell of the Sensuous*. New York, NY: Vintage Books.
 Abram, D. (2011) *Becoming Animal: An Earthly Cosmology*. New York, NY: Vintage.
 Bainbridge, A. (2019) Education then and now: making the case for *ecol-agogy*. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 423-440. Available at: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1517130>.

- Bainbridge, A. (2020) Digging our own grave: A Marxian consideration of formal education as a destructive enterprise. *International Review of Education*, 66, 737-753. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09866-7>.
- Bainbridge, A. & Del Negro, G. (2020) An Ecology of Transformative Learning: A Shift from the Ego to the Eco. *Journal of Transformative Education*, 18(1), 41-58. Available at: <https://doi.org/10.1177/1541344619864670>.
- Baker, J.A. (2015) *The Peregrine: The Hill and Summer Diaries*. London: Collins.
- Ball, S.J. (2015) Living the Neoliberal University. *European Journal of Education*, 50(3), 258-261. Available at: <https://doi.org/10.1111/ejed.12132>.
- Barkham, P. (2021) *Richard Mabey: Viruses and man-eating tigers and predatory Asian hornets are all part of nature*. *Guardian*. Available at: https://www.theguardian.com/books/2021/mar/27/richard-mabey-viruses-and-man-eating-tigers-and-predatory-asian-hornets-are-all-part-of-nature?CMP=Share_AndroidApp_Other [27.03.2021].
- Berger, P.L. (1967) *The Sacred Canopy: Elements of a sociological theory of religion*. New York: Anchor Books.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Berry, T. (1999) *The Great Work: Our Way into the Future*. New York, NY: Bell Tower.
- Biesta, G.J.J. (2013) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2015) The Duty to Resist: Redefining the Basics for today's Schools. *Research on Steiner Education*, 6 (December), 1-11. Available at: <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/265/260> [12.06.2020].
- Bonnett, M. (2021) *Environmental Consciousness, Nature, and the Philosophy of Education: Ecologizing Education*. London: Routledge.
- Evans, R., Kurantowicz, E. & Lucio-Villegas E. (2016) *Researching and Transforming Adult Learning and Communities: The Local/Global Context*. Leiden: Brill Publishers.
- FE News Editor. (2021) Skills for Jobs White Paper is launched – Sector Response. Available at: <https://www.fenews.co.uk/fevoices/61938-skills-for-jobs-white-paper-is-launched-sector-response> [21.01.2021].
- Ferlinghetti, L. (1958) *A Coney Island of the Mind*. New York: New Directions Books.
- Formenti, L. & West, L. (2018) *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education: A Dialogue*. London: Palgrave Macmillan.
- Fromm, E. (1949) *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. London: Routledge.
- Fromm, E. (1961) *Marx's Concept of Man*. New York, NY: Frederick Ungar Publishing.
- Fromm, E. (1968) *The Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology*. New York: Harper & Row.
- Fromm, E. (1994) *On Being Human* (Edited by R. Funk). London: Bloomsbury.
- Freud, S. (1914/2001) On Narcissism: An Introduction. In: J. Strachey (ed.) *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud Volume XIV (1914-1916)*. London: Vintage, 73-102.
- Hughes, T. (1970) *Hawk Roosting*. Available at: <https://allpoetry.com/Hawk-Roosting> [15.05.2021].
- Kendal, J.R. (2011) Cultural niche construction and human learning environments: Investigating sociocultural perspectives. *Biological Theory*, 6(3), 241-250.
- Lewis, C.S. (1949) *Transposition and other Addresses*. Québec: Samizdat University Press. Available at: http://www.samizdat.qc.ca/arts/lit/PDFs/Transposition_CSL.pdf [12.05.2021].
- Macfarlane, R. (2011) Introduction. In: Shepherd, N. *The Living Mountain*. Edinburgh: Canongate Books.

- Matlock, G., Lydon, J., Cook, C. & Jones, S. (1977) God Save the Queen. *Never Mind the Bollocks, Here's the Sex Pistols*. Virgin Records.
- Sharp, H. (1988) *The Transformation of Bigfoot: Madness, Power, and Belief among the Chipewyan*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Tomasello, M. (2014) *A Natural History of Human Thinking*. London: Harvard University Press.
- Watts, T. (2021) *An Exploration of The Influential Relations Between Young Children, Adults and Natural Environments*. Unpublished PhD Thesis. Canterbury Christ Church University.

Rob Evans*

MINSK NARRATIVES. AN EMERGING LEARNING BIOGRAPHY IN TIMES OF PROTEST

In the summer of 2020, something happened that seemed merely impossible before. Hundreds of thousands of Belarusians united to express their desire for change and to take the fate of their country into their own hands. In a historic act of civil courage, Belarusians overcame their fear and apathy. While the world was introducing the first lockdowns, an unprecedented protest movement emerged in Belarus – defying both the pandemic and authoritarianism. The pictures of the peaceful Belarusian protests went around the world. (Tsikhanouskaya, 2021a)

Я выхожу / I'm going out (Roman Bondarenko, 11.11.2020)

ABSTRACT: This paper will look at the rich narratives of a young Belarusian professional, Aleksandra, collected in audio and video narratives and interviews since the autumn and winter 2020-2021. By looking in detail at Aleksandra's experiences of the 2020 movement for democracy in Belarus, the paper will try to illuminate the work done by Aleksandra to give sense to her self-narrative, and to locate the voice she has been looking for and may have found. Connecting the usual micro interactions of conversation-like talk to the complex spaces of political and social relations, biographical narratives constructed in this kind of interview talk become an important lens through which the ongoing construction of individual/social identities and the realignment of individual meaning-making in times of harsh biographical transition can be heard.

Learning biographies, as narrative constructions, in which the layers of experience of a (being) lived life are drawn upon as resources, are situated in, and create, personalised storied spaces. Learning biographies draw upon biographical knowledge, which is the prerequisite for biographical reflexion, i.e. being able to think your own biography through anew and form it anew. In times when demands on people come as sudden and difficult, this type of knowledge serves as crucial biographical competence. The paper will show that such times of conflict entail redefinition of self, the re-drafting of biographies, the urgent need to reinvent the self in relation to others. Discursive processes hearable in such biographic narratives involve the changes imposed by civil conflict on narrators' own and on others' words, on their very narrative resources, altering radically the very language hitherto used to describe themselves and the world. They involve, too, the confrontation of past layers of experience with a difficult, yet sometimes exhilarating present. The construction of narratives of hope and solidarity can be observed. Finally, the paper explores the possibility of identifying in the interviews heard here the crucial relationships between everyday lives, the experience found in a widening of everyday sites of biographical experience, learning, and narration.

KEYWORDS: Belarus, narrative, biographicity, hope.

* **Rob Evans** – formerly Otto-von-Guericke-University Magdeburg, Germany; e-mail: rob.evans@t-online.de; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1168-4121>.

I'm going out!

The opening quote from the leader of the Belarusian democratic opposition Sviatlana Tsikhanouskaya evokes in retrospect the political awakening of Belarusian civil society in 2020, the mass participation in the August 2020 presidential elections, and the ensuing autumn of mass protests and violent state repression.

The second quote which serves as heading for this section were the last reported words of Roman Bondarenko before he was beaten into a coma by plainclothes policemen and thugs in the courtyard of his own block of flats – the famously re-baptised 'Square of Changes' in Minsk. Bondarenko's last words stand for a central theme of the rich narratives of a young Belarusian professional, Aleksandra, which are the focus of this paper. Aleksandra, like many of her fellow citizens of Belarus, 'went out' on the streets before the presidential elections in August 2020 and she 'went out' after the elections, too, when the results of the election were falsified and 'stolen' by the incumbent of 26 years, Aleksander Lukashenko (see Golos, 2020). She 'went out' after the protests in reaction to the falsification were met with the unprecedented violence officially documented by the OSCE Rapporteur in October 2020 (Benedek, 2020) and protocolled in graphic oral testimonies collected by the initiative *August2020* (2021). She 'went out' – onto the streets, to the mass demonstrations, and has remained 'out', to this time, as an active member of the opposition to the regime, and, in a wider sense, as a 'relokant', a 'relocator', having moved like so many other tens of thousands with her work to Poland and effectively into exile. By looking at Aleksandra's experiences of the 2020 movement for democracy in Belarus, I wish to examine with the biographic interview the work done by Aleksandra to give sense to her self-narrative. I wish to locate the voice she has been looking for and may have found, and to consider the process of finding a voice, under the conditions of social conflict and emigration. And in so doing, I insist that the biographical interview, and the use of interview extracts, must respect first of all the intentions, desires, guesses and perplexities of the subject, the voice of the narrator.¹

In prompting, listening to, and analysing Aleksandra's dense and often dramatic narratives, I wish to examine the pressures on her to find herself anew in the difficult times

¹ This paper was completed a month before the Russian Federation invaded Ukraine on February 24th 2022. The impact the war has had since February 2022 on the Belarusian democratic opposition is immense, difficult, and highly contradictory. The ambivalence of the Lukashenko regime's stance to the war – no direct physical participation with troops, but complete complicity with and assistance to Russian troops operating from Belarusian territory (Tsikhanouskaya, 2022; zerkalo.io, 2022b) – threatens to compromise and menaces in the eyes of many the general narrative of Belarusian opposition. This new challenge is clearly hearable in Aleksandra's ongoing narrative and will be addressed in further work.

she is in. The pressures on her come inevitably from ‘outside’, that is, from the very real threats of arrest, violence, or injury she was exposed to. In exile since December 2020, the pressures take the form of travel restrictions, increasing levels of repression back home and constant concern about family at home as a result of the successive waves of the COVID-19 pandemic and the toll they took and continue to take of the Belarusian health system and its patients (zerkalo.io, 2022). Pressures come from ‘within’, as well. From the separation of the *relokant/emigrée* from her home, the insecurities of a new life in a foreign, not necessarily always welcoming, country, from her fears, her regrets, and her losses. Outside’ and ‘inside’ are, however, inadequate terms for the complex demands of learning and living once the spaces in which learning processes unfold are seen as fragmentary, overlapping, relational and embodied (Löw, 2001: 88, 131-132). Learning biographies, as narrative constructions in which the layers of experience of a (being) lived life are drawn upon as resources, are situated in, and create, personalised storied spaces. Learning biographies draw upon biographical knowledge. This is the prerequisite for biographical reflexion, that is, being able to think your own biography through again and again and, within limits, form it anew. In times when people face unexpected and difficult, frightening and threatening demands on them to act or decide, which can be simultaneously exciting, joyous and full of hope, this type of knowledge serves as crucial biographical competence (Alheit, 2018).

Discursive processes are hearable in biographic narratives like Aleksandra’s. The discourses we employ and live in and live by (Evans, 2020) are understood here as language in all conceivable forms or codes, linguistic or visual, symbols and practices, that in relation to one another (interdiscursively) offer or impose conceptual frameworks for everyday social life, for interpersonal relations, for cultural and political narratives, and which are “a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning” (Fairclough, 1992: 64). The discursive processes we hear in such narratives as Aleksandra’s involve:

- the changes imposed by civil conflict on narrators’ own and on others’ words, on their very narrative resources, altering radically the very language hitherto used to describe themselves and the world
- the confrontation of past layers of experience with a difficult, yet exhilarating present
- dilemmas of personal and social responsibility
- construction of narratives of hope and solidarity

Ultimately, I wish to explore the possibility of identifying in the interviews with Aleksandra the crucial relationships between everyday lives, the experience found in a rupture of everyday sites of biographical experience, and learning and narration.

Message from Minsk

Belarus, then, saw a summer of hope and mass self-organisation by hundreds of thousands of citizens across that country, tired of police state methods and stirred into action by the threat of a careless, callous regime that left the population and the medical service alone with the COVID-19 virus after its outbreak in the spring (Kaltygina, 2020). The mobilisation of Belarusians to collect money, buy equipment and make protective clothing for medical staff through the crowdfunding initiative *ByCovid*, for example, laid the foundations for the still greater mobilisations before and after the presidential elections in August 2020 (Shparaga, 2021: 110-119; Borisevich, 2020). The uniqueness of this moment in recent Belarusian history is simply recalled: after three candidates for the presidency of Belarus were successively disqualified or barred from running and imprisoned, Sviatlana Tsikhanouskaya, flanked by Veronika Tsepkalo and Maria Kolesnikova (respectively the wives and the campaign manager of the three barred contestants) ran for president against Aleksander Lukashenko and by all serious accounts (Golos, 2021; European Council, 2020) won outright. The announcement in the night of the 9th August that the results incredibly gave over 80% of the vote to Lukashenko drew Belarusians out onto the streets. Estimates put the participation in street protests in 2020 at one in five of a population of 9 million (Astapenia, 2020a). The stealing of the 2020 presidential election results produced a deep and powerful groundswell of peaceful civil disobedience and resistance that unleashed undreamt-of creative potential in all sections of society. Self-organisation, local mobilisation and grassroots solidarity were dramatically challenged, however, by brute force and Belarusians responded with “peaceful partisan tactics” (Shparaga, 2021: 13), including many that were light-hearted and satirical (for the new vocabulary of protest, see Perova, 2020), emotional, politically determined and stubbornly hopeful. The plethora of initiatives that arose – solidarity and aid for victims of violence, aids in all forms for prisoners and their families, human rights groups, cultural and sports solidarity initiatives, assistance for strikers, students, ‘relocators’ and so on (BySol, 2021; Astapenia, 2020b; see also Tsikhanouskaya, 2021b), functioned as the web sustaining a growing civil society and at the same time as a show of strength, working as a “horizontal watchdog” over the Lukashenko regime (Shparaga, 2021: 156).

The serendipitous contact established with Aleksandra in Minsk through another Belarusian, Mara (name altered), with whom I had been conducting a long series of zoom-interviews on her COVID experiences in Frankfurt and Minsk, initiated an equally dense set of communications from October 2020 onwards, focusing on Aleksandra’s experiences in, and reactions to, the unfolding events. Aleksandra volunteered to

communicate with me through voice-recorded accounts, following prompts and questions I put to her via email.

Aleksandra was clearly willing to tell her stories, even though it was not clear to her what purpose exactly they were to serve. Essentially, the meaning of the research encounter has to be worked out *in loco*. Aleksandra, too, would grapple with the direction her narrative could or 'should' take. From mid-October 2020 on and now into 2022 she has spoken 11 long audio files. Her intention from the first was to present an increasingly structured account of her experiences in the Belarusian autumn.²

COVID-19, new interview methods and methodological questions

I saw the distance-interview or distance narrative that the COVID-19 lockdown had made necessary for a project centred on 'COVID stories' I initiated in 2020 as a form of intimate distance-interview of an essentially auto/biographical narrative type. Joint video dialogues, via Zoom (and some via WhatsApp) were later added to the repertoire of research methods.

A smooth narrative flow?

I proposed Aleksandra speak Russian for a natural stream of narrative, stemming as she does from a family of Russian speakers like so many with family links in Russia. Gratifyingly, in the 11 recorded interviews to date, Aleksandra has in fact woven an idiosyncratic pattern of language choice between English and Russian, as she moves between the two languages, evidently and declaredly seeking the language code most suited to the narrative work in hand.

She said at the outset:

Extract 1

hi Rob so I'm going to record the audio about the events that's going on here in Belarus I just came home 2 hours ago from the protest that took place today on Sunday in Minsk (.) yeah I think I will start in English because I tried to record uhm audio yesterday and (hhh) it didn't work out for me for some reasons I don't know I think because I'm not really used to give speeches about myself in Russian. (5.10.20)

(.) = short pause; (hhh) = outbreath or laughing; uhm = pause, false start/restart

In an e-mail sent at the start of 2021 when Aleksandra had already been in Poland for 2 months, Aleksandra's hedging against incorrectness or imperfection even, can be heard in her words when she writes:

² Aleksandra's most recent audio narratives, in March 2022, are framed now by the war and the millions-strong tide of refugees as seen and felt from within Poland's borders.

Extract 2

I have uploaded a record. I'm not really glad about it, I think my narration was awkward and choppy. It brought many memories and some philosophical questions so it was hard to stay focused and it probably sounds poor. (E-mail: 16.01.21)

The use of English, of course, as Anna Duszak (2002) points out, makes it possible for non-native speakers to “temporarily refocus, upgrade or downplay certain aspects of one’s social image” and it is certainly at least double-edged in its effects, enhancing complicity or projecting power according to the context (Duszak, 2002: 219–220). This is an immensely important resource in an uncertain relationship, a relationship marked by asymmetries – age, gender, status, language, nationality. Elsewhere I have discussed how the (prestigious) foreign language effects ‘self-authoring’ and ‘othering’, allowing forays into forbidden, risqué or taboo subjects and affording momentary freedom from the narrow conservatism of the uninitiated (Evans, 2004, 2016).

The language of the interview talk (and in these cases the accompanying e-mail conversation) is thus a sensitive space for code-switching both at will and of necessity; a space for the relationship between researcher and participant to be tested and tried; a space in which the language context of events (Minsk, Poland) and the language context of the telling of events (‘blind’ audio monologue, imaginary dialogue, zoom conversation, e-mail) overlap and blend. In this shifting space, language choice can thus reflect relations of power/inequality in this as in any interaction, yet, as Peter Auer points out, the local, consensual choice of language code arises in the interaction and close attention must be given to the place “within the interactional episode in which languages alternate” if the change of code is to be more fully understood (Auer, 1998: 3).

I see it as a keystone of careful listening and cautious interview work that all analysis and discussion of language ‘data’ resulting from a context of spoken interaction (though this holds, too, for the written language) refers *at all times* to the language actually used in the interview interaction. An approach that understands talk as evidence of the joint generation by interviewer and interviewees of plausible accounts of the world, is able to see the interview talk less as *simply descriptions of facts* or objective data that a ‘realist’ view assumes to be ‘out there’, than as a *sensitive space*, in which the linguistic repertoires or methods which people draw upon in constructing accounts in interactive encounters can unfold (Seale, 1998: 215).

Transcription of interview language is kept ‘simple’: it remains entirely free of punctuation, no attempt is made to ‘clean up’ the language, and any translations, which are normally provided out of convenience for readers (but *only* for simple convenience, not as any attempt to render the talk ‘interculturally’ or otherwise comprehensible), are parsimonious and consciously free of any claim to literary translation standards.

Naturally, this is a methodological decision, and it represents a first inescapable level of analysis of the spoken interaction of the interviews (Ochs, 1979). Features of spoken discourse, prosody, hedging, etc., are indicated beneath each extract.

Pressure to account for things

“The self-story is made up as it is told. It does not exist as a story independent of its telling; although, after it has been told, it can take on the status of a story that can be retold.” (Denzin, 1989: 43). Denzin’s candidly straightforward description of the oral communication of personal experience seems almost to omit the central element of interaction. For, though ‘self-stories’ or biographical narratives are presumably told by people to themselves in internal dialogues – the Belarusian Nobel laureate Svetlana Alekseivich talks of “inner conversations” (Alekseivich, 2013) – very much more frequently than they are given the chance to be told to others, when they *are* then opened up to another, in Anna De Fina’s words, they “represent interactional achievements that reflect the work of the people involved in social encounters.” (De Fina, 2009: 238). Aleksandra’s talk is for this reason generous from the very first moment precisely because she opens herself to the assessment and questions of a critical listener.

She is constrained in the shaping of her account of active participation in the protests of the late summer of 2020 because of the “irony” as she calls it, that at the moment of recording the first audio testimony about her very real commitment to the protests, she is on the verge of *leaving* the country, to ‘relocate’ (an exquisitely harmless expression for the need to move your existence to another country) abroad, to leave the protests and to leave everyone else behind, in a sense, to do her work. This awkward fact must be stressed, and Aleksandra is unable to avoid this issue and she faces it squarely. Yet it gnaws at her self-assurance. As a genre, De Fina argues, interview narratives formed as ‘accounts’ are “told as responses to specific or implied evaluative questions, they are recipient-oriented and they are designed to try to answer those questions.” (De Fina, 2009: 240). The largely implicit questions ‘in the air’ as a result of the original e-mail questions I posed and suggested, as well as questions that Aleksandra plausibly assumes may be asked or which may be ‘in the air’ too, exert pressure on the telling. Given the dilemma between active protest and departure, the narrative she is about to construct is massively influenced by this radical cut of her impending relocation. On the 5th of October 2020, when her audio appears in my in-tray, the protests in Belarus are going strong and their immediate outcome cannot be predicted. In addition to the uncertainty governing the course of events, the micro-events minute by minute in the narrative as well as the historical macro perspective, there is the added yeast of hope. Hope, optimism, and dreams also steer the course of the narrative. Instead of only

letting description and account dictate the overall tone, the narrative also sets its sights high from the beginning and remains driven by an intermittent and often breathless message of hope. This is why our interest must be directed, as De Fina suggests, when talking about context of interaction in the narrative, towards how context “shapes and ... is shaped by the narrative event.” (De Fina, 2009: 234). In other words, what is at stake in the telling, for the listener and for the speaker?

Extract 3

I do what I do I go to the streets and protest actively because I DO think we deserve better and maybe subconsciously I'm trying to make up for for kind of lost time when I didn't have that much belief in my nation my country maybe subconsciously I feel guilt for finally seeing these things happening here that late anyway I'm just going to proceed as long as I'm here in Belarus. (5.10.20)

CAPITALS = louder volume/louder stress

She continues:

Extract 4

I will try to switch in Russian and tell you about some events that happened this year before the elections like WAY before the elections because I think it's important it uhm imPACTED the events that are going on right now because people got really united this year and (.) consolidation grew drastically uhm yeah let me try to switch and to tell you about about these events (05.10.20). CAPITALS = louder volume/louder stress; (.) = hearable pause

Aleksandra's narratives during the autumn and winter of 2020-2021 are thus freely developed by her in a series of audio recordings. They are shaped by an overwhelming mass of information, events and experiences, feelings, places and people, the majority of which she knows little or nothing. They are shaped by the mass of biographical resources she brings to this task, much of which, too, she is half-aware or wholly unaware of. Much she has forgotten, much she experienced only tangentially. Some things she has banished from view. Much she considers to be her very own. What she knows and has experienced, she works hard to tie into her narratives in language that speaks to her and should be able to speak intelligibly to others. As she unfolds her at times meandering, at times taut stories, she shapes the overlapping contexts of her biographical experience to an increasingly idiosyncratic and personal whole. In so doing, her hitherto ordered biographical resources are vigorously re-shuffled and re-organised. Prior certainties are challenged by the unimaginably shocking impact of social conflict and state violence. The next section will continue by considering her narratives from the point of view of the relative role that facts play in them, the altered trajectory of the life perspective and the tensions shaping the narratives as they emerge.

A biography under construction

The biographical narratives told by Aleksandra are narratives caught in 'mid-stream', so to speak. By this I mean that they are naturally unfinished narratives, they are necessarily incomplete (Linde, 1993: 4). Biographic experiences are rooted in context, and new experience is worked and reworked into the former life story:

Biographical experiences and the biographical knowledge that arises from them are not merely the laying down of a stratum of things experienced but also the continuous re-working of all that is experienced (Hoerning, 1989: 154; author's translation).

Beyond the emergent, contingent nature of all life stories, particularly first stories, as many of these are, the narratives of Aleksandra are both under construction and extemporized, hastily rehearsed and subject to revision. Events, places, situations, and people that were wholly unfamiliar before, could not have been known, that could not be imagined, demand the narrator's attention in mid-sentence. Aleksandra relates, for example, how after one of the large Sunday protests she had hidden with others in an entrance to a block of flats until the police went away. After, she needed to make her way home, with the metro closed, traffic jams everywhere, and the police still rounding up people all over.

Extract 5

мы спрятались в подвезде и ждали когда они уедут и потом так получилось что когда пыталась добраться домой транспорт уже не ходила. (16.10.20)

we hid in an entrance and waited till they went away and then it was necessary to get home and there was no public transport.

Her choice of Russian to relate this experience is interesting. On this day Aleksandra talks at length about the use of Russian and Belarusian, about Minsk and how the protests are changing it, and about the inspiring experiences of solidarity in the mass protest marches around the districts of the city. While English seems more the choice for knowing, ironic anecdotes or longer accounts of facts from history or politics, the Russian narrative sequences are notably more introspective and personal, more detailed, considerably more 'micro-analytical' than anything else in English.

Thus, she continues, telling how shortly afterwards, she found herself alone in a district that was not her own and for the first time in her life found the city she had grown up in, the streets she had used for years, hostile, threatening, frightening:

Extract 6

было уже темно было уже 10:00 вечера я была одна и это наверное один из таких самых страшных моментов потому что я в том моменте ещё не была к этому готова и я не ожи-

дала нигде в центре города где обычно происходит протест (###) в микрорайоне куда ходила в школу где очень часто бывала в детстве в подростковом возрасте я не ожидала почувствую себя в такое небезопасности и особенно испугалась когда начали взрываться светошумовые гранаты потому что это было первый раз когда я своей жизни не видел по-настоящему услышала увидела это и было ощущение что как-будто началась война я шла не надо было для того чтобы вернуться домой в ту сторону где они взрываются и казалось что началась просто война не (###) с такими вспышками. (16.10.20)

it was already dark already 10 at night I was alone and that was really one of the most frightening moments because I wasn't ready for that in that moment and I didn't expect that in the centre where protests happen in the locality I used to go to school in was often there in my childhood in my teens I didn't expect that I would ever feel myself in such danger and I really got scared when stun grenades started going off because that was the first time in my life I ever saw for real heard saw that and it was a feeling like a war had begun I walked I couldn't go home that way because of that where they were exploding and it seemed that a war had just begun with these explosions.

Aleksandra returns to this crucial incident again in a subsequent audio narrative, but this time as the frame for an entirely different account. Having had to stay at home in quarantine for a COVID-19 infection, she was forced to miss a whole series of smaller and larger protest marches in October 2020. She expressed her frustration at having to forego a march in a district much closer to home than was usual, in the Serebryanka district:

Extract 7

we stayed home and then this march even changed direction even close to us to Serebryanka district the one that I told you about my first experience on the 11th of August when I hid in one of the houses and when I tried to get home with all these stun grenades alone dark it's this place so yeah I was upset because it was really close in my district and I really wanted like for a long time to go somewhere here and finally when we got this opportunity to go yes so annoying but yeah hopefully we'll have other marches here somewhere nearby. (20.10.20)

The same micro-narrative of sheltering in a house entrance is thus used first (16th of October) with numerous examples of prosodic heightening: repetition (war, explosions, hearing, seeing); diachrony (now, childhood, teens); affective frames (fear, fright, childhood and school); juxtaposition of security and danger. The language lingers on the dramatic detail, drawing out the experience to the full. In the second pithily brief recapitulation (20th of October), it serves as a 'first story' the listener/other is expected to know (with all its detail and connotations) in order to better understand this 'second story' not triggered by the first but framed and rendered meaningful (for first and second stories, see Sacks, 1992: 19-21). Additional strata of complexity are worked into the narrative and further the joint work of contextualisation and interpretation.

Experience, events, facts

An enormous amount of explanation, of information is being offered in Aleksandra's talk. In her first audio – taking her cue from my prompt questions in the original e-mail – she covers a lot of ground: Russian and Belarusian, the COVID-19 situation in 2020 in Belarus, the water shortage in the early summer of that year, the run-up to the presidential elections and the situation after the polls in August, the stealing of the result by Lukashenko and the ensuing protests and state violence. This is, of course, still only a small part of 'what happened'. Events, checked and cross-checked, firmly established, reported upon, recorded and accepted rarely play a decisive role in the telling of a life history (though see, for another view Fischer and Goblirsch, 2006). And should they, in fact, be central, then they are occupied and re-told or re-framed. Holocaust narratives are an acknowledged instance of this relation between historical fact and the intensely personal telling of the eyewitness, the survivor, the perpetrator. Events and facts become a part of the life story, but only a part (see Schiffirin, 2006: 201-205). Indeed, the attempt, or in dramatic or traumatic circumstances like those being considered in Aleksandra's narratives, the *obligation* to give a fullest account, may, in fact, be impossible, Judith Butler suggests, because "language falters" before the task and "it may not be possible to give a seamless narrative account" (Butler, 2012: 182-183). She believes that narrative testimony "has to be something other than securing a verifiable sequence of events" even though communicating some reality. An account of that reality will arguably only be able to fulfil its aim – to be communicated to some, any kind of audience whatsoever – if it resorts to language "to convey *the emotional reality* that runs counter to the positivist demand that language act only and always transparently to convey the facts" (183, italics in original).

Facts, then, are a subordinate element of interest in understanding biographical narratives generally. The constraints on the speaker to 'stick to the facts' – the *Zugzwang* central to Fritz Schütze's theory of biographical narrative (Schütze, 1976) – play an important role, of course, as they do in all everyday intercourse. Clive Seale also remarks that as a rule speakers will stay close to a core of plausible 'facts' in the usual course of talk (Seale, 1998: 216). It may be helpful here to accept the help offered more than 30 years ago by Norman Denzin, who proposed the distinction between 'self-stories' and 'personal experience stories' (Denzin, 1989: 43-44). He sees the main differences between these two forms of personal experience narratives in the (self-) positioning of the narrator. While the self-story puts the self of the narrator at the heart of the account and is arranged around critical life events purportedly affecting and changing the self, the more common-sense, fact-based, anecdotal or discursive personal experience story is intent on achieving shared understanding. Denzin sees a further salient difference

in the more general structuredness of the experience story, while self-stories “need not be coherent, linear accounts” (1989: 44). Aleksandra’s narratives can be heard as alternating between these two broad formats. The shared personal experience story relies certainly more on accepted dates, events, and facts, and where they can be assumed by the speaker to be missing, they are abundantly provided. The events of 2020 themselves, but equally, extensive digressions into more distant social and political history, cannot be avoided, all the less so as they assume symbolic importance within the personal narrative, and *must* be told:

Extract 8

and there are two historical moments it’s ones that I think I should tell you about then I can connect it to this Sunday ... yeah, but first things first. (23.10.20)

Thus, Aleksandra talks in English in her very first audio narrative (5 October 2020) by way of introduction about the Belarusian language, attempting a socio-historical explanation for her own late awareness of the importance of the national language. She returns to this theme again, this time in Russian in her third audio narrative (23 October 2020). In similar vein she will cover the history of the opposition, for example, and the background to the Kuropaty protest in memory of the thousands of victims murdered by the Soviet NKVD in 1937–41. These discursive accounts are evidently prepared in her mind in advance and she is concerned to get things ‘right’. On the 17th of October she writes to me:

Extract 9

I’m so glad that you like my narration! with no proper training I worry about how my speech sounds but anyway it’s a good practice I’ll be waiting for your questions. (E-mail: 17.10.20)

And on the 22nd of October:

Extract 10

I’m keeping in mind your questions and thinking about the situation when I do some routine I’m just playing it in my head to get it all together. (E-mail: 22.10.20)

Compasses, maps and destinations

It is of crucial importance – and this renders the narratives precarious *and* productive for their tellers – that these stories are stories of someone who is definitely adrift, with a compass and half a map, but the rudder is in the hands of others. The narrative and the voice which the narrator is trying to find and establish with some clarity and certainty is in need of an overarching sense of purpose.

The ignition of the narrative lies, however, in a set of wholly unexpected events. Accordingly, Aleksandra’s narrative offered to me commences as a clear rupture with

her former life, but we can assume, even more so as a rupture with hitherto everyday discourse. On 12th of November 2020, for example, Aleksandra forwards to me an hour-long 'report'. The first 30 minutes are taken up with internet closures by the security forces during marches, messenger chats and their role in directing masses of people to gathering points around Minsk, data blockages, state security hacking of personal data, endless discussions with work colleagues and family and friends about the dangers or the irrelevance of such data theft, thoughts about the banality and stupidity of the police in trying to intimidate people by showing they know which chats are used, etc. It is safe to assume that the topics of discussions around thousands of kitchen tables (see Aleksievich, 2013), around coffee machines at work, or in queues at the tram stops of a score of cities and in countless small towns and villages changed drastically from the spring of 2020 onwards. As Peter Alheit pointed out many years ago: "Departing from routine situations seems to set off backward-looking and forward-looking biographical 'analysis'" (Alheit, 1983: 191). New phases in our lives require us to align the new with the 'old' and familiar. Usually this is, too, a routine operation of bringing things into some order (p. 192) When, however,

everyday routines are not simply put on hold, but when their resumption at all is in doubt [...] we are forced to step out of the daily frame of things in order to bring order into our life. This demands sometimes a dramatic revision of our life perspective which involves explicit biographical questioning. Crises of this sort always attack the very substance of our biography... (Alheit, 1983: 193, author's translation)

Aleksandra is able to take stock from her Polish 'exile' in 2021 and can sketch in a possible new course for the protest movement. After dwelling with some uncertainty on the question whether she should be worried that her personal data and those of colleagues had been recently hacked and spread all over the social media, she adopts a first-person position which merges her entirely with a plurality of others. One can perhaps hear in Aleksandra's words ("more a sprint than a marathon") the endless conversations and posts rushing between people in these hectic, frightening, exhilarating days and her voice in these interchanges:

Extract 11

so we do speak about how it will end I think because I WAS? kind of skeptical in August especially in the first few weeks because no one knew that it would go so far so for three months and it's not it's not ending yet it's going on back then it felt like if something would change it would change in a week or two like if we wouldn't win in the first two weeks it would END but it appeared to be not some kind of sprint more like a marathon which we are still going through but right now I think everyone I speak to like (.) 95% of my friends my fellows and colleagues think that Lukashenko will go away that society is at that point we reached the point of no return we can't go back no matter what we kind of found each other this summer we understood that we

are united we should help each other yeah and the only question is WHEN Lukashenko will go WHAT will be next. (12.11.20)

CAPITALS = emphasis, rise in volume; (.) = hearable pause, hesitation; ? = rising tone

Narrative resources under pressure

The challenge to narrative resources that comes with severe social conflict expresses itself in bare questions: what has changed? How can I describe it? Can I risk describing it? Uncertainty, fear, anger, pride, disgust and hate, even, may have assumed central roles in what was previously a more indifferently developing life story. The physical and emotional spaces in which life increasingly gets caught up are new (discovering the city differently through the marches), fascinating, exhilarating (the slogans, the shouting, the solidarity) but also menacing and frightening (men in balaclavas, stun grenades, explosions, running, hiding, being chased). An everyday shareable and knowable world of family and work, bus stops and metro stations is invaded by ominous places whose names alone generate new continents of experience: the *Okhrestina*, the *SIZU*, *Volodarka*, names that stand for the entire new urban gulag archipelago of detention centres, KGB prisons and dilapidated jails which become the routine subject of discussions everywhere for everyone, it seems, garnished frequently with brutal stories and brought into daily focus by civil society initiatives (e.g. August2020.info). However, these frightful stories become, via this very invasion, commonplace matters, the new routine. For example, after the arrest and sentence to 10 days in the detention centre of a colleague of Aleksandra's for distributing leaflets before the August 2020 election, Aleksandra says:

Extract 12

Uhm yeah I mean it was a SHOCK? to me because (.) uhm AFTER? the elections I mean arrests are a kind of common thing and you kind of exPECT it to happen but back then? uhm (.) it was uhm yeah a big shock to hear about some of your friends to be arrested (.) colleagues especially for a thing like this not even some protest or action just for putting leaflets on an information desk like (.) what the HELL? and uhm uhm yeah nowadays it's not like (hahahh) it's not some shock news anymore for example I've just heard an hour ago my boss from my previous place of work he was caught ... and they are having trials today ... it's kind of news you hear every week especially after Sunday. (5.10.20)

CAPITALS = emphasis, raised volume; ? = rising tone; (.) = hearable pause or break in flow

Elsewhere in her narratives, as here (what the HELL?) pride and satisfaction can be heard, mixed with derision for the state and its thugs, doubtless because Aleksandra has, in fact, crossed the threshold from passive onlooker to active critic and has learnt a new habitus, that of the protester. She has crossed over into a different emotional and intellectual territory and in this radically new learning space she rehearses the voice to tell her story. In the extract above, Aleksandra passes in the space of few words through

a learning trajectory that reduces the passage of real time once again to a hazy ‘back then’ and fast-forwards to ‘after the election’. Both expressions are signposts for – it is understood – wholly and radically diverse life-worlds. And along with time, embodied experience evolves in exponential fashion. Alheit (2018: 15) points out in this regard that although the logic of “the *already formed biographical sense* structures subsequent actions and interpretations of a subject”, that is, biographical sense determines to some extent how someone will respond to experiences, biographical resources – *biographicity* – are *not* merely the sum of things learnt. The addition of street violence and repression are not simply addable to a life of routine tranquillity. At least, not without some drastic reassessment of self and relationships to things and people. Alheit suggests that the already existing biographical resources impact “reflexively back on the same learning process” and that “there exists a creative potential to newly create a specific, individual construction from the general possibilities, even to the surprise of the producer” (Alheit, 2018: 15). Narratives of learning and their relationship to their own recent well-trodden paths and the increasingly problematic personal knowledge they are required to process and consume are caught up, too, in a mesh of new and disruptive discourses, of power, of personal agency, as well as personal defeat. Aleksandra’s narratives, then, are under pressure to make (new) sense of the experiences they communicate.

Conclusion: an emerging learning biography

I like to think of Aleksandra as a young Belarusian Penelope. She has a heavy responsibility to bear. When asked to talk about her life and where it is going, she feels the weight of saying the last word, ending her narrative. All the more so as the direction she should go is far from clear. As she starts each narrative, she takes it where it has to go: her childhood, language questions, arrests and torture, hectic discussions and joyous tea parties, decorated synagogues and stun grenades, and so on, as it must be. And when she starts again, the narrative departs from somewhere completely different or goes over familiar ground but in a wholly new way. And so on. Like Penelope in the story, she weaves her tapestry patiently, skilfully, diligently. And she then unravels the previous narrative and alters the pattern, tightens the skein, settles for a simpler form or starts off on an image incomparably more intricate. The story is done, undone and done again. And there are hope and a voice in there, driving it forward and waiting on her with patience.

The extent of the calamity that unfolded in Belarus with the onset of COVID in April 2020, the trauma of the political repression after August 2020, and the deepening crisis ushered in by Belarus’ undeclared participation in Russia’s invasion of Ukraine separately and together cannot be measured, and this uncertainty leaves its mark on

the narratives of the young adult interviewed for this research. Belarusian society remains fragmented, so much so that parallel realities may be assumed, so extreme are the supposed contradictions, according to recent surveys (Krawatzek, 2021). This fragmentation must of necessity be reproduced in biographical narratives. Yet, as I have attempted to show, along with fragmentation and disruption, there is abundant evidence of biographical work, work of creation and work of hope, too.

A few initial observations can be made about Aleksandra's narratives. They must be heard as words in a great flood of stories and accounts that are told by an endless number of other individuals also caught up in this historical conflict. What makes them incredibly valuable is that she was able to tell them, she had the chance to find and choose her words. Given the vortex of events which is the context of this biographical learning process, she does not and cannot know where she is in the narrative that is unfolding around her. She does not and cannot know what is the end of her narrative. And as in all narratives, current endings are used as resources in the telling, but beyond and after every successive ending there is something like a yawning gulf. The next telling starts on the edge of this empty space. As well, her biography has been broken and her narratives work on putting it together anew, though altered.

Biographicity and revising the life story

The destabilization involved threatens routine and current portrayals of self, entails re-casting and redefinition of past identity positions and urges the construction of prospective or projective future identities (Baynham, 2006: 376). The outcome is naturally difficult to predict. How the individual reacts to the new situation is equally uncertain. The result, that is, the urgent need to realign local experience with global experience, to re-attach the 'ends' of the narrative thread, so to speak, can be a creative experience. Much will depend on the robustness and "biographical competence" (Rabe-Kleberg, 1995: 36-37) of the individual and their sense of self, their self-reflexivity, their ability or willingness to interact with the new rather than self-defend. In this new situation, the layers of experience of accreted and consciously accessed biographical resources can be looked upon as a new form of (potential) knowledge or as Alheit calls it, 'biographicity' (Alheit, 2018: 15).

The temporal organization of narrative discourse, too, involves multiple and changing time-planes. Thus, Mishler points out that if we wish to understand how individuals learn, change, and develop then we "must have an alternative to the linear temporal-order causal model, one that allows for their acting in the present toward a desirable or away from an undesirable future state of affairs". And – of particular relevance for the texture of Aleksandra's narratives in the turmoil of experience sketched in above – he

continues: “it must also allow for their ways of reinterpreting the meaning of past events in terms of later consequences, through which they redefine who they are and revise the plots of their life stories” (Mishler, 2006: 36; see also Ricoeur, 1983: 131-132).

In this next, and final, section, I shall turn to the question of how the “complex biographical structure of experiences” – biographicity – “that is formed in the past and relates to the future” (Alheit, 2018: 15) allows Aleksandra to make (new) sense of the experiences she encounters despite and thanks to the extraordinary circumstances in which she weaves her story.

Hope abounds as the narrative emerges

Aleksandra is working on her experiences: a future completely re-drawn by the autumn of protest, her job, her colleagues, her friends, COVID, arrests, the necessity to ‘relocate’ abroad. The path ahead as good as scrubbed out, gone. Ahead only uncertainty. The new country, new language, new job, find a flat, earn money, leave her family behind, avoid COVID, worry about her parents. She wonders whether she is doing the right thing if she leaves the country? Would that not be a betrayal of what she believes in now and of everyone else?

Extract 13

I would like my own country to be a good place with what we can see now people helping each other fighting together standing up for their rights for people that have been arrested and it's really great I do understand that when it's all over when Lukashenko leaves I guess we'll have the same destiny as Poland all the solidarity and unity will be I mean (.) in some way divided because right now we have got one sort of goal everyone agrees on after it's (.) accomplished uhm I think many people will see the future for our country in many different ways staying closer to Russia or integration with Europe or having our own way lots of things so it will definitely in some way you know divide people but I mean it would be good to help to make Belarus a better place so I've been thinking a lot obviously like do I have to the right to leave right now should I like does it make me sort of a betrayer? like NOT a DEcent person and so the past uhm few months I've been thinking a lot about it though I didn't know if I would leave or not uhm we still don't but (hhh) I made up my mind and I've decided that I did what I had to do and I I gave all I could at this point uhm I helped to distribute information in my district I mean like putting leaflets around the houses and getting signatures for our deputy going to the marches going to the solidarity chains around my district in the evenings (.) and I don't regret it I mean that's what I wanted to do and I'm still willing to do because I think it is a form of protest and from the government actions we see it works. (12.11.20)

CAPITALS = emphasis, raised volume; (.) = hearable pause, hedge; (hhhh) = outbreath, sigh

Even if, in the end, Aleksandra's statement is more hesitant than sure of itself – all the repeated uses of hedges like “I mean”, “like”, “sort of”, and pauses and “uhm” fillers are unmistakable – is that not wholly comprehensible? Given the weight of fear and worry that has throughout been mixed with exhilaration and hope, it seems more than justified

to ask whether it is not *more* surprising that Aleksandra actually remains hopeful? If this is indeed hope, how can the hope she expresses be accounted for as it emerges in her narratives? Where is hope to come from? And can we hear in Aleksandra's hope for the future a turning point in her learning biography?

If we accept that the narrative allows for ways of reinterpreting the meaning of past events in terms of later and future consequences, then we redefine who we and others are and revise the plots of our life stories according to what deep experience in the mesh of space, place, time, and body demands. Of course, the biographical narrative does not simply account for and deliver rationales of experiences lived and celebrated – or denied and buried. The narrative is told, all the time, in the present, as the time slips away. And, as Ochs and Capps remind us, “we can't credibly reflect upon ourselves, in the present, as we experience the moment. Rather, the non-present – the past and the *possible* – is the context for self-making” (Ochs and Capps, 2001: 289, author's italics). The past and its place in the narrative is uncontested, even if the version of the past that is constructed, is. The *possible*, however, may be infinitely more controversial and will, in fact, be pieced together out of “our own and others' ambiguous emotions and events” (290) which, in Jerome Bruner's words, mesh as life stories “within a community of life stories” (Bruner, 2004: 699). If we follow Bruner a little more in his attempt to understand the workings of life as narrative, it is helpful to consider to what extent Aleksandra in her narratives of 2020 and beyond achieves a transition from narrative focused on actuality or facts and events, to a narrative flow dedicated more and more to an evocation of possibility. This language of possibility, to borrow Bruner's idea, is in Aleksandra's case capable of ‘breaching’ the hegemonic legitimacy of the monological narrative of the Lukashenko years and the life lived – by Aleksandra too – according to its topoi and commonplaces (see Bruner, 2004: 699).

What we hear, then, are resources of hope, voiced and heard in Aleksandra's telling, stories which attempt to achieve a freer narrative of the present and possible future, which attempt to recognize as a shared and sharable resource the ‘happy memory’ (Ricoeur, 2000: 643-646) however much it may in fact be compromised by painful, frightening, or ugly elements. This narrated ‘happy memory’ is an uncompromisingly honest memory that dares to propose a fiercely claimed reinterpretation of memory in the face of, and challenging, the monological memory of the regime, which buries and stifles freedoms – the ‘forgetful memory’ (*oublieuse mémoire*). In the mesh of narratives out of which Aleksandra's emerge, the claim to happiness is formed of necessity in a difficult embrace with an unrelenting, unforgiving and unforgetting memory (*inoublieuse mémoire*) that refuses to go away (Ricoeur, 2000: 650-651).

Aleksandra expresses this difficult union of possibility, denial and responsibility thus:

Extract 14 THERE'S NO WAY BACK!

yeah but altogether the past two months were like emotional swings? because you feel the good things and you feel something good is going to change there is no way back we can't go back where we are now but then you see these and how people are attacked and the interviews of how people are treated (.) and that no-one is punished (.) for this and it brings you down ... and you kind of live in these two states when you feel very inspirational then you feel upset and brought down. (16.10.20)

And she then goes back to my questions again, and starts working her way through the anecdotes, the stories, the history, the reports, the chats, the posts, and the anger, the fears, the obstinacy, the expectations, the excitement, the thrills and the happy returns to her flat after 'going out'.

References

- Aleksievich, S. (2013) *Время секунд хэнд, Время*.
- Alheit, P. (1983) *Alltagsleben. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen "Restphänomens"*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Alheit, P. (2018) The Concept of "Biographicity" as Background Concept of Lifelong Learning. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 9-22.
- Astapenia, R. (2020a) *What Belarusians Think About Their Country's Crisis*. Available at: <https://www.chathamhouse.org/2020/10/what-belarusians-think-about-their-countryscrisis> [11.07.2022].
- Astapenia, R. (2020b) *Amid the Crisis, Belarusian Identity is Changing*. Available at: <https://www.chathamhouse.org/2020/11/amid-crisis-belarusian-identity-changing> [11.07.2022].
- Auer, P. (1998) Introduction: Bilingual conversation revisited. In: P. Auer (ed.) *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London/New York: Routledge, 1-24.
- August2020 (2021) Seeking Justice. Stories of Violence in Belarus. Belarusinfocus. Available at: <https://www.voiceofbelarus.com/pt/seeking-justice/> [11.07.2022].
- August2020.info (2022) Violence In Belarus After Elections – Lukashenka's Crimes August 2020. Available at: <https://august2020.info/en> [30.05.2022].
- Baynham, M. (2006) Performing self, family and community in Moroccan narratives of migration and settlement. In: A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (eds.) *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 376-397.
- Benedek, D.W. (2020) *OSCE Rapporteur's Report under the Moscow Mechanism on Alleged Human Rights Violations related to the Presidential Elections of 9 August 2020 in Belarus*. Warsaw: OSCE.
- Borisevich, K. (2020, 3.06.2020) Доставили 61 696 респираторов и 25 130 масок. Волонтеры рассказали, как помогли медикам. TUT.BY. Available at: <https://news.tut.by/society/687251.html?c> [31.01.2022].
- Bruner, J. (2004) Life as Narrative. *Social research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710.
- Butler, J. (2012) *Parting Ways. Jewishness and the Critique of Zionism*. New York: Columbia University Press.
- BySol. (2021) *BySol*. Available at: <https://bysol.org/en/initiatives/> [11.07.2022].

- De Fina, A. (2009) Narratives in interview – The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, 19(2), 233-258. Available at: doi:10.1075/ni.19.2.03def.
- Denzin, N.K. (1989) *Interpretive Biography*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Douglas, N. (2020) *Belarus: from the old social contract to a new social identity*. ZOIS Report 6. Available at: Berlin: https://www.zois-berlin.de/fileadmin/media/Dateien/ZOiS_Reports/ZOiS_Report_6_2020.pdf [11.07.2022].
- Duszak, A. (2002) Words and social identities. In: A. Duszak (ed.) *Us and Others. Social identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 213-231.
- European Council (2020) *Belarus: Declaration by the High Representative on behalf of the European Union on the presidential elections – Consilium (europa.eu)*. Available at: <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2020/08/11> [11.07.2022].
- Evans, R. (2004) *An own voice: changing selves, changing stories – the 'local' and the 'global' in Egyptian students' learning biographies*. Paper presented at the SCUTREA 2004 Conference: Whose story now? (Re)generating research in adult learning and teaching. University of Sheffield Hallam.
- Evans, R. (2016) Life is normal in Donetsk: narratives of distant conflicts and young adults' learning biographies. In: L. Formenti & L. West (eds.) *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*. Lecce: Pensa, 227-233.
- Evans, R. (2020) Examining a Kazakh Student's Biographical Narrative and the Discourses She Lives By. In: H. Wright & M. Høyen (eds.) *Discourses We Live By. Narratives of Educational and Social Endeavour*. Cambridge: Open Book Publishers, 383-402.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fischer, W. & Goblirsch, M. (2006) Biographical Structuring: Narrating and reconstructing the self in research and professional practice. *Narrative Inquiry*, 16(1), 28-36.
- Golos (2020) Final Report on 2020 Presidential Elections in Belarus. Available at: <http://bit.ly/golos-final-report> [29.03.2022].
- Hoerning, E.M. (1989) Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: P. Alheit & E.M. Hoerning (eds.) *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 148-163.
- Kaltygina, A. (2020, 6.11.2020) Covid Story. Никто от коронавируса в нашей стране не умер. TUT.BY. Available at: https://special.tut.by/status/story_of_covid/?utm_source=editorial_block&utm_campaign=recirculation_tut&utm_medium=read_more [6.11.2020].
- Kolos, T. (2020, 27.10.2020) Подсчитали, сколько людей задерживали каждое воскресенье на акции. TUT.BY. Available at: <https://42.tut.by/705470> [27.10.2020].
- Krawatzek, F. (2021) *Societal Fragmentation in Belarus*. ZOIS Spotlight 20-10-2021, 37. Available at: www.zois-berlin.de website: <https://www.zois-berlin.de/publikationen/gesellschaftliche-fragmentierung-in-belarus> [11.07.2022].
- Linde, C. (1993) *Life Stories. The Creation of Coherence*. New York /Oxford: Oxford University Press.
- Löw, M. (2001) *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Mishler, E. (2006) Narrative and Identity: the double arrow of time. In: A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (eds.) *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 30-47.
- Ochs, E. (1979) Transcription as Theory. In: E. Ochs & B.B. Schieffelin (eds.) *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001) *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Perova, A. (2020, 27.10.2020) Оливки и ябатинг. Понятный словарь протестов-2020. TUT. BY. Available at: <https://news.tut.by/culture/705461.html> [27.10.2020].
- Rabe-Kleberg, U. (1995) Auf dem Weg zur Bildungsbiographie? Oder: Warum Frauen länger auf immer bessere Schulen gehen und doch als 'ungelernt' gelten. In: E.M. Hoerning & M. Corsten (eds.) *Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 26-38.
- Ricoeur, P. (1983) *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2000) *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Sacks, H. (1992) *Lectures in Conversation Vol. II*. Oxford: Blackwell.
- Schiffrin, D. (2006) *In Other Words. Variation in reference and narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütze, F. (1976) Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (eds.) *Kommunikative Sozialforschung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 159-261.
- Seale, C. (1998) Qualitative Interviewing. In: C. Seale (ed.) *Researching Society and Culture*. London: Sage, 202-216.
- Shparaga, O. (2021) *Die Revolution hat ein weibliches Gesicht. Der Fall Belarus*. Berlin: Suhrkamp.
- Tsikhanouskaya, S. (2021a) Tsikhanouskaya, S. (2021a, 6.11.2021) *Living democracy: a plea for more courage in Europe*. Available at: <https://www.helmut-schmidt.de/en/news-1/detail/living-democracy-a-plea-for-more-courage-in-europe> [6.11.2021].
- Tsikhanouskaya, S. (2021b) *Official Website of Sviatlana Tsikhanouskaya. Initiatives*. Available at: <https://tsikhanouskaya.org/en/initiatives/> [11.07.2022].
- Tsihanouskaya, S. (2022, 29.03.2022) Sviatlana Tsikhanouskaya argues that Europe will be safer if Belarus is free. *The Economist*. Available at: <https://www.economist.com/by-invitation/2022/03/29/sviatlana-tsikhanouskaya-argues-that-europe-will-be-safer-if-belarus-is-free> [29.03.2022].
- zerkalo.io (2022a, 7.02.2022) "Очередь снова стояла на улице". Врачи поликлиник рассказывали, как работали в воскресенье и понедельник. Available at: <https://news.zerkalo.io/life/9695.html?c> [7.02.2022].
- zerkalo.io. (2022b, 28 марта 2022) Украинцы не начинают колебаться». Представитель Тихановской рассказал, для чего демсилы ездили в Киев. Available at: <https://news.zerkalo.io/economics/11854.html?c>. [28.03.2022].

Silvia Luraschi*
Andrea Galimberti**

“YOU CAN SEE IT IN HIS EYES THAT HE IS WILLING TO WORK”. THE AMBIVALENT USE OF WORK IN PROMOTING INTEGRATION FOR MIGRANTS. A CASE STUDY FROM NORTHERN ITALY

ABSTRACT: This article presents and analyses the use of work in promoting integration for asylum seekers and refugees in Lombardy (North of Italy). The research materials, collected from a larger research project involving asylum-seekers, refugees, professionals, and researchers, highlight how two main discourses operate in complementary fashion in integration practices based on career guidance and traineeships. Work is on the one hand a potential enabling factor that allows migrants to enter a relational space based on solidarity but, at the same time, it may represent a barrier, filtering out those who are welcome and those who are not. These two effects intersect, depending on a multiplicity of factors embedded in the institutional integration system. Narratives collected on this network will be used to explore how mechanisms of recognition and exclusion are related not only to an economic logic but to values connected to a certain kind of work culture. This is a dimension that is often neglected by social operators whose practices are continuously exposed to the risk of constructing, unconsciously, the “integrable” migrant.

KEYWORDS: integration, borders, guidance, governmentality, recognition.

Introduction: a local/global context along the borders of integration

This paper describes the ambivalent use of work in promoting integration for asylum-seekers and refugees in the North of Italy drawing on data generated along a larger research project involving asylum-seekers, refugees, native citizens, professionals, and researchers. The project was realised from October 2018 to March 2020¹ in a chaotic period characterized at the beginning by two *Decreti Sicurezza* (Security Decrees) – two acts with force of law regarding anti-migration that have been the subject of a hard political debate in recent years² – and at the end by the first wave of the COVID-19

* **Silvia Luraschi** – University of Milano Bicocca, Department of Human Science for Education, Italy; e-mail: silvia.luraschi@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8761-9134>.

** **Andrea Galimberti** – University of Milano Bicocca, Department of Human Science for Education, Italy; e-mail: andrea.galimberti1@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6883-7355>.

¹ The project was founded by Fondazione Alsos with the scientific direction of Prof. Laura Formenti, University of Milan-Bicocca.

² *Decreti Sicurezza* (Security Decrees), wanted by the former interior minister Matteo Salvini (leader of the right wing *Lega* party) are a package of laws that came into force in 2018 and 2019 and that removed humanitarian protection, rendering it more difficult to obtain Italian citizenship, and criminalized NGOs who save migrants in the Mediterranean Sea. They were replaced in 2020 through new decrees on migration by the Italian cabinet that are in distinct contrast to the former

pandemic. This changing situation did not allow us to systematically analyse the role of work in promoting integration. At the same time, the data generated during the research outline a fragmented and ambivalent reality offering possibilities for reflection even if not of a thoroughly systematic kind. Before moving into our interpretative analysis of practices related to adult education and guidance included in local reception projects, we will briefly present the global (national, UE)/ local (regional) context.

1. The discourse of civic integration of refugees and asylum seekers in the host country

The COVID-19 pandemic has had profound, widespread impacts on migrants, refugees, and displaced persons, as well as on migration patterns at local and global levels. When the pandemic started, the historically high number of refugees and asylum seekers who came to the European Union in the period of 2015-2017, were still challenging our society in term of social inclusion as an emergency involving people who leave their homes in search of a better life. In these last years, the macro-politics of our migration society (Hoggan & Hoggan-Kloubert, 2022) have been dominated by the questions of safety and control, made explicit by public policies, and, as Michael Foucault would say, internalized by citizens (Foucault, 2004) to become common sense. So, a good number of ‘measures’ adopted by social operators and adult educators working with migrants adhere, consciously, to a predominant narrative unfolded between instances of social integration on the one hand, and sharpened state control of the borders, on the other (Mezzadra & Neilson, 2013) which simultaneously perform functions of demarcation and territorialization (Balibar, 2002). “If you want to enter the State territory, or if you want to remain in it, you have to show your desire to integrate in it” (Carbone, Gargiulo & Russo Spina, 2018, translation ours). This remark expresses in a very concise and explicit way the idea that governments of many European and so-called democratic States (e.g., Germany), share about the policies of hospitality and integration of non-citizens (Bennett, Wal, Fabiszak & Krzyżanowski, 2013; Chouliaraki, 2012). According to this vision, globally expressed with the term civic integration (Kostakopoulou, 2010), the physical presence of foreign subjects – not recognized as citizens – within the perimeter of the national space is useful, and therefore appreciated, when meeting certain requirements, modulated within the values and needs of the local population. The beneficiaries of civic integration policies are expected to adapt to regulations, especially to those regarding the job market, and to develop the specific competences to deal with it (Mezzadra & Neilson, 2013). Civic integration, then, is a clearly political vision for a “safe, orderly and regular” migration (GCM, 2018) that results in the construction of

regulations because it was the new government’s intention to return to a “system of reception and integration” for migrants.

specific social policies and the creation of shared narratives and 'saturated stories' (e.g., 'monological' stories pointing, in a reductionist and straightforward way, to a simple result). The beneficiary subjects are 'othered', somehow regarded as lacking those features and characteristics that would make them suitable for a certain context (from language knowledge to a more general knowledge of the culture of the host country). So, migrants, asylum seekers, refugees must go through educational actions that aim at reducing their 'deficit' from 'normality'. The latter concept is especially problematic: the generalized categories of 'migrant', 'asylum-seeker' and 'refugee', are dramatically insufficient to represent a variety of people with different stories, trajectories, life projects, needs. It reinforces negative discourse where the othered are represented as a danger or needy people. The experience of creation of the other is shaped by physical and symbolic segregation, linguistic barriers, and misrepresentations (GEM, 2018).

2. The Italian way of civic integration: the protection system and its recent reforms

Europe's migration crisis has had a considerable impact in term of numbers in Italy from 2015 to 2017. When our research was started in Italy we had a protection system for asylum-seekers and refugees called SPRAR (2002-2018)³ that was counted among the best practices at a European level, and it is within this system that the most interesting projects were implemented (Bertelsmann Stiftung, 2016; OECD, 2016), but for political reasons SPRAR was terminated at the end of 2018. In fact, 2018 was the year of a dramatic turn in the public discourse and reception system for refugees (Luraschi, Massena, & Pitzalis, 2019) and the rules introduced by the Security Decrees, the so-called "Salvini Decree" (Arnone & Sicomo, 2018), that the system of protection was to be reserved for migrants who had already obtained a status of protection and for unaccompanied minors, not for asylum seekers that become invisible. Going into further detail, since the end of 2018 the National Plan for integrating beneficiaries of international protection has been opting for a multi-level governance model, which encourages the initiatives of local entities, intermediate bodies, and civil society organizations, a model consistent with contemporary international trends (OECD, 2018). After the end of our research, in December 2020, the Italian government modified the security decrees, creating a new reception system called SAI *Sistema di Accoglienza e Integrazione* (Reception and Integration System) that reintroduced the integration of asylum seekers. The aim of this integration system is to provide support for everyone (refugees, asylum seekers, and unaccompanied foreign minors) in the reception system, through an individual programme designed to enable beneficiaries to regain

³ SPRAR *Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati* (Protection System for Asylum Seekers and Refugees), <https://www.retesai.it/english/>.

a sense of independence, and thus enjoy effective involvement in life in Italy, in terms of employment, housing and access to local services and social interaction as well as scholastic integration for minors⁴. At the same time, the Italian situation is continuing to pass through a phase of radicalization starting from political discourse where othering is a communication strategy (Passerelli & Tuorlo, 2018) in which migrants are identified as belonging to groups that are ethnically, if not racially, different from the Italians (Di Cesare, 2017). Experts claim that the ‘Italian way’ of civic integration distinguishes itself by a particular rhetorical emphasis on cultural difference and the necessity of forcing non-citizens to be ‘suitable’ for communal life (Faso & Bontempelli, 2017). It is also for this reason that civic integration governs people and their behaviour, intended as a vertical logic, beyond measures addressed to newcomers and extending to the entire ‘migrant’ population, including the long-residing segment (The Independent, 21st November 2018) and their native-born children.

According to *the twenty-sixth Italian Report on Migrations 2020* “immigration continues to be a divisive issue both in the political establishment and among the Italian population” (Cesareo, 2020: 8), and “the pandemic has forced us to urgently rethink the issue of migration”. In fact, it has highlighted how vital immigrants are to our society: “They are highly requested in the agricultural sector (especially during the harvest season), in home care for the elderly and the disabled, as well as in catering and in construction” (Cesareo, 2020: 7). Therefore, the ambivalence between prejudices towards migrants and their usefulness in the world of work is increasingly evident.

3. Description of our project’s “Unexpected subject”

The project is called “Unexpected Subjects” and is made up of compositional research (Formenti, 2018; Formenti & Luraschi, 2022) with migrants and host communities that was started in September 2018 and ended in March 2020 and was funded by an Italian charity. The areas where migration and inclusive education have been explored and analysed are in Lombardy, in the cities of Lecco, Monza-Brianza and nearby villages. We mainly focused on local projects and activities aimed at supporting positive exchanges between migrants and the host society, as well as to raise awareness of the benefits of diversity.

Our research explores the migrants’ transitions inside and outside the reception system as a learning, perhaps transformative (Mezirow, 1991) experience. We are not interested in examining the efficiency and efficacy of career guidance, we are more interested in using systemic approaches and a transformative perspective (Formenti & West, 2018; Fleming, Kokkos & Finnegan, 2019) to investigate the processes of recognition

⁴ SAI, <https://www.retesai.it/english/>.

(Honneth, 1995) involved in career guidance for asylum-seekers and refugees. In this sense, our first action along the research process was identifying the reciprocity of the actors of the network we were going to consider:

- young adult migrants hosted in reception centres as asylum-seekers and refugees,
- social workers and educators engaged in reception centres (locals or with migrant backgrounds),
- an educational service in the province of Lecco that provides work placement with internships and work grants for migrants,
- coordinators of social cooperatives that manage reception centres and promote, in agreement with local councillors, voluntary work activities for migrants and natives on their territory (for example, supporting children who walk to school, environmental clean-up actions),
- local volunteers, usually retired people, active in welcoming activities or informal support for migrants who are looking for work in the local area,
- employers providing traineeships for migrants in their companies,
- local councils promoting activities to generate a sense of social inclusion for migrants.

One of the best practices that we have analysed consists in a local alliance between a non-profit consortium and local enterprises committed to the idea of supporting migrants, with the aim of providing access to the labour market (Eurofound, 2016). This idea is perfectly consistent with the local culture: the area, in fact, is one of the richest regions of Italy, characterized by a great number of small and medium enterprises and a strong work ethic. In fact, pro-business culture is one of the main assets of this area, raised upon the *Italian economic miracle* (the period of strong economic growth in the years from 1950 to 1963, see Crafts & Toniolo eds., 1996). Lecco and Brianza lie between Milano and the lake region at the foot of the Alps, in the largest industrial area of Italy, where the relationship between work engagement and work identity is a component of the daily lives of local people (Sviluppo, 2011).

We examined the potential for promoting social integration and emancipation through work, and, at the same time, the risk of transforming work into a new kind of border. Sandro Mezzadra & Brett Neilson (2013) thematize the proliferation of borders in today's world and advise considering them not only as obstacles that exclude but also as devices of inclusion and, more specifically: "devices of inclusion that select and filter people and different forms of circulation in ways no less violent than those deployed in exclusionary measures" (Mezzadra & Neilson, 2013: 7). To explore these two sides of work, we present a plurality of voices belonging to the main actors involved in the integration practices (entrepreneurs, social workers, and migrants).

Theoretical framework and methodology

The article analyses relational and recognition processes emerging from interviews through a theoretical framework based on systemic theories (Bateson, 1972; Von Foerster, 1981; Glaserfeld, 1995) and Axel Honneth's perspective of recognition (Honneth, 1995). In systemic theories, individuals are part of a wider set of systems and relationships. According to Gregory Bateson (1972), living in a place is a relational, compositional, and ongoing process, so the experience of refugees and asylum-seekers unfolds in relation to the physical and social space, in daily interactions with others, and with the public discourse (Formenti & Luraschi, 2020, 2022). All refugees and asylum-seekers are part of a larger network generated through the interaction and the movements with others and the environment (Luraschi, 2021). We investigate the paths of asylum-seekers and refugees hosted in residential units: Silvia is in the field while Andrea is a member of the research team supervising the epistemological and methodological aspects of the project, and we combine a range of qualitative methods (auto/biographic, cooperative, and ethnographic). So far, we have collected:

- ten qualitative interviews using the auto/biographical method (Merrill & West, 2009) with different actors of welcome programs in the cities of Lecco and Monza-Brianza during the start-up phase of our research (October 2018- February 2020),
- four dialogical workshops using the compositional method (Formenti, 2016; Luraschi, 2020) with, in total, thirty asylum seekers and refugees from different backgrounds and experiences to investigate the migrants' movement and their informal relations in the Lombardy area (April-May 2019),
- two cooperative workshops using the cooperative method (Heron, 1996) with social workers to explore their idea of 'integration' (January-March 2019).

The participants are distributed as follows:

- regarding the interviews: 3 coordinators of social cooperatives, 2 guidance counselors working for an educational service, 3 employers and 2 volunteers engaged on the SPRAR system, selected by opportunistic sampling.
- regarding the dialogical workshops: 30 refugees and asylum seekers involved in our study are resident in Lecco and selected by snowball sampling. They come from twelve different countries, and they had already lived in Italy on average for two years. They participated in the research in four different groups based on the closeness to their home.
- regarding the cooperative workshops: 15 social workers who work with the refugees and asylum seekers. Their backgrounds range from educational or psychological science and some of them have also a migratory background.

The aim of our study is to open possibilities for individual and collective transformation (Formenti & West, 2018). For the interviews we used the auto/biographical method in order to highlight the collective dimensions of social discourses (Merril & West, 2009; West, 2016) on migration; for the compositional workshop (Formenti 2016; Luraschi 2020) – compositional means participants are invited to explore creative activities (e.g. writing, drawing, physical movements) – we use an embodied method for sharing participants' points of view in groups (Formenti & Luraschi, 2022; Luraschi & Del Negro, 2019); and for the cooperative workshop we used a participative method for stimulating dialogue in an educational context (Heron, 1996). All these materials have been transcribed and analysed through the interpretative lenses of Honneth's recognition theory (1995). In this article we present the analysis of different transcribed conversations:

- an interview with a coordinator of social cooperatives (Greta),
- an interview with a guidance counsellor (Simone),
- an interview with an employer (Laura),
- a conversation with a refugee during a compositional workshop (Sadio).

These materials have been chosen to represent the variety of the different subjects we worked with, discovering that some of them do not interact directly with the others. This fact, in our view, makes it even more important to highlight cultural similarities and differences among professionals who, though not having a common practice, must coordinate with each other.

Attitude to work: the cultural background

According to our analysis, one of the assumptions that represents common ground, and a potential source of coordination is a certain kind of work ethic that is distinctive of the Lombardy area. To put it as one of the research participants said during an interview: "Brianza is known for the high quality of work and for our dedication and passion for working" (Simone, guidance counsellor in Lecco).

The first professional interviewed was Greta. She is an educator, coordinates various reception services for migrants in the province of Monza-Brianza and she is also a manager of social services and integration in a small town in this area. She states that the idea of career development for refugees, including the topic of job search and career counselling intervention, is very limited and needs to be developed rapidly. During the conversation she explains her point of view about the importance for jobseekers of acquiring an informal relationship with the territory:

Greta: The fear of the 'black' is there, but it doesn't manifest for the 'black' friend, this discrepancy between what is declared and what is perceived is very strong in Brianza!

Silvia: Where do you see this discrepancy between what is declared and what is perceived?

Greta: This year we've assigned internships to those who were about to get out, with the aim of concluding the project with people who were close to the end on one side and gain time for our guests on the other. With the latter we focused much more on elevating the level of Italian so they could attend middle school. We are starting to offer a series of professional courses. When the process is so long, it becomes fundamental for them to find a job, especially for those who need to send money home.

Kiemo, for example, found his internship on his own. This guy went around 'harassing' everybody, in the positive sense of the term, and found a gardener who even made him a contract for the whole summer. He's just finished.

Silvia: My intention is to explore how they've moved. Are there phases that all of them go through and that can be mapped, or do they each have their own personal path?

Greta: There is one phase that all of them deal with and it's the fear of the 'Boat' before or while they sleep, it's like they relive the trauma of their journey. Another phase is the flattening: after the initial rush of good will, everything changes because the process is too slow (it takes two years only to wait for the commission). A source of help in dealing with this dullness can come from a strong local community which the newcomers can cling to, as well as from the activities that we offer, none of which is compulsory except for the Italian course.

(Greta, coordinator of social cooperatives, November 2018, Vimercate MB, our translation)

In Greta's words we can immediately understand how work is central for integration practices on the territories, to avoid boredom and desperation.

Recognition processes: an instrumental solidarity?

As a result of the analysis process one of the most important themes recurrently identified by the researchers was related to recognition processes embedded in integration practices. Having selected all the transcription excerpts which we tagged as 'recognition', we started connecting the materials with theory, to have a support in constructing our interpretations. We drew on Honneth's theory of recognition as we found it – to a certain degree – particularly coherent with our theoretical frame and we valued its potential in enriching the thickness of our results. Honneth's theory identifies three levels of recognition processes. One is based on an affective relationship and represents the source of self-confidence; another is based on legal acknowledgement of rights and represents the source of self-esteem, and the last one relies on social intersubjective recognition promoting the perception of being a valuable and esteemed member of our society.

In an ideal world, following Honneth's perspective, these levels of recognition would be disposed in a linear process starting from a good relationship, passing through legal acknowledgement of one's rights to obtain, finally, a valuable place in society. It is thanks "to the cumulative acquisition of basic self-confidence, of self-respect, and of self-esteem – provided, one after another, by the experience of those three forms

of recognition – that a person can come to see himself or herself, unconditionally, as both an autonomous and an individuated being and to identify with his or her goals and desires" (Honneth, 1995:169).

However, the world is not ideal and Honneth himself is aware of this fact, so he highlighted how the three patterns of recognition are often "intertwined in an undifferentiated manner" (Honneth, 1995:129). This potential embeddedness of these three patterns was the starting point of our analysis: as we pointed out, in fact, in refugees' experiences the integration and relational processes take place (paradoxically) while they are waiting for a legal acknowledgement of their rights. Moreover, if we take for granted that affective processes between people coming from very different cultures are not always easy to trigger, it seems that at the centre of the 'struggle' for recognition would be posed the possibility of being considered a valuable and esteemed member of the 'host' society.

An example of this possibility is offered by Laura, farm manager (Figure 1), telling how one of her migrant apprentices distinguished himself in a valuable way thanks to his ability in repairing a work instrument:

We still have the hayfork that Goytom, one of our first migrant apprentices, repaired for us. He was cleaning the stalls when the fork broke, and, because he needed it to finish his job, he repaired it himself – he did it in such a perfect way that it still works today. [...] I used to feel moved by his manners: he was always willing to give us a hand; whenever he saw me pushing the wheelbarrow, for example, – I am sixty-five years old and I still do all the activities on the farm without any problem – he always said "No, *mama*, let me do that" and he took care of the hard work. I had never seen any of our other employees do something like that.

(Laura, farm manager, February 2019, Cremella LC, our translation)



Figure 1 – Laura guided the researchers to visit her farm, February 2019, Cremella LC, PH Paco Liro

Another example is offered by Simone, a guidance counsellor working for an educational service involved in supporting migrants' traineeships. Silvia, who conducted

the interview, had a long conversation with Simone in his office in Lecco. During this conversation, he invited Silvia to visit Laura's farm because she has a long experience with internships for migrants. The previous interview with Simone is also particularly interesting, in our view, as it shows how recognition dynamics go beyond the very instrumental level, potentially triggering unexpected processes:

[...] The enterprise bet on Endurance – contrary to all my expectations, as he doesn't speak Italian and seemed to have some hearing problems – and so his internship began. Endurance was placed in a pig farm, where employees also take care of the butchering and the meat processing. As the case was a peculiar one, my presence in the company as a guidance counsellor was constant, so I was able to witness how things were going.

[...] From the beginning Endurance was paired with a deaf-mute Romanian worker to prepare skewers and salami. For mysterious reasons, these two people found their own non-verbal way to communicate, so the Romanian guy carried the other around, taught him the job and helped him grow. A couple of weeks ago, Endurance's one-year internship was about to end, and I was worried that he wouldn't be able to find a new job after this experience, but the company managers had a different plan for him. They shared with me that in their opinion Endurance could do 60% of the other employees' work, yet they knew that with no job he would probably end up in the middle of the street, perhaps become a petty criminal because it would be extremely difficult for him to find a new occupation; for this reason, they decided to offer him a contract for a job on call. When they told Endurance, I saw pure happiness on his face.

During his year-long internship, in full accordance with the reception operators, we went with him to get further tests for his health condition and submitted a request to obtain recognition of his invalidity for work purposes – this could hopefully turn his temporary job on call contract into a permanent contract for employees from sheltered groups. Once he receives this recognition, in fact, the company could perhaps hire him benefiting from tax allowances. (Simone, guidance counsellor, December 2018, Lecco, our translation)

Simone was aware of the significance of this experience, stressing, during the interview, the fact that it represents a choice not based on working potential but, rather, on recognition of common values

I am reporting this story to show you that the managers of this enterprise believed in Endurance and bet on him – on a person who seemed damaged at first and who had never worked in Italy before – because they saw that he had the desire to work. You could see it in his eyes that he was willing to work.

(Simone, guidance counsellor, December 2018, Lecco, our translation)

In Honneth's view, social conditions for esteem are based on what count as a valued contribution to society, so they rely strongly on cultural values. Solidarity occurs only through shared perspectives on values and is based on an individual contribution to a shared project. Simone seems particularly aware of this dimension:

[...] It's not usual hearing an entrepreneur who has received a migrant saying, "let's give him a hand, this is a poor man, he has been through a long journey", while I've heard many people saying "I can give you a job, then we'll see".

[...] As a matter of fact, it is the entrepreneur himself who helps the asylum seeker to find accommodation, who helps him take care of the bureaucratic paperwork to get a house and a permit to stay. The entrepreneur invites him over for dinner, helps him create a network of acquaintances in the area, for example by introducing him to the local priest or to the sports club, in a very informal way. Today, most of the entrepreneurs say to me "I did it because I felt like doing it, not because I want the name of my company written in capital letters in the front page of the papers, or because I want a medal for it; I just did it because this man is a person. And whether he comes from Ghana, or New Zealand, or Norway, he is the one I found at my door, the one I got to know, and the one I have to help". Of course, this happens to the people who want to work, because for the migrant who is – as we call it in Brianza – a *lazzarone* (i.e., a slacker, a layabout) the door is closed, and on with the next. I'm simplifying it, just to put it clearly. (Simone, guidance counsellor, December 2018, Lecco, our translation)

So, we can see the emergence of a form of solidarity exclusively based on 'fitness' in relation to migrants' attitudes on one side and the 'culture of work' of the host country on the other side. The selection between those who are welcomed and those who are not goes beyond a mere economic and instrumental reasoning, permitting "abilities and traits of the other to appear significant for shared praxis" (Honneth, 1995: 129).

The possibility of creating a specific solidarity does not hide the fact that – lacking a general recognition of civil rights – forms of disrespect are taking place. During a compositional workshop, Sadio, a refugee from Senegal (Figure 2) tells us about the lack of respect he experienced at the workplace.



Figure 2 – Sadio draws a map of his everyday movements before telling his experience on workplace, May 2019, Barzanò LC, PH Paola Ravasio

After he has drawn his movements within the territory, he tells the group:

Sometimes the boss is sly: I work five days, and he only reports two in my wages. And if I work eight hours, he reports two or three in my wages. [...] Milking the animals is an exhausting job and it's non-stop. You must usually work all day without a break. But the problem was

not the hard work, the problem was that the job was off the books...if everything is in order, you work and get paid for eight hours, and that's fine. [...] But you need respect in the job. I had to leave this job months ago because of these kinds of issue with my boss. [...] Now I am still at home without a job.

(Sadio, refugee from Senegal, May 2019, Barzanò LC, our translation)

This risk of exploiting migrants, despite openly welcoming statements, is a real risk during integration processes but is not always seen and properly considered in all the points of the network. Simone, for example, seems to rely on the dignity of the individual migrants to counteract hypothetical cases of exploitation:

The typical entrepreneur from the areas of Lecco and Brianza, whose main goal is to make profits, tends to believe that it is better to hire a migrant worker, because they work hard, even ten hours per day, and they can be paid a lesser wage. Yet the reality is quite different: when the migrant workers realize how the job works, they are not willing to be hired under these conditions. [...] I don't want to use the word "exploited", because, except for some rare cases, the possibility of "exploiting a foreign worker" doesn't exist in our territory.

(Simone, guidance counsellor, February 2019, Cremella LC, our translation)

Conclusions

A preliminary analysis of our research materials identifies two main complementary discourses operating in integration practices based on work. Working practices are represented on the one hand as an enabling factor and on the other as a barrier (Mezzadra & Neilson, 2013): these two aspects of work are continuously intertwined, the one shifting into the other and through dynamics that are not always easy to highlight. For example, in a very reductionist sense we could expect that work would be an enabling factor for integration simply based on economic reasoning and productivity considerations. On the contrary, the preliminary research results seem, rather, to suggest that work can create a space for recognition based on shared values in a way that is relatively independent from a vision based merely on economic productivity. Honneth's theory of recognition gave us a useful frame to overcome a simplistic utilitaristic vision and grasp some of the many ways in which integration based on work practices could raise forms of solidarity permitting "abilities and traits of the other to appear significant for shared praxis" (Honneth, 1995: 129). This interpretation entails, of course, excluding mechanisms for those who do not 'fit' the specific work ethic embedded in one context. In this sense, to be acknowledged as a 'worthy individual' suitable for integration, the respect for explicit rules and a generic commitment to accept a new culture seem insufficient (e.g., by learning the new language). The game seems more subtle: migrants must behave in ways that are coherent with the local ways to give meaning to a certain social practice (in this case, working activities). Thus, governmentality processes,

leading those looking for adaptation towards the risk of a passive acquisition of others' stereotypes, are strictly intertwined with daily interactions where messages of suitability are continuously exchanged. Of course, these messages are not totally explicit, so their 'decoding' entails a constant activity of interpretation (and misunderstanding).

Another point of reflection, mainly related to social professionals working with refugees (educators, psychologists, social workers etc.), is clearly the dimension of social esteem. If recognition processes are based on representations of individuals sharing attitudes and values, how is it possible to support refugees in their struggle for integration? How is it possible to avoid the risk of enhancing a mechanism of governmentality inviting the other to acquire certain habits just because they sound appealing based on a certain kind of 'integrable' identity? How many messages do social operators convey because of a shared culture (of work in this case) that they don't realize completely precisely because they are embedded in their culture?

These dimensions may be neglected by professionals who are in general more focused on the pragmatic effects of refugees' work experience, such as the acquisition of skills. Work, as an integration factor, cannot be reduced only to its pragmatic and utilitarian elements, as it creates a complex web of cultural collaborations and misunderstandings (Sclavi, 2007) triggering positive or negative processes related to recognition, misrecognition, solidarity, or forms of disrespect..

Acknowledgements

The authors are grateful to Rob Evans, who supported revisions to the preliminary working versions that were the basis of this article.

References

- Arnone, G. & Sicomo, D. (2018) "Salvini Decree" 2018 – Immigration in Italy [online]. Available at: <https://www.hg.org/legal-articles/salvini-decree-2018-immigration-in-italy-49642> [6.06.2020].
- Balibar, É. (2002) *Politics and the Other Scene*. London: Verso.
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bennett, S., Wal, J., Fabiszak, M. & Krzyżanowski, M. (2013) The representation of Third-Country Nationals in European news discourse. *Journalism Practice*, 7(3), 248-265.
- Bertelsmann Stiftung (2016) *From Refugees to Workers. Mapping Labour Market Integration Support Measures for Asylum Seekers and Refugees in EU Member States* [online]. Available at: http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/43504/Study_fromRefugeesToWorkers_2016_Vol_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y [17.05.2019].
- Carbone, V., Gargiulo, E. & Russo Spena, M. (2018) *I confini dell'inclusione. La civic integration tra selezione e disciplinamento dei corpi migranti*. Roma: DeriveApprodi.

- Cesareo, V. (ed.) (2020) *The Twenty-sixth Italian Report on Migrations 2020 of ISMU Foundation – Initiatives and Studies on Multi-ethnicity* [online]. Available at: https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/04/ISMU_XXVI-Italian-Report-on-migrations_2020.pdf [19.09.2021].
- Chouliraki, L. (2012) The Theatricality of Humanitarianism: A Critique of Celebrity Advocacy. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 9(1), 1-21.
- Crafts, N. & Toniolo, G. (eds.) (1996) *Economic growth in Europe since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Cesare, D. (2017) *Stranieri residenti: una filosofia della migrazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Eurofound (2016) *Approaches to the labour market integration of refugees and asylum seekers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faso, G. & Bontempelli, S. (2017). *Accogliere rifugiati e richiedenti asilo: manuale dell'operatore critico*. Firenze: Ce.S.Vo.
- Fleming, T., Kokkos, A. & Finnegan, F. (eds.) (2019) *European perspectives on transformation theory*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Foerster, H. von (1981) *Observing Systems*. California: Seaside Intersystems Publications.
- Formenti, L. (2016) Learning to live. The pattern which connects education and dis/orientation. In: L. Formenti & L. West (eds.) *Stories that make a difference*. Lecce: Pensa Multimedia, 234-241.
- Formenti, L. (2018) Complexity, adult biographies and co-operative transformation. In: M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller & P. Jarvis (eds.) *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*. Springer: London, 191-209.
- Formenti, L. & Luraschi, S. (2020) Migration, culture contact and the complexity of coexistence: a systemic imagination. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online], 11(3), 349-365. Available at: <https://www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.ojs1711>. [26.10.2021].
- Formenti, L. & Luraschi, S. (2022) Building the “here” and “there” in different sensescapes: embodied dialogues among refugees and natives. In: C. Hoggan & T. Hoggan-Kloubert (eds.) *Adult Learning in a Migration Society*. New York: Routledge, Taylor & Francis, 133-147.
- Formenti, L. & West, L. (2018) *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2004) *Naissance de la biopolitique*. Paris: Gallimard.
- GEM, Global Education Monitoring (2018) *Migration, displacement, and education. Building Bridges, not walls* [online]. Available at: <https://en.unesco.org/gem-report> [17.05.2019].
- Glaserfeld, E. (1995) *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- GMC, Global Compact for Migration (2018) *The Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration* [online]. Available at: <https://refugeesmigrants.un.org> [17.05.2019].
- Hoggan, C., & Hoggan-Kloubert, T. (eds.) (2022) *Adult Learning in a Migration Society*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Honneth, A. (1995) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflict*. Cambridge: Polity Press.
- Hunt, C. (2013) *Transformative learning through creative live writing. Exploring the self in the learning process*. Abingdon, NY: Routledge.
- Kostakopoulou, D. (2010) The Anatomy of Civic Integration. In: *The Modern Law Review*, 73(6), 933-958.
- Luraschi, S. (2020) Research through, and on, Embodied Movement in Orienting One's Self towards the Future. In: B. Grummell & F. Finnegan (eds.) *Doing Critical and Creative Research in Adult Education* [online]. Rotterdam: Brill Sense, 191-202. Available at: https://doi.org/10.1163/9789004420755_016 [6.06.2020].

- Luraschi, S. (2021) Exploring the space of conviviality with newcomers and host communities. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], (22), 9-22. Available at: <https://doi.org/10.34768/dma.vi22.612>.
- Luraschi, S. & Del Negro, G. (2019) Reflecting on reception: seeking beauty when working with young adult migrants. *EPALE Journal English Version* [online], 5, 6-10. Available at: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/epale_journal_en_n5_2019.pdf [6.06.2020].
- Luraschi, S., Massena, M. & Pitzalis, S. (2019) *Come cambia l'accoglienza un anno dopo il "decreto sicurezza"* [online]. Available at: <https://welforum.it/> [6.06.2020].
- Merrill, B. & West, L. (2009) *Using biographical methods in social research*. London: SAGE Publications.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezzadra, S. & Neilson, B. (2013) *Border as method or the multiplication of labor*. Durham, NC: Duke University Press.
- OECD (2016) *Making Integration Work: Refugees and others in need of protection* [online]. Paris: OECD Publishing. Available at: <http://www.oecd.org/migration/making-integration-work-humanitarian-migrants-9789264251236-en.htm> [21.10.2020].
- OECD (2018) *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees* [online]. Paris: OECD Publishing. Available at: <http://www.oecd.org/governance/working-together-for-local-integrationof-migrants-and-refugees-9789264085350-en.htm> [17.09.2021].
- Passerelli, G. & Tuorlo, D. (2018) *La Lega di Salvini. L'estrema destra al governo*. Bologna: Il Mulino.
- Sclavi, M. (2007) *An Italian lady goes to Bronx*. Milano: IPOC.
- SPRAR, Protection System for Asylum Seekers and Refugees (2017) *Rapporto annuale – Atlante SPRAR 2017* [online]. Roma: SPRAR Publishing. Available at: https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/11/Atlante-Sprar-2017_Light.pdf [30.10.2018].
- Sviluppo Brianza (2011) *I cinque fattori dello sviluppo locale: cultura, produzione, lavoro, leadership e megatrends nel futuro della Brianza*. Milano: Franco Angeli.
- The Independent (21st November 2018) Sharman, J. *UN condemns Italy's "unashamed racism and xenophobia" in human rights and "racist and xenophobic anti-immigrant and anti-foreigner rhetoric"* [online]. Available at: <https://www.independent.co.uk> [13.10.2021].
- West, L. (2016) *Distress in the city: racism, fundamentalism, and a democratic education*. London: Trentham/IOE Books.

Jakub Adamczewski*
Katarína Rozvadská**

LEARNING BY SHARING IN TOUGH TIMES. THE SWEDISH STUDY CIRCLE METHOD AND ITS EDUCATIONAL HOPE FOR MIGRANT ADULTS

ABSTRACT: The current political and economical world situation does not fill us with optimism. The recent case of migration and forced displacement in Europe due to the war conflict in Ukraine raises questions about the use of methods that can help adult migrants to carry on with their lives in a new country. Our conceptual paper builds on the Swedish history and experience of migration, together with a study circle form of adult education that is popular and valued here. The aim of the article is to describe the educational possibilities for migrant adults by sharing the good practices worked out in Sweden in recent years. This kind of knowledge can be seen as a valuable lesson for those countries that are in need of systemic solutions in regard to forced migration.

KEYWORDS: forced displacement, study circles, Sweden, Poland, Slovakia, adult education.

Introduction

The recent global situation is complicated, tense and threatens all of humanity, which does not fill us with optimism. Herbert George Wells once said that “if we don’t end wars, war will end us” and it seems like the world forgot what war means. It is not only about the economical or biological aspect, but it’s the insecurity, terror and lack of hope that kills us from within. War conflicts within Europe are a critical factor behind the forced displacement right now. Adult migrants together with their families seek peace and a safe environment to live, work and continue their education while wandering from one place to another. Countries that are particularly affected by the current political situation are Poland and Slovakia, where the authors of this article come from. Despite the fact that we temporarily no longer live and study in Central Europe, we search for solutions and good practices in Sweden, where we are completing our doctoral internship. For this reason, we decided to write this article to add our voice to the discussion about systemic solutions for migrant adults that especially need our help and assistance right now. We decided to focus on the phenomenon of study

* **Jakub Adamczewski** – Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Poland and Stockholm University, Department of Education, Sweden; e-mail: jakub.adamczewski@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0152-3159>.

** **Katarína Rozvadská** – Masaryk University in Brno, Department of Educational Sciences, Czech Republic and Stockholm University, Department of Education, Sweden; e-mail: rozvadska@phil.muni.cz; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5358-1908>.

circles and adopt an outsider perspective that can be found in the theory of Robert Merton (1996) as “only when we escape from the cave and extend our visions do we provide for access to authentic knowledge” (Merton, 1996: 257). The study circle form of adult education is presented as a useful model, which was already used in Sweden from the beginning of the 19th century, through the asylum seekers and work migration in 1980s and 2000s, with the global emigration peak after 2015. It wasn’t only used as a tool to educate people, but most importantly, to take care of those migrants who decided to make a fresh start in this Nordic country. The authors also gravitate towards the statement that this particular method can provide “a second chance” in terms of educational background for those who want to “supplement their education in order to strengthen the individual’s position socially as well as in working life” (Eurydice, 2022).

It is without a doubt that Sweden is one of the countries that has achieved an international label as a place with a high level of life satisfaction, expectancy and employment rate (OECD, 2020: 1). In the last international ranking of the 2020 World Happiness Report, Sweden (7.314) was placed in sixth place, between Germany (7.312) and the Netherlands (7.504) based on the main indicators such as: average of life evaluations as well as positive and negative emotions (World Happiness Report, 2021). That is why for the last few years “a trend for Scandinavian culture swept the globe, boosted by surveys showing their populations to be the world’s happiest, most equal, or boasting the best quality of life” (Edwards & Löfgren, 2021: 9) – we can read in one of the newest local’s guides to Swedish life. According to Gwadabe Kurawa (2020) Sweden for a long time had “an international reputation for having developed a welfare regime based on the principles of social equality, solidarity, and democracy. It also has an international reputation for its generous immigration policies as well as for its social inclusion of migrants” (Kurawa, 2020: 166). The welfare state model represented by the Nordic countries seems to play a crucial role in being attractive to all the newcomers starting their new life here as well as fulfilling the needs of citizens. From the historical point of view the role of adult education in Sweden was, and still is, considered an essential tool to support social inclusion among newcomers. At the same time Swedish researchers present new challenges for liberal adult education as the society is facing “globalization and ubiquitous digital technology, humanitarian migration and immediateness of ecological threats” (Kuusipalo, Toiviainen & Pitkänen, 2021: 103).

The aim of the article is to investigate the possibilities of the study circle form for adult migrants arriving in Poland and Slovakia. In order to achieve this aim the text is structured as follows. After the introduction we provide an overview of the methodological foundation of our paper and the debate on human migration and forced displacement. Next, we present a contextual description of the ongoing war conflict in Ukraine and its impact on the new EU countries (in the example of Poland and

Slovakia) that must deal with new migration situations they have never faced before. Afterwards, we describe the study circle method with its educational possibilities for migrant adults that were forced by the recent invasion to settle down in Central Europe. The last chapter – good practices for migrant adults based on Swedish study circle research and experience will paint the picture for the discussion at the end of the article. Even if we present data on differences between Poland and Slovakia, we do not aim to compare countries with each other, but mostly to help readers paint the picture of our national contexts.

Methodological and conceptual framework

The authors will utilise their combined backgrounds in comparative education and adult education in order to discuss the possible use of study circles. Inspired by our recent research stay at Stockholm University, we will address an education phenomenon (tool) often used within the Swedish context and suggest methods in which this can be used and adapted into the current context of Poland and Slovakia. The ongoing war in our neighboring country with massive and rapid immigration towards Poland and Slovakia were the direct impulse for this paper. We have tried to identify elements in Swedish culture and education that could minimise the stress related to starting life in a foreign country.

As the situation was very recent when we were writing the article (March 2022) and it was not possible for us to collect empirical data on Poland or Slovakia while being in Sweden, this article is a conceptual paper, by which we mean a theoretical contribution focusing on integration and proposing new relationships among constructs' (Gilson & Goldberg, 2015). In our case the constructs were the concept of a study circle, the learning of migrant adults and the context of ongoing war with an unexpected migration flux. In order to investigate the relationships between these constructs, we used the databases ScienceDirect, JSTOR and Google Scholar to search for scholar articles dealing with the method of study circles in Swedish context and within the adult learning of immigrant populations. We used the keywords "study circle Sweden" and "study circle migrants Sweden". Our theoretical curiosity was driven by the following research question: What can the study circle method offer to the adult learning of migrants in Poland and Slovakia? We have found 38 articles that corresponded to the selected topics by keywords. From them, we evaluated and selected 22 that matched the connection of the involved concepts and would help us respond to the research question. The final selection of articles was coded for relevant parts. The different categories connecting the parts of articles have been identified, described and consulted with researchers in the field of adult learning based at Stockholm University.

To conceptualise the context in which we suggest implementing the study circles, we had to outline the current situation of migration from Ukraine within the framework of migration studies. Over the past 50 years, the migration trajectories were constantly changing (Massey et al., 1993), and we are now facing another paradigmatic shift. According to the traditional migration theories (i.e., Bell et al., 2010), we can distinguish 3 main types of international migration: labour and temporary migration, forced migration (refugee movements) and international retirement migration (IRM). However, it should be noted that there is also a separate category of internal migration that happens “most commonly from rural areas to urban centres” but also as a trend of “counter-urbanisation” (Bell et al., 2010: 16). Similarly, Haas (2021) takes a divide in migration theories not only between the internal and international migration, but also between the forced and voluntary migration. Some scholars argue that this voluntary-forced dichotomy should be taken more into consideration. However, we argue that in the case of the war conflict in Ukraine it is valid to talk about forced migration. The question is, to what extent is it a temporary migration and will the refugees come back to their home country when the conflict is over. We suggest that there probably would be two categories of migrants, those that will return but also those who will prefer to rebuild their lives in the new countries.

The context of the ongoing war conflict in Ukraine

On February the 24th, 2022 Russia officially launched a full-scale military invasion into Ukraine. So far, fighting has caused nearly three thousand civilian deaths and internally displaced more than seven million people, according to the United Nations. In May 2022, the conflict has so far forced another five million Ukrainians to flee to neighbouring countries. The majority of refugees were heading to Poland, a NATO country where the United States and other allies are helping to accommodate the influx of refugees (CFR, 2022).

According to UNHCR (2022), the biggest pressure of migration from Ukraine is on the new members of the EU. Furthermore, the current pace of migration that European countries are facing is incomparable to any situation from the past, as in the first three weeks the numbers of Ukrainians escaping the country were comparable to the number of refugees from Syria across three years. That is why some experts state that it is the biggest migration crisis in human history. At the moment of writing this article, the conflict is still continuing to evolve, so the numbers are changing constantly, and some refugees are already returning to Ukraine “the recent returnees reportedly include women with children and older persons, compared to mostly men at the beginning of the escalation” (UN, 2022).

As we have mentioned above, the unusual war situation in Ukraine created many new organisational issues for countries like Poland or Slovakia which are one of the youngest countries in the EU and share their border with Ukraine. The mass migration in a short time required them to face practical issues such as meeting the basic needs of newcomers, safe transportation, the lack of accommodation places and financial or material support. In both countries the civic attitude is admirable and worth following. Polish society in particular, with a history of violence in the last century, presented national unity and commitment in our times. But after some time now, new issues are waiting to be dealt with. Since the official decision of the Ministry of Education and Science, from 21.03.2022, children from Ukraine may attend preschools and schools in Poland as well as sit national exams. As stated by the Minister, there are already about 85 000 children from Ukraine enrolled in Polish schools.

The situation in Slovakia is slightly different to the Polish one. Ukrainian is one of the official languages in Slovakia and the country has a strong tradition of schools with Ukrainian as the teaching language, dating back to 1952 (Virostková, 2013). However, the number of schools has been decreasing in the last years and there are currently 11 educational institutions (5 kindergartens, 5 elementary schools and 1 gymnasium) with Ukrainian as the main language. At the same time, the number of Ukrainian refugees is much lower compared to Poland. In March 2022, the preliminary information of the Ministry of Education states that 3743 Ukrainian pupils attend Slovakian schools after they left Ukraine, the total numbers of refugees from this country being 260 244, the number being comparable to other bordering countries (Hungary, Republic of Moldova, Romania).

While the government's focus to integrate students into the school system is admirable, we do not consider that this integration is the most important and essential government decision right now. On the contrary, we the authors believe that Ukrainian children need psychological support and a safe space to work on their traumatic experience with specialists speaking the same language. Similarly, we would argue that when addressing the needs of the adult migrant population – mostly women (for women study circles examples see e.g. Clason-Höök, 1992; Waldén, 2019) we can identify the need for immediate psychological support and contextual learning to ease resettling within a new country. It is important to remember that apart from that, the knowledge about available governmental, social and financial resources can be shared so that the process of finding a new job is easier. This is the area where we suggest the implementation of study circles as a tool that provides a venue for them to take up their thoughts and find hope and confidence again (Barski-Carrow, 2000). The Swedish example could be particularly interesting for politicians, local communities and non-governmental organisations that can use it to inspire themselves. Study circle method

can be implemented and adjusted to the contexts of other countries with the respect of cultural specificities (see e.g., Norbeck, 2002). A good example of practice could be a project called “Study circle – Swedish flywheel”, organised by Centrum Rozwoju Inicjatyw Społecznych CRIS (Civil Initiatives Development Centre) in Rybnik, Poland in cooperation with Studieförbundet Vuxenskolan from Sweden. The project’s aim was to support and improve the professional and social situation of single parents with the use of the Swedish study circle method in the Silesia voivodeship in years 2012-2013. A book describing the study circle practice in Polish language is available (Kłuszo et al., n.d.).

The idea behind the Swedish tradition of study circles

The main purpose of this article is to study the idea of study circles that is one of the examples of popular, non-formal adult education. Its popularity throughout the years helps in strengthening a democratic society. This particular approach to adult education “is based on a dialogue model, with the underlying premise that well-informed citizens will improve society: fully self-actualized individuals will contribute to the creation of the best communities possible” (Katwyk, Liegghio & Laflamme, 2014: 229). We will try to further develop on that and present the examples that study circles can provide not only learning opportunities for immigrants in Sweden but also involve them in activities that allow them to understand Swedish democracy.

Ragnar Lund wrote that study circles are “the most noteworthy of the pedagogic new creations of adult education” (Lund, 1938: 236) and after so many years, we can still be amazed by their popularity among Swedes. This mass Swedish phenomenon has been active around the world for more than 100 years since its birth in New York in the 1870s. Surprisingly, by 1915 around 700 000 people were involved in 15 000 study circles across the USA. The roots can be traced down to the Chautauqua Literary and Scientific Circles, which became extremely popular at that time. In Sweden though, according to Agnieszka Bron (1991), the origins of social movement and adult education can be found in establishing different literary societies and free churches and other religious sects that resulted in changes in social structure by achieving social goals through dialogue and education (Bron, 1991: 19-20). It is worth pointing out that it was Dr Oscar Olsson (leader of the Swedish International Order of Good Templars) in 1902, who became “the father of the Study Circle” and created the list of guidelines to be followed in order to not associate the method with “bad school experience” (Bjerkaker, 2014: 262). The attributes associated with it were easy and straightforward language, informal setting, small group with a few members with a leader that keeps the group motivated and focused on the target.

From the beginning study circles were seen as a democratic and emancipatory tool, especially popular among adults, which made it interesting to other countries' policy makers and politicians (Bjerkaker, 2014: 260). In the late nineteenth century, when the circles started to develop, Sweden transferred from an undeveloped, "mainly agricultural economy, to a large extent based on owner-farmer and freeholders" (Blid, 2013: 61). That is why this form of education became popular among participants with limited educational background and after World War II, the popular movements mobilised those who had only attended elementary school to join the study circles and gain general knowledge. Since then, the numbers increased rapidly and at the end of the 1970s, Sweden provided "generous economic conditions for study circles, which was the effect of the implementation of new policies for adult education and culture" (Larsson & Nordvall, 2010: 11). It is worth mentioning that the Swedish state was providing financial support to non-formal adult education since 1912. Until 1991, the financial support for popular education, organisation regulations and the control over the study circles were up to the National School Board. Apart from that, specific recommendations were drawn up by the state that should have been followed to be sure that educational and democratic ideas behind the study circle were achieved (Larsson & Nordvall, 2010: 26). For the last thirty years, the financial and intendance responsibility was given to The Swedish National Council of Adult Education. Their task is to formulate guidelines (less strict and clearer to interpret) for popular education and study circles and verify if those grants are used effectively and by law.

Swedish study circles can be self-organised or run by 10 study associations, all with very diverse content (i.e., "my farm in the European Union", English for beginners, cooking, minerals in Sweden or building a musical instrument). Because of the unlimited variety of offerings, they have been even called "a smörgåsbord" which is a Swedish meal, served buffet-style with a variety of hot and cold dishes on a table (Belding, 1964: 146). Study circles are perceived as a non-formal form of education, with the equal position between leaders and learners, followed by the rule: *primus inter pares*. According to some sources it is as well "a human, easy and fearless way to learn for adults with low self-esteem and self-confidence" and may be summarised by "learning by sharing, relying on each member's experience" (Bjerkaker, 2014: 261). As a result, study circles are "associated with social change based on the needs and interests of the communities from which the participants come" (Patel, 2017: 174). According to the study conducted by Jan Byström and Frederika Säfsström (2006) there are three main types of circles: "comrade-circles" that gather a group of friends who want to start a study circle; "association-circles" that are organised via an association and intended for members; "advertisement-circles" formed by the study association itself and advertised to the public (Byström & Säfsström, 2006). The distinctive feature

of the study circle from the start has been learning by sharing, i.e., previous knowledge, experience, well-honed skills or trade, thoughts or just a thirst for education. We can mention here three rules suggested by Knud Illeris (2003) about understanding adult learning: adults learn what they want and what is meaningful for them, draw on the resources they already have in their learning and the last one, they take as much responsibility for their learning as they wish (Bjerkaker, 2014). For this reason, the study circle method seems to be a suitable learning method for all adults despite their age, socio-economic status, ethnicity or language.

Study circles promote lifelong community learning and from an organisational point of view they consist of an informal group of five to fifteen voluntary members that meet frequently together (twice or more times per week for about 2-3 hours) in order to study and learn about their chosen field. They study at their own pace and with the help of the leader master the skill for a specific period of time. The study circle method does not require specialist staff or other expensive resources. It is based on the knowledge and skills of the people who co-create it. Another area where study circles can be useful will be presented in the next section. We will show the potential of study circles not only for individual learners (micro level) but also their value from the societal point of view (macro level).

Learning by sharing and building hope

The study circle tradition in Sweden is a lasting and prospering inheritance of Swedish democratic principles (Larsson, 2001a). The question is what and how can it be used to build activities that might improve the living situation of migrant adults in current times. We decided to first present relevant research and then combine it with examples of study circle ideas with different aspects. One can say that study circles shape society and thanks to their nature they are vivid examples of a counterforce to the view that education was a privilege for the elite. Moreover, since the 2000s the rules for distribution of state subsidies have changed in order to strengthen the incentive for the study associations to engage more unemployed and immigrants (Larsson, 2001b: 145). And in effect, the study circles that had at least half of the immigrant, unemployed or disabled participants received bigger resources for their activities.

The effect of those changes can be seen in some of the recent studies. The first one deals with popular education by and for migrants, which explores societal involvement of adult migrants in study circles organised in cooperation with The Swedish Workers' Study Association (Pastuhov, Nordvall & Osman, 2021) as it was "the study association with most participants registered in Swedish from day 1" (Fejes, Dahlstedt, 2020: 5).

According to the authors and other researchers (Fejes, Dahlstedt, 2020) newly arrived participants could join various study circles initiatives:

- “Swedish from day one” (Svenska från dag ett): Introducing the Swedish language and everyday knowledge about local habits (rules in housing cooperative’s laundry room, greetings in the street) for migrant adults. Apart from that, migrants were provided a range of services aimed at supporting them in everyday situations (making medical appointments, getting gym/library card) and offering legal help (filling in documents, translations etc.);
- Language introduction for young adult migrants (age 16-19) in upper secondary schools to prepare youth participants in terms of language and other subject areas to be able to join regular national programmes at upper secondary schools. In that case, from autumn 2015 until the end of 2017, more than half of all newcomers had participated in those study circles;
- Study circles focused on societal, citizenship and integration issues (i.e., computer literacy) and health promotion and care (preventing youth from falling into bad habits, drug abuse, domestic violence, trauma and learning difficulties);
- Legal assistance circles to explain civil rights and duties, decoding all kinds of official documents such as decisions, letters, forms and regulations;
- Study circles organised in native language of the migrants with the leader fluently speaking both languages. In this case the participants can forget about the “shame” of not being able to speak Swedish well;
- Study circles dedicated to children, youth and adults offer activities such as: football or other sports training, cultural activities, crafts, cooking classes, educational trips.

Furthermore, Sofia Nyström et al. (2020) analysed the practices of study circle leaders (SCLs) with a focus on how they mobilise their experience of migration in their work with people seeking asylum. Their findings contribute to a better understanding of the phenomenon of study circles for immigrants as they have shown that the migrant background of the leaders is mobilised as a pedagogical resource and has a prominent influence on the relationship with the participant. The pedagogical relationship between leaders and participants can become more symmetrical and turn into friendship, guardianship and/or social work which authors identify as a risk. On the other hand, according to Ali Osman (2013) “this perception leads popular education organisations to interpret their role in integration as providing knowledge and skills for the migrants – «the Others» – to be able to engage in society” (Osman, 2013: 16).

Previous research has come to the conclusion that “study circle provides a secure setting for making mistakes and not being ashamed since all are in the same situation and you learn at your own pace” (Pastuhov, Nordvall & Osman, 2021: 12). Thanks to this, migrants could perhaps benefit from participation in study circles and become

more easily an active part of the local community, improve social and economic status and flourish in diversity. In the end, this may be a good lesson for all, which can be followed by other countries. Poland and Slovakia have massive amounts of volunteers, governmental and non-governmental organisations (i.e., ZHP, ZHR or Centrum Rozwoju Inicjatyw Społecznych) that are becoming familiar with the idea that study circles could help migrant adults and their children in a bold new way. Apart from the material and financial support, there is a huge need for language and “Polish/Slovakian from day one” classes, legal aid, culture and religious awareness activities (as Ukraine is diverse religiously). We also believe that our countries should find a safe space for Ukrainian people to support, strengthen and comfort themselves in their own native language. And in this way the adults will be able to create natural study circles themselves from which they will benefit the most in the first month of emigration. At a later time, for some of the migrants, study circles can serve as a place where educational chances could be equalised in line with a learning by sharing attitude. With the help of suitable leaders many of them can gain new qualifications and skills in order to further develop their current education and apply for a job.

Discussion and final remarks

The well-developed adult education and the worldwide reputation of the study circles in Sweden can be connected with the concept of the learning society despite its elusive and contested nature. Based on the literature, three perspectives of this concept can be identified (Ranson et al., 1995) but only one of them matches our considerations. It describes learning society as a society which integrates learning for citizenship, and by that we can understand that “it is learning for life through active participation in social life itself throughout the lifetime of the learner” (Ranson, 1994: 14). In addition, during the wake of the refugee situation in 2015 “Sweden had the highest rate of immigration per capita among the member states in the European Union, the Swedish government had a quite challenging task of finding ways to provide meaningful activities for refugees” (Fejas & Dahlstedt, 2020: 1). Then, too, the study circles in which millions of Swedes participate every year appeared as a tool to achieve the goal of learning society. Active participation not only by Swedes but most of all, immigrant adults could help them integrate with new environments and enrich their educational potential. This was particularly visible during 2014 and 2015 when the massive involvement of newly arrived migrants in study circles was observed (Fejes & Dahlstedt, 2018). We agree with Persson (2006) that the study circle approach is based on a dialogue model, with the underlying premise that well-informed citizens will improve society: “fully self-actualized individuals will contribute to the creation of the best communities possible”

(Persson, 2006, as cited in Katwyk, Liegghio & Laflamme, 2014: 229). From the beginning the aim of those study circles was to enhance social solidarity, democracy and kindle citizen engagement throughout the country. Nowadays, Sweden is still called in words of the late Prime Minister, Olof Palme, “a study circle of democracy” with ten different study associations with local branches all over the country and essential training-courses for study circles leaders. Moreover, this particular form is being funded by the central government and local authorities to engage citizens in important national issues (i.e., European monetary union). One could say that even the study circles that were born in the USA, needed Swedish soil to root and grow properly. It was all thanks to Edvard Wavrinsky (1848-1924) an active politician and pacifist who brought the idea from the USA from the Templar Movement. During his visits, he became familiar with study circles, but at the same time they had already existed in Poland (*kółka samokształceniowe*). However, nowadays the method is neither widely used nor does it differ from its Swedish equivalent.

But there are also less enthusiastic voices, who point also to the limitations of study circles stating that the “ideal study circle is perhaps a myth” (Bjerkaker, 2014: 263). More concretely, according to Bystrom (1976) (in Bjerkaker, 2014) there are three main deviations from the goal of the study circles that may occur. First, they might develop into a “school class”, with recipient pupils and an instructing teacher. Secondly, they might develop into a “coffee party”, with discussions that have nothing to do with the objectives. And thirdly, they might develop into a “therapeutically group”, in which activities concentrate upon individual mental or social problems (Bystrom, 1976; Bjerkaker, 2014). Finally, the authors acknowledge that the study circles are not the only possibility that can be employed in migrant adult education.

The use of study circles to pay more attention to the needs of immigrant adults could be one of the ways forward. Especially for those adults who perceive study circles as a safe place where they can practice their Swedish and make friends with Swedes, which is important for their process of “settling down” but not that easy to achieve. We also believe that by being a part of the study circle community, immigrant adults might feel empowered and engaged. A process that not only enables their learning but also “involves [them] in [a] group effort to identify their problems, to critically assess social and historical roots of problems, to envision a healthier society, and to develop strategies to overcome obstacles in achieving their goals. Through community participation, people develop new beliefs in their ability to influence their personal and social spheres” (Wallerstein & Bernstein, 1988: 384). Being a part of the community, learning by doing or discussing can also have therapeutic power for those adult migrants who came to Sweden in search of a better life. For those people who were forced to migrate abroad, study circles can be a way to regain some control over the direction of their life.

As authors, we want to start the debate on the phenomenon of study circles and learning opportunities for migrant adults in the context of Central European reality. From the international perspective, “Swedish migration and integration policy had for a long time been quite well-known and widely celebrated for its inclusive ambitions, not least in research” (Fejes & Dahlstedt, 2020: 2). We have found that the Swedish example is quite promising: based on a conceptual form, stressing a non-authoritarian, participant-based, collaborative approach, with mutual support between adults, it tends to enhance the sense of belonging and valorise previous life experiences of learners. We also want to emphasise the Scandinavian uniqueness, which is visible in the connection with “the philosophy of the providers of adult education, the long tradition, the general acceptance of the method and the outspoken importance of the Study Circle method as a tool for learning and active democracy” (Bjerkaker, 2014: 265). Above all, study circles are meeting-places, where people do things together and through those “meetings between social groups will result in new habits based on mutual adaptation” (Larsson, 2001b, 149). Although one would claim that the limitation in our paper is in its non-empirical nature, we shouldn’t underestimate the potential of sharing good practice, especially in an emergent situation like war. We know that more research could be done in this field, and we do hope that it becomes of interest to a Polish and Slovakian audience. But there are two important questions remaining: will our countries see the potential of the study circle practice as Sweden did when accepting migrant adults? And will we as Europeans have enough spare capacity in the upcoming months to help, host with care and pursue with Ukraine peace and freedom?

Acknowledgments

We would like to show our appreciation to Prof. Małgorzata Malec-Rawiński and Prof. Agnieszka Bron from Stockholm University for their support and comments that helped us to improve the manuscript.

References

- Barski-Carrow, B. (2000) Using study circles in the workplace as an educational method of facilitating readjustment after a traumatic life experience. *Death Studies*, 24(5), 421-439.
- Belding, R.E. (1964) Study Circles in Sweden. *Adult Education* [online], 14(3), 146-150. Available at: <https://doi.org/10.1177/074171366401400305>.
- Bell, S., Alves, S., de Oliveira, E.S., & Zuin, A. (2010) Migration and land-use change in Europe: a review. *Living Reviews in Landscape Research* [online], 4(2), 1-49. Available at: <http://lrlr.landscapeonline.de/Articles/lrlr-2010-2/download/lrlr-2010-2Color.pdf> [22.02.2022].

- Bjerkaker, S. (2014) Changing communities: The study circle – for learning and democracy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online], 142, 260-267. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.625>.
- Blid, H. (2013) Adult learning in study circles. In: B. Woolls & Continuing Professional Education Round Table (eds.) *Continuing Professional Education: An IFLA Guidebook; A Publication of the Continuing Professional Education Round Table (CPERT) of the International Federation of Library Associations and Institutions* [online]. Berlin, Boston: K.G. Saur, 61-65. Available at: <https://doi.org/10.1515/9783111357294.61>.
- Bron, A. (1991) *The organisation of social enlightenment. The study of social movements and the development of adult education in Sweden 1750-1800*. International Research Project: Historical Perspectives on Social Movements and Adult Education. Universitetet Linköping.
- Bystrom, J. (1976) *Alla studiecirkel blir inte studiecirkel – Studiecirkeln som pedagogisk situation* (English summary). Stockholm.
- Byström, J. & Säfström, F. (2006) Studiecirkeldeltagare 2004. *Två rapporter om deltagare i studieförbundens cirkelverksamhet* [Study circle participants 2004: Two reports on participants in the study associations' study circle activities]. Stockholm, Sweden: Folkbildningsrådet.
- Clason-Höök, C. (1992) *Study circles: promoting caring learning environments for Latino women* [online]. Available at: https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3168&context=dissertations_1 [22.02.2022].
- Comparative Migration Studies* [online], 9(8). Available at: <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00210-4>.
- Council on foreign relations (2022) *Conflict in Ukraine* [online]. Available at: <https://www.cfr.org/global-conflict-tracker/conflict/conflict-ukraine> [10.03.2022].
- De Haas, H. (2021) A theory of migration: the aspirations-capabilities framework.
- Edwards, C., Löfgren, E. (2021) *Villa, volvo, vovve. The local's word guide to Swedish life*. Stockholm: LYS.
- Eurydice (2022) *Sweden. Adult education and training* [online]. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training80_en [1.03.2022].
- Fejes, A. (2019) Adult education and the fostering of asylum seekers as “full” citizens. *International Review of Education* [online], 65(2), 233-250. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09769-2>.
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2020) A place called home: the meaning(s) of popular education for newly arrived refugees. *Studies in Continuing Education* [online], 1-13. Available at: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1767563>.
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Mesic, N., & Nyström, S. (2018) *Svenska(r) från dag ett: En studie av ABFs verksamhet med asylsökande* [Swedish/Swedes from Day One: A study of ABF's activities with asylum seekers] [online]. Stockholm: Arbetarnas bildningsförbund (ABF). Available at: <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1230341/FULLTEXT01.pdf> [3.03.2022].
- Gilson, L.L., & Goldberg, C.B. (2015) Editors' comment: so, what is a conceptual paper?. *Group & Organization Management* [online], 40(2), 127-130. Available at: <https://doi.org/10.1177/1059601115576425>.
- Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J., De Neve, J., (2021) *World Happiness Report 2021*. New York: Sustainable Development Solutions Network [online]. Available at: <https://worldhappiness.report/ed/2021/> [20.03.2022].
- Illeris, K. (2003) Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13-23.

- Katwyk, T., Liegghio, M., Laflamme, L. (2014) Democratic learning: The study circle as a critical approach to social work education. *Canadian social work review = Revue canadienne de service social* [online], 31(2), 227-244. Available at: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/democratic-learning-study-circle-as-critical/docview/1692914919/se-2?accountid=38978> [11.03.2022].
- Kłujśzo, A., Lenarczyk, S., Masłowski, P., Nagalewski, E., Zielińska-Chmielewska, E., Zimny, E. (n.d) *Study circle. Szwedzka metoda edukacji dorosłych* [online]. Available at: <https://www.kuratorium.wroclaw.pl/zal/11145.pdf> [20.02.2022].
- Kurawa, G. (2020) Study Circle as an Innovative Tool for Promoting Lifelong Learning and Community Empowerment, In: E. Sengupta, P. Blessinger and T.S. Yamin (eds.) *Teaching and Learning Strategies for Sustainable Development (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 19)* [online], Bingley: Emerald Publishing Limited, 159-175. Available at: <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000019014>.
- Kuusipalo, P., Toiviainen, H., Pitkänen, P. (2021) Adult Education as a Means to Social Inclusion in Nordic Welfare States: Denmark, Finland and Sweden. In: Kersh, N., Toiviainen, H., Pitkänen, P., Zarifis, G.K. (eds.) *Young Adults and Active Citizenship. Lifelong Learning Book Series* [online], vol. 26. Springer, Cham. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-65002-5_6.
- Larsson, S. (2001a) Seven aspects of democracy as related to study circles. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 199-217.
- Larsson, S. (2001b) Study circles as democratic utopia. A Swedish perspective. In: A. Bron, M. Schemmann (eds.) *Civil Society, Citizenship and Learning*. Hamburg: Lit Verlag, 137-165.
- Larsson, S., Nordvall, H. (2010) *Study Circles in Sweden: An Overview with a Bibliography of International Literature* [online]. Linköping: Linköping University Electronic Press. Available at: <https://doi.org/10.13140/2.1.1366.2081>.
- Lund, R. (1938) Adult Education in Sweden, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* [online]. SAGE Publications. Available at: <https://doi.org/10.1177/000271623819700120>.
- Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J.E. (1993) Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review* [online], 19(3), 431-466. Available at: <https://doi.org/10.2307/2938462>.
- Merton, R. (1996) *Social structure and Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norbeck, J. (2002) Study Circles in Portugal. In: Albinson, F., Norbeck, J. & Sunden, R. (eds.) *Folk development education and democracy in a development perspective: personal accounts and reflections*. Stockholm: SIDA, 39-40.
- Nyström, S., Dahlstedt, M., Fejes, A., & Mešić, N. (2020) Mobilising experiences of migration. On the relational work of study circle leaders with asylum seekers. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online], 11(3), 321-333. Available at: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1797>.
- OECD (2020) *How's Life? 2020: Measuring Well-being* [online]. OECD Paris: Publishing. Available at: <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>.
- Osman, A. (1999) *The 'Strangers' Among Us: The Social Construction of Identity in Adult Education* [online]. Department of Behavioral Science, Linköping University. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432685.pdf> [1.03.2022].
- Pastuhov, A., Nordvall, H. & Osman, A. (2021) Popular education by and for migrants. A study of preconditions for involvement of migrant study circle participants in the Swedish Workers' Educational Association. *Education Inquiry* [online]. Available at: <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1971364>.

- Patel, S. (2017) Study Circles. In: *Forging Solidarity* [online]. Leiden, The Netherlands: Brill. Available at: https://doi.org/10.1007/9789463009232_017.
- Ranson, S. (1994) *Towards the learning society*. London: Cassell Education.
- Ranson, S., Rikowski, G., Nixon, J., Mckeown, P., & Butterfield, S. (1995) *Institutional systems, capacity for agency and wealth creation in a learning society. Research proposal for the learning society programme. The ESRC learning society programm*. Birmingham: University of Birmingham, School of Education.
- Rikowski, G., Ainley, P., & Ranson, S. (1996) *The learning society for the learning city*. A paper presented at the annual conference of the Royal Geographical Society and the Institute of British Geographers at University of Strathclyde, January 3-6.
- Strombeck, R. (1991) The Swedish study circle – possibilities for application to health education in the United States. *Health Education Research* [online], 6(1), 7-17. Available at: <https://doi.org/10.1093/her/6.1.7>.
- UN (2022) 30,000 Ukrainians returning home every day, say relief agencies [online]. Available at: <https://news.un.org/en/story/2022/04/1116212> [15.04.2022].
- Virostková, A. (2013) Zavedenie ukrajinského vyučovacieho jazyka na Slovensku v roku 1952. *Človek a spoločnosť* [online], 16(3), 71-82. Available at: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.cejsh-a528eed8-58ee-4d8b-9522-5cea48e76d08?q=bwmeta1.element.cejsh-97aca0eb-7870-4151-9f2d-21015183b29d;3&qt=CHILDREN-STATELESS> [20.03.2022].
- Waldén, L. (2019). Women's creativity and the Swedish study circles. In: J. Holmer & J.Ch. Karlsson (eds.) *In Work – Quo Vadis? Re-thinking the Question of Work*. London: Routledge, 265-271.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1988) Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly* [online], 15(4), 379-394. Available at: <https://doi.org/10.1177/109019818801500402>.

Dyskurs biograficzny

Biographical discourse

red./ed. Sylwia Słowińska

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: alicia.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, całonocne 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 uczą cię doświadczenia 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 całonocnego 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), całonocne 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 uczysz cię doświadczenie bycia nauczycielem/nauczycielką?” – skierowane do kilkunastu nauczycieli publicznych szkół średnich i podstawowych, sugeruje, że bycie nauczycielem i nauczycielką traktuję 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)

Swoją 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, pisziesz 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 inteligenckich. **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 reformatorem, 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 zmienia 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, ciągłe 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 znajdują 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 odwróceniu 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 ścisła. 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 uczę 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 daję, 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 jakieś 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 całodziennego 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 przejmie 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 prężeniem 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.
- Rutkowski, J. (1992) O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne. W: J. Rutkowski (red.) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 13-52.
- Rutkowski, J. (2010a) Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej. W: E. Potulicka i J. Rutkowski, *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.

Alicja Jurgiel-Aleksander*

THE BIOGRAPHICAL EXPERIENCE OF BEING A TEACHER AS THE ESSENCE SHAPING LIFELONG LEARNING PRACTICES¹

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 organisation 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.

Introduction

The aim of this article is to present a fragment of research on teacher's understanding of the importance of their everyday experiences in reference to the construction of their role, or more broadly – to who they are. I will attempt to look at the understanding of being a teacher as revealed through a simple procedure of conducting an open, biographical interview with teachers currently teaching in public schools – the initiating question being "what does the experience of being a teacher² teach you". The reconstruction of individual teacher's stories about their own professional experience

* **Alicja Jurgiel-Aleksander** – The University of Gdansk, Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, Division of Didactics and Education of Adults, Poland; e-mail: alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7952-8910>.

¹ The title of the article is formulated as a direct reference to Peter Alheit's (2018) *The Concept of "Biographicity" as Background Theory of Lifelong Learning?* published in *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* 19, which I used as the methodological scaffolding for the here presented study related to teachers biographically constructed professional experiences.

² Note that interviews were conducted between spring 2019 and spring 2020. The material was captured by a voice recorder and transcribed, during social distancing related to the pandemic, MS Teams was used. All together 15 interviews were conducted with teachers working in public primary schools (excluding grades 1-3) as well as in high schools.

was to lead to an analysis aimed at revealing issues important to them that are **included in the lifelong learning process**.

In this article, I refer to the narrative nature of individual experience in the sense that a biography consisting of experiences is a structure in which the process of understanding takes place. A structure in which the meaning of the actions undertaken by the subject occurs always in relation to the way they build relationships with the world. Placing oneself within an experience means being in relation with something or someone. Being in this relationship and describing it requires the subject's ability to conceptualize, which is a form of understanding of one's situation along with one's beliefs, traditions, institutional forms of organising life and as Andreas Fejes (2006) claims – forms of self-discipline. As Peter Alheit (2018) writes, lifelong learning has its own dynamics and complex structure precisely because of the dynamic nature of experiences that construct human biographies. He elaborates that this is not due to each biography containing various facts and episodes from the subject's life but is rather caused by the ways in which they are presented and understood or put simply – by what the mechanism of building their meaning is. The aforementioned author emphasizes several times in his works, that the scientific character of the description of a biography must take into account the tensions resulting from its construction. In his opinion, they are included in the very concept of "biography" – which is the subject's fundamental ability to internalize the external factors of the world that he considers important to himself and for his own development (Alheit, 2021: 119) as well as in "biographisation" (Alheit, 2018: 10). The latter being an expression of social impact on an individual in institutional forms such as education, socialization, desired patterns of life passed down from generation to generation through various forms of cultural practices. And yet it is so that despite the standardized pattern of life characteristic for a given type of society, the individual chooses the way he/she realizes his own biography and makes a number of changes in it. According to Alheit (2018; 2020; 2021), this happens as a result of the ways in which experiences are constructed, experiences that are contextual, reflective and temporal in nature. Temporal – that is, they are set in a specific time, but their meaning is made up of what was in the past and what the individual has in plan for the future. Contextual – because they result from social, political and cultural conditions. Reflexive – because modern identity is not a project one can conclude once and for all – its formulation requires using already available resources as well as that which is new, discovered and related to an everchanging everyday life. According to this author, it is through reading into the meaning of biographical experiences and how they are actualized that the meaning of an individual's lifelong learning and practices it activates lies.

Comments on methodology

The question that initiated the conversation – what the experience of being a teacher teaches you was addressed to a dozen or so public primary and secondary school teachers. It suggests that I treat being a teacher as a teaching practice, a type of experience that not only defines the professional status of a specific person, but also defines it as a subject and makes them as a subject, making them responsible not only for their own fate, but also for the shape of social life and its quality (see Usher, Bryant & Johnson, 1997). This approach is not new, in research on the professional condition of teachers this type of perspective was used, among others, by Astrid Męczkowska (2002), Joanna Rutkowiak (1992; 2010a), Alicja Jurgiel (2007), Bogusława D. Gołębniak (2004). The common foundation of these author's projects is that in their approach to understanding the teaching role they go beyond the context of the classroom, showing that being a teacher is a kind of social commitment, cultural practice and politicality.

In terms of methodology, this project assumes that the knowledge generated by man is the result of negotiations between him and the world in which he lives. It takes the form of a text. That is why language, together with its cultural and social codes is both a kind of medium constituting the subject and an instrument of giving meaning to reality itself. For the researcher, at the level of material analysis, it is a serious challenge to reconstruct what the respondents say, but also to make sense of what they say by finding a meaning scheme behind the validations present in individual stories about the experience of being a teacher. Context is key to recognizing the semantic scheme in this material. By context, following J. Rutkowiak's (2010b: 166) definition, I mean "a system in which cognitive events take place, and thus a system that determines their meanings". In this way, the context, or rather its conceptualization, determines what a person sees, ignores, considers significant and what he reduces. Regarding the teacher's narratives reconstructed here, of importance are not only their positions on the matter but also the manner and mechanism of their presentation. I would like to emphasise once again, following P. Alheit (2009; 2018) that it is not about determining the order of events or episodes in the stories being studied, but about matters that the interviewees indicate as being significant in their experience of being a teacher. In practice, as a result of the analysis of the collected material, it is about identifying issues related to the ways of being a teacher, resulting from the individual experience of the respondents and, consequently, the importance to their personal learning. I would like to define what teachers take into consideration when describing their experiences, and in which ways these are conceptualized (see Kansanen et al., 2000) as well as what the source of said conceptualisations could be i.e. the titular **essence** that shapes lifelong learning.

*What does the experience of being a teacher teach you?
An attempt at reconstructing teachers' reasoning*

From an analysis of the material, I established three types of narrative schema, defining the way teachers understand their role in the dimension of describing the nature of the experience that built this understanding. Identification of the schema was possible by analysing the content of the interviews aiming to compare the contexts within which the statements were situated. In a technical sense, the material, in the form of a text transcription, was organised and structured following the steps of:

- a) Highlighting the topics raised in the conversation inspired by the question "What do you learn from the experience of being a teacher?";
- b) Condensing the text – assigning fragments of a statement to the thematic areas distinguished as a result of the conversation;
- c) Isolating contexts from utterances;
- d) Comparing the meaning of contexts in one statement;
- e) Comparing the type of contexts between cases / biographies and selecting the specificity of the narrative (see Jurgiel-Aleksander, 2013).

Throughout the interviews the ways of describing teaching experience were always based around topics such as: teaching, the status of the teacher, the public image of the teacher, however, their use in individual statements served other purposes. In the first type of narration, the method of describing the teaching experience revealed the phenomenon of teacher's helplessness and how it originates, in the second type it exemplified the importance of routine in the everyday life of the school and the teacher, and in the third type – served to see the meaning of teaching work in correcting and modifying one's own practice related to teaching a given subject. This revealed the teaching conceptualisations of their professional experience and how it fits into the dynamics and nature of their lifelong learning.

***(A) The experience of being a teacher described in the context
of a lack of a sense of influence on the state of education***

In this type of narrative, the experience of being a teacher is described in the language of the inability to influence the state of education in its various dimensions. Describing their everyday life, teachers emphasise that they do not decide about the choice of the content of education (only about their order), nor about the conditions under which this process takes place and on what principles. Therefore, over time, a climate of general discouragement begins to prevail at work. In addition, the progressive bureaucracy and the poor prestige of the profession affect the image of the teacher as a person who easily submits to the prevailing conditions and not only agrees to them but is disinterested in fighting for their own better position. This, in turn, causes students to associate their

educators' lack of "resourcefulness" with their general lack of aspiration and intrinsic motivation:

I entered the profession at the end of the 90's, everyone told me then that working in a school was not a good choice, but I persisted and went on to teach in a high school. I turned out preparing young people for final exams, and later also adults, because teachers did not want to come to work on Saturday. At the time, I thought that the director appreciated me for this and that is why ... I quickly learned to stop doing it. **After I became an appointed teacher, I saw that all my energy was focused on paperwork, and not on what it should be.** Later, another disappointment came, with pay raises at an embarrassing level. The free market on one hand, and no motivation on the other, first they tell you that you have to invest in yourself, do courses, post-graduate studies, and then it doesn't matter at all when it comes to your salary. I've always wanted to be a teacher, and now I'd love to change that. These students show that you are lame in life because you teach biology and earn pennies, yet you have educated a large group of doctors. This is another paradox. (I/W/25)³

Performing top-down tasks, often ones that are overly bureaucratic as well as the inability to use one's real competences in the education process, among others due to student's lack of motivation to learn or the lack of teaching resources, make teaching one great struggle. Only occasionally in critical situations (such as a pandemic) is it socially appreciated:

Until recently, it seemed to me that this virus is a professional curse, but now I think it's good that parents learned what it means to teach, on their own skin. They see how young people get tired and now even more. They are stuck with one another and with tutoring over the phone and on zoom, they did not even have private lessons before, now they have to. And I always have to put something into those heads, often empty and without abilities and willingness, I just have to and no one helps me and refuses to believe that it is not always possible without real scientific aids, maps, using modern software. When I see those old chairs, the lack of interest on the part of the students, but also the headmaster, it makes me feel weak. (X/W/20)

The educational authorities have their part in creating the climate of helplessness for teachers thanks to the publicly preserved image of the school, which a priori meets all the expectations of the student and the parent, without considering the conditions in which these expectations would be fulfilled and without the participation of teachers in determining them. As a result, an image of the teacher's work was created, which resembles a self-propelled machine that performs programmed repetitive activities, and its effectiveness is measured by whether it works flawlessly, and not what the actions are for:

And the public opinion as well. When there were strikes, we were criticised, what do we want? Then we always hear about the mission, about pride, and when it comes to what society feels like, that their kids are educated in a poor school and by a teacher without any motivation, it

³ Roman numerals I-XV – signify the interview numbers, W or M – means woman (W) or man (M), numbers refer to teaching tenure (in years).

would be best if the teacher himself would clean up in that school – it would even suit parents. And so, we send grades through an online system, we are available all the time, we improve the tests, we inform about the grades immediately. **Sometimes I feel like I have opened a massage parlor and I massage everyone and check if they are satisfied. It all depends on the strength in your hands and not on your motivation, abilities or willingness.** (XII/W/20)

Teachers feel lonely in their struggles with everyday life, they feel a lack of substantive support from the authorities, colleagues, parents, but also criticise the model according to which they were educated as “not anchored in school life”:

Let's not kid ourselves, when you have to face something, **you are still left alone with it.** With a difficult student, with a demanding parent, with a differently thinking inspector, with the headmaster – an office clerk who forgot what it's like to be a teacher. You have to know this otherwise its unbearable, because they fed you with some ideals in college but it in fact works differently. The sooner you notice it, the better for you. I went through all these trainings on different students, their specific needs, but then you are left alone with it, you write some corrective programs, the headmaster ticks the box that it has been checked, writes a report and that's where it ends – and you are the one left with this student. (VII/W/16)

They feel that they are ignored by every political authority in their professional biography, and they evaluate the actions of the rulers as based on forcing change and not promoting it professionally:

And these politicians ... keep telling us what to do and how to think. Once, one of the ministers after the reforms threatened us with a cane, arguing that we should teach writing, reading, give the student a driving license, and that should be enough for everyone. Then there were attempts to reform how gymnasiums came to be and it was well seen that the teachers were educating themselves, we even got used to the fact that we had to handle huge amounts of material for exams and tests. Now the most important thing is that the student should not learn that people can live very differently, although the students themselves know it well from life, we should convince them to the only correct version of patriotism and prevent students from giving up religion lessons. **Suddenly, as a teacher, I have to stop thinking, recite definitions and silence students' difficult questions.** If I do not submit to this, I can always count on controls from the board of trustees, the director may have a problem, etc. You can only count on the fact that this authority will change like the previous ones. (II/W/15)

In this schema of the teaching story about one's own experience, there is a feeling of not having any influence on the shape of education and on strengthening the social and economic status of this profession. This kind of helplessness is the key to diagnosing the teacher's situation. It consists of the fact that in his activities related to teaching, solving didactic and behavioural problems, he feels lonely, and he looks for the sources of his powerlessness in the outside world – including in the absence of conditions for success, lack of good infrastructure, lack of parents' interest in their own children, students' low cultural and educational capital. Long-term reproduction of this state is part of the teacher's functioning and, as a result, leads to his acceptance. This kind of helplessness is produced and sustained by power – as a kind of desired attitude that

involves uncritically accepting, embracing and carrying out its plans. To simplify, we can say that we are dealing here with the following pattern: if you want to stay in the profession, you must recognize the feeling of helplessness as a state that will accompany you constantly, you cannot count on social recognition or dialogue with the authorities, you will be accompanied by loneliness in taking didactic and educational decisions. The most important thing is that you are able to meet the demands of the authorities and the expectations of parents manifested in the language of clients and to get rid of your own reflective attitude – if you still have one.

(B) The experience of being a teacher described in the context of optimizing the activities of the school as an efficient organization

The second type of narrative is strongly dominated by the **language of fulfilling the requirements and obligations** resulting from the functioning of the school as an institution, and above all those determined by the implementation of the curriculum. This work is accompanied by a teacher's routine action plan that is launched from scratch every day and requires a lot of energy to perform. This type of struggle has no potential for changing or for a "revolution", it is related to maintaining the current status quo and has been inscribed by teachers in the school's culture and in the predictability of its activities:

I appreciate a certain steady rhythm in the operation of the school. Requirements, exams, clear definitions of what the student should do, what we should learn. I have a lot of good examples when students reached contests and learned in the traditional way. They listened to the teacher, did their homework and got into college – and that's the point. You can see that students are changing, the parents are also different than ten years ago, more focused on defending their children, and the point is that we and the school should be something constant, unchanging, a place of reference. It is often said that school is boring, but you also have to know how to be bored... (XI/M/25)

The **metaphor of the school as a production line** works perfectly here, which signals the repetition of the teacher's daily activities with a view to producing good teaching results. It is synonymous with teaching success and a valuable building block for a good image of the teacher outside of the school:

We are still fighting with the programme in hand. We are racing for everything to succeed, for the students to pass their exams, final exams. We can see that it is sometimes impossible, but we roll up our sleeves and fight. Lessons, textbooks, readings, tests – and all this non-stop. In the end a report card. It's like standing on a production line. Now, that the students have passed their final Matura exam, I felt that it was worth working so hard. (VI/M/24)

And although sometimes there comes a moment of doubt, it is the result of a disturbed individual action plan focused on the effect of education due to the lack of the

expected competences of the student, rather than a doubt that is intended to undermine the sense of the work so far:

Being a teacher is about constantly coming to terms with the demands I make of my students. I teach computer science and English and the students differ. **I have to adapt to their abilities, otherwise I won't be able to do anything.** I feel like I am constantly lowering the requirements, and I work in a good school, where students come from intellectual families. I think there is some general discouragement, and I have to motivate them because otherwise they will not do anything, but when I do well, the final exam is a reward for my effort. (IX/M/12)

Complying with the standard action plan ensures the effective functioning of the organisation which is the school, not only allowing for but also forcing rivalry between teachers. The respondents are aware of the change in the quality of relationships between teachers. They explain this change with the common attitude towards achieving individual success as a need of modern middle-level employees and for the purpose of optimising the institution's activities, which is already present in various work environments, and has now become part of the school's work culture:

I feel that I keep on struggling with something lately. With parents – explaining that their children are not the way they think they are, parents imagine that lie, cheat and do not want to work. With a director who wants to please the board of trustees and talks only nonsense, sometimes with colleagues who do not even want to understand that we have to support each other and not compete with one another. When I started working 30 years ago, it was the norm to help a young teacher, **now everyone comes and leaves as soon as possible once school ends for the day. Now your profession is only your business, because the most important thing is being evaluated, and the need to have stars and teacher celebrities in schools is huge.** (V/W/30)

Any proposed top-down changes (by the ministry) are rather treated as an obstacle that appears on the path of teachers and prevents the achievement of the goal of implementing the curriculum using existing methods and achieving a meaningful place in school rankings:

I do not trust any reformers; they have never brought anything good. Most often they ruin what is already working well. Being a teacher has taught me that you have to do your own thing so that students pass their exams and get into college. Everything then works somehow. And so, again, looking through teaching programs, textbooks, the core curriculum – I have less and less energy and time for it. And this will not change the school and the student. Wasting my time while the curriculum and exams are waiting. (XIII/W/21)

It is not difficult to notice that the experiences described by teachers – in this schema – have a clear institutional setting. Teachers speak here from the position of a member of a specific organisation, which is the school. It has its own action plan, it has its own description of effective influence on the student, it has success indicators in the form of good teaching results, it is familiar with the mechanisms of internal

competition between students and teachers. If you want to be a good teacher and at the same time build your image of a professional on the outside, you must obey these rules.

(C) The experience of being a teacher described in the context of seeking individual effective teaching practice

Characteristic in this narrative is the language describing the various activities of the teacher, thanks to which he has a sense of real influence on what is happening at school. It is mainly about improving and mastering one's own teaching practice, continuous improvement of the profession. Its scope includes analysing the teaching content of subjects so that they are updated with relevant knowledge in the area of the scientific discipline to which they relate to as well ensuring that students "receive" modern teaching in terms of content and form:

What I've learned over the years is that I have to keep telling myself that what I'm doing makes sense. Sometimes I manage to convince myself that there is still some sense in this work, like discovering an interesting student, or explaining difficult phenomena in my physics class or finding a common language with students. But in this core curriculum, it's hard to find anything really important. I teach physics, but I know that what I teach is already in the past. The programme does not allow me to do modern physics with its discoveries, sometimes I manage to smuggle in modern content. (III/M/12)

I don't know if you've watched the lessons available on public television during the lockdowns. Everyone was outraged by the way these lessons were conducted by teachers selected for this programme. I heard that schools are modern now and that no one teaches in the way these TV programmes showed and that the authorities are creating this image on purpose to discourage the public from teachers who go on strike. Meanwhile, in my school, lessons do look like the ones on TV. We teach what an ostrich skeleton looks like, we disassemble Mickiewicz's text into parts, breaking it down into words that the students do not understand, we open the blackboard and, turned away from the students, equations speaking in code. It is interesting that, as well-educated teachers, we pretend that this is what education is all about today. (IV/W/15).

I like teaching very much, and I teach English. I am privileged because most of the students want to learn this language, and textbooks and aids are also interesting. The English have mastered making textbooks for foreigners and we use these resources. Most of my students have extra after-school lessons also for subjects, even the best students do so. I know perfectly well that I cannot take full credit for their skills, the same goes for other subjects, but everyone on the teaching council pretends that it is the result of the school's work, and most of all probably the headmaster... (VIII/W/5)

It's good that I'm a chemist. Fortunately, chemistry is free from discussions on what we should teach as is not the case within history or literature... it is an exact science. The most important thing is to be able to convey difficult topics in a short time. I do demonstrations of experiments, reactions and what is the most difficult is to teach students a lot in a short amount of time. I look for various methods of transferring knowledge and this is the most important thing in my work. (XII/M/12)

Every morning I have to remind myself that I am doing something important, that I teach mathematics and that my reward is that I have an influence on the education of engineers,

architects, specialists in various important professions. I don't expect my situation to change. I am happy how the students I tutor cope with difficult tasks. (XIII/M/10)

I teach computer science, it is important nowadays, for those who want to mean something and earn a lot. These are the jobs of the future. Students know it and want to learn, I have no problems with enforcing the requirements. (III/M/12)

Constantly working on ones methodical skills, improving them, gaining academic expert knowledge, sharing your own didactic experiences with other teachers lead to building the status of a professional and strengthening individual self-esteem. It is also a lifeline in moments of doubt:

I have experience of being in a network of such crazy teachers who know how to teach, it's a large group and the number of us is constantly growing. We exchange ideas on how to teach in an engaging way and process knowledge, we write lesson plans, we talk about what we are doing and what does not work. Students are different now than 10 years ago, they are constantly online, they have constant access to new things, they know languages. We cannot pretend that note taking and asking questions is enough, that the methodology we have learned works today, because it does not work. We have leaders among us who show us new methods. Unfortunately, modern pedagogy has failed us. I undertook postgraduate studies, various courses taught by people with university degrees, and decided it was a waste of time. They present some old bits of theory or talk about things that are irrelevant to us as if they were living in a different world. And we really need knowledge about the student's motivation, how to encourage them to read boring mandatory readings, how to speak in a modern language about ancient history, how to prepare for exams more effectively. Now I learn mainly from other practicing teachers. (XIV/W/15)

Such an attitude based on improving their own practice based on the most up-to-date knowledge and experience of leaders and experts means that in the field of education management, these teachers also require not only competences resulting from the knowledge of the management process, but also of ethical conduct. That is why they are critical of politicians influencing education in Poland:

I lost hope that politicians, the minister of education, would finally appreciate our role. I have been teaching for over 20 years and I have never had the feeling that the minister is on our side and understood what was happening in schools. Everyone comes and wants to manually change something – like telling you to write a new textbook, or to dress students in uniforms and spy on them after school or tell teachers to come to work during the holidays or between the holidays and the new year. I'm tired of this. I require real education from the minister, not make belief education, only then would there be hope that he'd read something about schools, would find various experts who know something about schools and would refer to scientific arguments in this field. It's as if they do not feel responsible for what they represent, I do more than they do because I do not pretend that I am doing something. At least I teach Polish and I do it as best I can, I pass on knowledge and I try to make it attractive and for the students to know something from literature, while politicians do nothing, most often they have no idea about modern school – yet they get to decide about it. (XV/W/20)

In this type of narrative, we are dealing with descriptions of individual teaching practices, which constitute a kind of equity that teachers have at their disposal and, at the same time, thanks to which they gain the status of a good teacher. The starting point for shaping this status is the rank of the subject taught and the development of an effective teaching method. These guarantee a sense of meaning in regards to work and become a good building block for the teacher's internal motivation. You are a good teacher when you are able to "convey" difficult content in an interesting way, expand the student's knowledge and focus on latest developments in your subject area. You are a good teacher because you constantly work hard, check tests, improve students' work, set requirements, notify parents about their children's achievements. This functional description of the nature of teaching is meant to determine the involvement of school in everyday life and the fulfilment of one's duties at a high level. The critical reference to the description of politicians' work that appears in the background is a way to show an example of a dishonest approach and disregard for duties that comprise a role, regardless of the profession.

The representations of the ways in which the experience of being a teacher are described, as presented in the above material, can be summarised as follows:

Table 1. Conceptualisations of teacher's experience

Topics brought up by teachers in interviews describing their experiences	Teacher's experience defined by lack of influence on the state of education	Teacher's experience defined by optimisation of the school's functions as an efficient organisation	Teacher's experience defined by seeking effective individual teaching practices
Teaching	– shows as dealing with authorities, students, parents – bureaucratic machine – takes place in a climate of reluctance and isolation	– identified by realising the curriculum – defined through the prism of good results as a source of teaching success, including school success	– identified by transferring modern content, using modern didactics
Teacher's status	– identified by teacher's economic standing – identified by ignoring teachers by authorities on various levels	– dependant on the results of school evaluations – dependant on putting in effort to compete with teachers within a school	– dependant on the subject being taught – formed within a school by constant improvement of teaching practice
Teacher's public image	– teachers are a group that works without internal motivation, unable to fight for better working conditions	– dependant on public educational results (school rankings)	– a teacher's rank depends on the subject they teach

Source: own analysis.

How do teaching experiences relate⁴ to lifelong learning?

The three reconstructed narratives above outline three images of the teacher. The first is that of a hard-working person, left alone in solving everyday problems, systemically discouraged from work by excessive bureaucracy, control, lack of opportunities for real promotion and lack of professional support. The second is the image of a person who cares about the efficient functioning of the school as an institution that has long been adopting the rules of the free market and trying to translate them into rules for the world of education. The third is an image of a person who sees the meaning of his own work in individual practice and its modification. Taking the perspective of P. Alheit (2018) about learning resulting from one's own experiences embedded in their biography, it should be stated that in the three schemes of experiencing being a teacher discussed here, learning is directed at shaping the processes of adaptation, because "you always have to adjust to the school, to the student, to power, to the current conditions". This type of adaptation is a derivative of seeing the world and the relationships that prevail in it. In the world of the interviewees, it is the authorities that do not play according to the rules of the game (because they can), students and parents are clients who need to be satisfied, and teachers must demonstrate good results in teaching due to the interests of the school and the fact that they are constantly "held accountable by public opinion". We are dealing here with a situation in which the teacher is always subordinated to authority, the market, parents, and the subject they are teaching. Paradoxically, the ones who feel the most helpless and try to define the mechanisms of producing this helplessness that are external to them – iEW probably the most aware of their own situation of being an instrument used to shape the culture of submission (narration A), while others (narratives B and C) seek development under market conditions and escape into teaching as a substitute for their own autonomy, self-determination.

Returning to P. Alheit's (2018) terminology, the **temporal** dimension of biographical experience in this article indicates the tension between what may be the reason for the reproductive nature of the fulfillment of the teacher's role, if the social and economic condition of the teacher has not changed for years (as in the narrative of A), and the way in which to reorganise the educational process so that the school functions as an efficient organisation (narrative B) and for working in it to bring satisfaction to the teacher (narrative C). One could say that the fundamental point that has been revealed here is the answer to the question of **where we as teachers are heading towards here and now?** The answer to this question is in fact formulated at the level of the teachers' acceptance of the vision of the school as programmed to perform the

⁴ I use the verb "resonate" intentionally and in line with H. Rosa's (2020) understanding of a relational mode, in which subject and world meet and transform each other.

same machine-like activities (narration A), or the school acting as a production line (narration B) and showing efforts to modify the teaching technique (narrative C) or at the level of manifesting dissatisfaction with the lack of good working conditions (narrative A). The dimension of **contextualising** (institutionalising) the biographical experience of the surveyed teachers shows the phenomenon of the **politicisation and marketisation** of education. Teachers directly state that they have never been equals to the rulers, that they must implement top-down orders, which become political instructions (narratives A and B) and perhaps that is why they became partner to the market in a more or less conscious way (narratives A, B, C), because at least they understand the rules of the game (competition, hierarchy of competences, focus on visible indicators of effectiveness in education), to which they comply. The **reflective** dimension of teaching experiences as inscribed in the condition of modern man concerns the way of treating oneself and others. The analysed material reveals the mechanism of **building hierarchical relations** (between the rulers and teachers, teachers and students and parents, but also in the environment of the teachers themselves) as a cultural issue. This can be illustrated by the statement that the respondents (narratives A, B, C) can hardly imagine that these relations could look different.

Finally, a comment of a more general nature. Gert J. Biesta (2013) – a contemporary theorist of education writes that he is fed up with the language of “facilities”, “educational services”, “creating opportunities for the individual” in describing the learning of modern man, because it shows that it has been subordinated only to market strategies. It seems that this concept of market-oriented education has been well absorbed by the interviewed teachers and that they treat it both as a necessity and a lifeline in their biography. One can only hope that everyday life will force us, people of education, to ask ourselves at some point what it means for education to be ethically good and that we will do this sooner than we find out for ourselves that there is no one and nothing to care about anymore.

References

- Alheit, P. (2009) Biography learning – within the new lifelong learning discourse. In: K. Illeris (ed.) *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, 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.
- Gołębniak, B.D. (2004) Poza „nabywanie” i „uczestnictwo”. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli. In: R. Kwiecińska, S. Kowal & M. Szymański (eds.) *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. & 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*. Trans. J. Duraj & J. Kołtan. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Rutkowiak, J. (1992) O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne. In: J. Rutkowiak (ed.) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 13-52.
- Rutkowiak, J. (2010a) Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej. In: E. Potulicka & 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. In: E. Potulicka & J. Rutkowiak *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 163-176.
- Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997) *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond limits*. London, New York: Routledge.

Anna Bilon-Piórko*

AKTYWNOŚĆ MIMO PRZECIWNOCI – O BIOGRAFICZNYCH KOSZTACH AKTYWIZMU I ZAANGAŻOWANIA SPOŁECZNEGO

ACTIVITY AGAINST ALL ODDS – THE BIOGRAPHICAL COSTS OF ACTIVISM AND SOCIAL ENGAGEMENT

ABSTRACT: The paper discusses biographical costs incurred by socially engaged Poles and Polish activists. The analysis of biographical narratives of people from various generations of Polish activists and socially engaged Poles who have been actively involved in various sectors, organisations, and spheres of social life indicates that such commitments produce costs which are strongly dependent on historical contexts and on the kind of activity pursued by the individuals. Additionally, there are multiple costs which are shared irrespective of specific historical and situational contexts. The findings also show that socially engaged people are not always aware of some costs they bear, or that they only develop such an awareness after a significant time-lapse – a fact of key relevance to this study and to research into costs of activity in general. The costs themselves are viewed as a dynamic ensemble of interdependent factors, the study of which must examine both individual variables (biographies) and broader social issues.

KEYWORDS: activism, biographical costs, social engagement.

ABSTRAKT: W artykule poruszono kwestię kosztów biograficznych ponoszonych przez osoby zaangażowane społecznie i aktywistów. Na podstawie analizy narracji biograficznych zebranych od osób reprezentujących różne pokolenia aktywistów i osób zaangażowanych społecznie, działających w różnych sektorach, organizacjach i dziedzinach życia społecznego, wskazano, że istnieją koszty działania, które są silnie zależne od kontekstów historycznych i rodzaju prowadzonej działalności, ale także istnieje wiele kosztów społecznego działania, które są kosztami dzielonymi, niezależnymi od kontekstów. Dodatkowo ukazano, że istotne znaczenie ma to, że część ponoszonych przez osoby zaangażowane społecznie kosztów może nie być uświadamiana lub może być uświadomiona po długim czasie. Autorka ukazuje koszty jako dynamiczny układ współzależnych czynników, którego badanie wymaga skupienia zarówno na kwestiach jednostkowych/indywidualnych (biografiach), jak i na kwestiach społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE: aktywizm, koszty biograficzne, zaangażowanie społeczne.

Wstęp

Celem artykułu jest analiza biograficznych kosztów zaangażowania społecznego oraz społecznego aktywizmu, które pojawiły się w narracjach polskich aktywistów, reprezentujących trzy różne pokolenia (aktywiści okresu II wojny światowej, aktywiści okresu PRL oraz współcześni aktywiści) oraz różne obszary społecznego zaangażowania (walka o wolność kraju, walka o prawa człowieka, walka z medycznymi korporacjami,

* Anna Bilon-Piórko – Dolnośląska Szkoła Wyższa; e-mail: anna.bilon@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-5322>.

aktywizm w obszarze kultury itd.). Poprzez koszty rozumieć będę negatywne efekty zaangażowania społecznego i aktywizmu, mające wpływ na przebieg i/lub jakość życia jednostki, w tym np. stany pożądane, ale nie spełnione. Odnoszę się również do pojęcia „biograficzności”, w rozumieniu proponowanym przez Petera Alheita i jego współpracowników, a więc do swoistej konstrukcji i rekonstrukcji życia (Alheit i in., 1995; Alheit i Dausien, 2002). Ponośzone koszty określam biograficznymi właśnie dlatego, że wymagają one od aktywistów różnego rodzaju rekonstrukcji życiowych. Stawiam zatem pytanie o to, jakich biograficznych kosztów doświadczali i doświadczają polscy aktywiści i osoby zaangażowane społecznie.

W artykule mowa jest zarówno o zaangażowaniu społecznym, jak i aktywizmie społecznym. Choć jestem świadoma różnic pomiędzy nimi, pozostawiam oba terminy, zgodnie z samoidentyfikacją dokonaną przez uczestników badań, na których oparty jest artykuł – część z nich wyraźnie negatywnie kojarzyła sformułowanie „aktywizm społeczny”, jednoznacznie określając siebie jako: „osoba zaangażowana społecznie”. Jedną z możliwych interpretacji tak znaczącej samoidentyfikacji uczestników badań wiąże się z analizą znaczenia słowa „aktywizm” oraz rolę społeczną aktywizmu, który w niektórych krajach i kulturach może mieć pejoratywne znaczenie (Diekmann i Goodfriend, 2007), co częściowo dzieje się również w Polsce. Innym powodem pozostania przy użyciu dwóch terminów jest założenie, przyjęte w badaniach, że zaangażowanie społeczne i aktywizm są całościowymi procesami, a biografie aktywistów odzwierciedlają swoiste „pulsowanie” aktywizmu – badane osoby nie w każdym momencie życia były na tyle zaangażowane społecznie, by być aktywistami, jednak niemalże zawsze wykazywały tendencję do uczestnictwa w różnych organizacjach i ruchach społecznych. Na przestrzeni ich życia aktywizm wydawał się właśnie „pulsującymi momentami”. Można zatem wskazać związek pomiędzy nimi, tym bardziej że wcześniejsze badania uwidaczniają tę tendencję, co podkreślił między innymi Gregory L. Wiltfang, wskazując, że aktywiści mają tendencję do angażowania się w różne działania (Wiltfang, 1991). Podobne rezultaty uzyskał również Joseph R. DeMartini, który podkreślił, że biografie aktywistów ukazują zazwyczaj zaangażowanie w kilka pozarządowych organizacji i ruchów społecznych, czasem jednocześnie (DeMartini, 1983). Zaangażowanie społeczne oznaczać zatem będzie uczestnictwo w grupach społecznych (Prohaska, Anderson i Binstock, 2012), formalnych i nieformalnych i/lub bycie inicjatorem działań o charakterze społecznym, w tym działań on-line.

Koszty aktywizmu i zaangażowania społecznego w badaniach

Konsekwencje zaangażowania społecznego i aktywizmu bywają przedmiotem badań i analiz (Bosi, 2007; Bosi, Giugni i Uba, 2016; Chinman i Wandersman, 1999; DeMartini,

1983; Vestergren, Drury i Chiriac, 2017). Wielu autorów podkreśla raczej pozytywny wpływ aktywizmu na jednostki, w tym w szczególności wpływ na ich zdrowie, w postaci redukcji stresu, wzrostu empowermentu, poprawy dobrostanu psychicznego (Klar i Kasser, 2009), rozwoju osobistego i pogłębienia wiedzy (Bosi, 2007; Klar i Kasser, 2009; Ballard i Ozer, 2016). Istotne jest, że pozytywne efekty aktywizmu podkreślane są zarówno w przypadku młodych, jak i starszych aktywistów (Guigni i Grasso, 2016), pomimo tego, że dostrzega się ogromne różnice w aktywizmie różnych pokoleń (np. Milkman, 2017).

Pozytywne efekty zaangażowania społecznego i aktywizmu dostrzega się również dla grup i lokalnych społeczności (Christens, 2012), poprzez podkreślanie tkwiącego w nich potencjału zmiany społecznej (Coy, 2007), ich istotną rolę w rozwoju sektora non-profit, a nawet rozwoju gospodarki (Sokolowski, 2000). Widać zatem, że zarówno społeczne zaangażowanie, jak i aktywizm mogą być analizowane z perspektywy konsekwencji jednostkowych (np. biograficznych), a także społecznych, przy czym obie te perspektywy mogą wzajemnie się uzupełniać i być rozróżnialne tylko na poziomie analitycznym.

Sara Vestergren i inni, dokonując systematycznego przeglądu literatury i badań dotyczących efektów aktywizmu, wskazali, że pomimo istnienia badań dotyczących efektów aktywizmu kosztom/konsekwencjom negatywnym poświęca się w literaturze znacznie mniej uwagi. Ponadto badacze wskazali, że większość opublikowanych artykułów dotyczy USA i społeczeństw zachodnich (Vestergren, Drury i Chiriac, 2017: 2). Dodatkowo większość prac dotyczących kosztów aktywizmu i zaangażowania społecznego oparta jest na badaniach konkretnych ruchów społecznych i konkretnego rodzaju aktywizmu (Guigni i Grasso, 2016), mniej jest natomiast badań obejmujących różne ich typy i rodzaje (Anderson i Herr, 2007). To podejście proponuję w tym artykule.

W artykule podkreślone zostanie, że koszty zaangażowania społecznego i aktywizmu poniesione przez badanych polskich aktywistów mogą mieć zarówno cechy wspólne (niezależne od okresu historycznego zaangażowania i sfery działań), jak i cechy zależne od kontekstów. To rozróżnienie jest istotne dla zrozumienia istoty kosztów zaangażowania społecznego i udzielenia odpowiedzi na pytanie, jak (w jaki sposób) koszty te zależne są od procesów historycznych oraz rodzajów społecznego zaangażowania i aktywizmu. Samo skupienie się na kosztach aktywności społecznej i aktywizmu może się z kolei przyczynić do pogłębienia wiedzy na temat dynamiki zaangażowania jednostek w aktywności o charakterze społecznym, w tym działania na rzecz innych oraz na rzecz społecznej zmiany.

Zastosowane podejście i metoda badawcza

Badania, na których oparty jest artykuł, przeprowadzono w ramach grantu wydziałowego *Społeczno-biograficzne koszty aktywizmu w narracjach aktywistek i aktywistów społecznych*¹ w latach 2016-2020 w Polsce, finansowanego przez Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu ze środków MNiSW. Jednym z głównych celów projektu było udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Jakie są koszty biograficzne zaangażowania i aktywizmu społecznego polskich działaczy i aktywistów społecznych?”. Pytania-dopełnienia/pytania szczegółowe dotyczyły głównie podobieństw i różnic pomiędzy kosztami zaangażowania społecznego doświadczanymi przez osoby należące do różnych pokoleń oraz zaangażowane w różne rodzaje aktywności społecznej (Anderson i Herr, 2007). Dlatego też zastosowano celowy dobór osób uczestniczących w badaniach, którego kryteriami były: 1) zaangażowanie w aktywności społeczne i aktywizm w różnych obszarach życia społecznego (np. walka o niepodległość kraju, walka z komunizmem, prawa człowieka i prawa pracownicze, kultura, zdrowie i styl życia), 2) wiek (istotne było, by uczestnicy reprezentowali różne pokolenia oraz, o ile to możliwe, by uczestnicy badań byli wciąż aktywni społecznie), 3) płeć (zadbano, by w badaniach uczestniczyły zarówno kobiety, jak i mężczyźni), 4) widoczne w biografii zaangażowanie w różne działania i organizacje (istotne było, by uczestnicy badań doświadczali członkostwa/partycypacji w różnych organizacjach formalnych i nieformalnych). Osoby zapraszano do badań drogą internetową lub telefoniczną. Wśród osób uczestniczących w badaniach znaleźli się między innymi członek organizacji podziemnej w czasie II wojny światowej, członkowie Amnesty International w Polsce, działacze ruchu Solidarność (i innych ruchów walczących z komunizmem), twórca i działacz na rzecz rozwoju lokalnej alternatywnej kultury muzycznej, lider ruchu promującego świadomość zdrowotną i walkę z medycznymi korporacjami, osoby walczące o prawa pracownicze i prawa imigrantów, działacze na rzecz kobiet, osoby zaangażowane w lokalną politykę społeczną i społeczni animatorzy. Były to osoby pomiędzy 25. a 89. rokiem życia, ciągle aktywne społecznie i wykorzystujące różne formy działania (w tym także Internet i media społecznościowe). W latach 2016-2020 przeprowadzono łącznie 15 wywiadów pogłębionych. Zdecydowano, że będą to wywiady biograficzne (Wengraf, 2001). Uczestników badań proszono o opowieść o przebiegu życia w kontekście ich aktywizmu i zaangażowania społecznego. Zachęcając do budowania narracji, zwracano uwagę na kwestie, takie jak motywacja do działania, przebieg działań, związane z nimi emocje i doświadczenia. Jeśli potrzebne informacje nie były uzyskiwane, zadawano pytania dodatkowe. Łącznie zebrano około 83 godziny materiałów badawczych. Wywiady trwały od 2 godzin do

¹ W części badań udział wzięli: dr hab. Paweł Rudnicki, prof. DSW oraz dr M. Mielczarek.

9,5 godziny. Zebrany materiał został zanonimizowany tak, by niemożliwe stało się odkrycie tożsamości osób badanych. Ponieważ część z nich to osoby dające się rozpoznać szerszej publiczności, do procesów anonimizacji przywiązano ogromną wagę, zmieniając nie tylko imiona uczestników badań, ale również nazwy instytucji, w których pracowali/byli członkami. Jeśli niektóre informacje pozwoliłyby na identyfikację osoby badanej mimo podjętych wysiłków (np. dlatego, że jej biografia jest znana), informacje te nie są wykorzystywane w publikacjach w ogóle.

Materiał został zakodowany przy użyciu programu MaxQda, z wykorzystaniem metody symultanicznego kodowania, której użycie uzasadnione było tym, że w projekcie postawiono również inne pytania badawcze (Saldaña, 2013), które nie były ściśle powiązane z kosztami biograficznymi – pytano między innymi o uczenie się (zob. Bilon, 2021) oraz wartości i źródła zaangażowania społecznego. Łącznie przeprowadzono trzy etapy kodowania, z których każdy poświęcony był stawianym w projekcie pytaniom badawczym. Materiał został poddany analizie interpretacyjnej, która, jak podkreśla J. Amos Hatch, „w rzeczywistości polega często na tym, że badacz, po wykonaniu typologicznej lub indukcyjnej analizy na podstawowym poziomie, przechodzi do następnego poziomu, by dodać interpretacyjny wymiar wcześniej wykonanej pracy” (Hatch, 2002: 180). Dlatego analiza ta jest procesem konstruowania wiedzy, nadającym sens i znaczenie zjawiskom, zdarzeniom, obiektom itd. Zaproponowana przez Hatcha (2002) typologia analiz czyni interpretację nie tyle procesem wyjątkowym, skoro występuje ona w każdych badaniach jakościowych, ile po prostu podkreśla jej znaczenie w procesie badawczym. W prowadzonych badaniach chodziło o to, by zinterpretować historie opowiadane przez uczestników badań i nadać im znaczenie. Nierzadko zdarzało się bowiem, że o kosztach działań społecznych uczestnicy badań mówili z pewną dozą niechęci i/lub mieli tendencję do nieskupiania na nich swojej uwagi.

Wyniki

Analiza uzyskanego materiału badawczego pozwoliła mi wyróżnić dwa główne typy kosztów zaangażowania społecznego i aktywizmu, doświadczanych przez osoby społecznie zaangażowane i aktywistów polskich. Niżej opisuję oba typy kosztów.

Koszty zależne od kontekstów i rodzajów prowadzonych aktywności

Ten typ kosztów jest silnie zależny od czasu, miejsca i rodzaju zaangażowania społecznego, przy czym należy pamiętać, że i w okresach największych reżimów istnieją aktywności promowane przez władze i będące aktywnościami wręcz pożądanymi. W Polsce zarówno w trakcie II wojny światowej, jak i w okresie PRL pewne typy zaangażowania społecznego mogły się spotkać z aprobatą władz (Ruzikowski, 2017). Aktywność, która

nie była zgodna z pożądanym kierunkiem, była związana z bardzo licznymi kosztami biograficznymi. Czynniki czasu i zmian społecznych zminimalizował w Polsce ciężar i siłę tych kosztów – transformacja ustrojowa zniosła zagrożenia najcięższych kosztów, jakimi są na przykład tortury i śmierć we własnym kraju, uzależniając ponoszone koszty zaangażowania i aktywizmu społecznego bardziej od rodzaju prowadzonych działań.

Osoby uczestniczące w badaniach wspominały o następujących kosztach swojego zaangażowania i aktywizmu:

A. Powiązanych ze zdrowiem i dobrostanem fizycznym: w okresie II wojny światowej i okresie PRL doświadczano między innymi głodu, tortur, bicia, braku środków higieny, braku dachu nad głową, zagrożenia karą śmierci lub śmierci (osób bliskich lub współuczestniczących w działaniach). O kosztach tych uczestnicy badań opowiadali między innymi następującymi słowami:

To straszne warunki były i wiadomo było, że to się idzie na niewolniczą pracę, z której można nie wrócić. Więc tego myśmy się naprawdę ogromnie bali. (B-1)

Trafiła na gorszych ubeków i na mniejszą reakcję ze strony swojego lokalnego środowiska. No i spotkało ją to, co ją spotkało. Spotkała ją kara śmierci. (B-1)

Tam pierwsze jakieś tam objawy gruźlicy, później szczęśliwie były zaleczone, ale też nie bez konsekwencji. (B-1)

Tam były jakieś przypadki, znaczy praktyka w tych latach chyba taka, że jak oni wyczuli jakąś słabość, to brali się do bicia, a tak normalnie nie... (B-3)

Zawsze można było nagle pójść do ziemi. (B-3)

Po transformacji ustrojowej możliwość uczestniczenia w międzynarodowych ruchach społecznych wzmocniła znaczenie rodzaju aktywności dla ponoszonych kosztów – obecnie, choć w samej Polsce nie grozi śmierć za działania przeciwko władzom państwowym (czy okupantom), bezpośrednie zagrożenie życia w przypadku osób angażujących się społecznie istnieje, jeśli angażują się one na przykład w pomoc ofiarom wojen i konfliktów w różnych częściach świata. Jedna z młodszych uczestniczek badań tak o niej opowiadała:

Już wiele takich osób spotykałam gdzieś tam po drodze, które, no jednak zapłaciły bardzo dużą cenę, już nawet nie mówmy tam... fizyczną, no bo niektórzy to nawet zginęli też, choćby na Timorze, na którym pracowałam te parę miesięcy, to trzy osoby zostały maczetami załuczone właśnie z naszej misji. (B-4)

Koszty związane ze zdrowiem i dobrostanem fizycznym, jak widać, mogą być kosztami ponoszonymi zarówno ze względu na czas i miejsce prowadzonej aktywności, jak i ze względu na jej rodzaj. Wymagają jednak konkretnych warunków do pojawienia się – o kosztach tego rodzaju nie wspominały osoby zaangażowane w budowanie lokalnej alternatywnej kultury muzycznej i lokalni animatorzy.

B. Powiązanych z życiem społecznym: w okresie II wojny światowej i w okresie PRL były to na przykład koszty, takie jak: aresztowania, więzienie, śledzenie, nękanie telefonami, podsłuchy, brak możliwości podróżowania i poruszania się po terenie kraju; po transformacji ustrojowej: bezrobocie, bycie ośmieszanym w TV i prasie, bycie ofiarą oszczerstw internetowych, bycie ofiarą ostrej krytyki i pogróżek, na przykład na Twitterze. Poniższe wypowiedzi jednego z uczestników badań zaangażowanego w działania opozycyjne w okresie PRL obrazują wymienione koszty:

O tym nikt z ludzi z tamtego czasu, również tych z późniejszej Solidarności nie mówi, bo każdy chce być Schwarzenegger, ale to tak naprawdę... tak, 6 rano dzwonek... ja do dzisiaj nie lubię tych dzwoneków... potem jest tak... telefony... mojej mamie grożą, że ją wyrzucą z pracy... tak się żyło... potem... inny obrazek: otwieram drzwi, wychodzę... dwóch facetów stoi pod drzwiami i oni cały dzień obaj idą pół metra ode mnie, jeden tu, drugi tu... tak kilka dni... albo inaczej: w pewnym okresie, na przykład każdy, kto przychodził do mnie, do domu i wychodził, był legitymowany i spisany, każdy, przez 2 miesiące, łącznie z mleczarzem, listonoszem, panią od korepetycji. Nie każdy tak chciał, tak, ci ludzie zaczynali się wytrącać. (B-3)

To jest taki, powiedzmy, no tryb życia trochę pod presją, piszesz na kartkach, spuszczasz je do ubikacji, zmieniają się twoi znajomi, nie chcą cię nigdzie zatrudnić. (B-3)

Analizując te wypowiedzi, można zauważyć, że aktywne działanie przeciwko komunistycznym władzom przynosiło wiele zagrożeń i niedogodności nie tylko samym osobom uczestniczącym w badaniach, ale również ich rodzinie i najbliższej społeczności. Po transformacji ustrojowej pewne rodzaje zaangażowania społecznego wiążą się ze zwiększonym ryzykiem społecznej dezaprobaty. Dla osób uczestniczących w badaniach były to aktywności kontrowersyjne, niezgodne z powszechnie panującymi poglądami, wierzeniami (np. w działaniach na rzecz imigrantów lub przeciwko medycznemu korporacjom). O kosztach tych aktywności osoby te wypowiadały się między innymi następującymi słowami:

I tutaj, ponieważ gdzieś tam jakoś stałem się widoczną osobą, no to fruwać tam po Internecie różnego rodzaju bzdury, kłamstwa i tak dalej. (B-2)

Więc jak gdyby ja dużą cenę zapłaciłam, ja tego na co dzień może nie słyszałam, ale ludzie z Warszawy mi donosili, że jesteśmy wyśmiewani, szkalowani i tak dalej, natomiast, no cóż, no kurde, trudno, nie, ale swoich wartości nie porzucę teraz. (B-4)

Jak można zatem zauważyć, transformacja ustrojowa w Polsce zmieniła skalę i intensywność kosztów ponoszonych przez osoby zaangażowane społecznie i aktywistów, przy czym osoby uczestniczące w badaniach, prowadzące swoje aktywności już po okresie transformacji, nie doświadczały, w przeciwieństwie do osób prowadzących działania wcześniej, kosztów powodowanych bezpośrednio przez władze państwowe, nawet jeśli część ich działalności powiązana była z protestami przeciwko obecnej sytuacji politycznej w kraju.

Z kolei osoby młodsze, prowadzące swoje działania społeczne głównie obecnie, zwracały uwagę na dość specyficzny dla obecnych czasów (e.g. Bauman, 2000) koszt, jakim jest „pułapka aktywności” – rodzące się poczucie, że należy podejmować jak najwięcej aktywności społecznych, by wyprzedzić konkurencję na rynku pracy, co uwidaczniają poniższe wypowiedzi:

Dobrze jest angażować się w różne rzeczy, bo potem pracodawca widzi to w CV. (B-9)

Mnóstwo młodych ludzi lansuje się przez naszą organizację. Zbierają potwierdzenia aktywności i w ogóle wszędzie pokazują, że działają. (B-4)

Z wypowiedzi tych wynika, że dla części osób aktywnych społecznie zaangażowanie stanowi rodzaj stylu życia. Przyczyn takiego sposobu postrzegania zaangażowania społecznego można upatrywać w zmianie społecznej, jaka zaszła wraz z nadejściem ery neoliberalnej, a wraz z nią – z urynkowieniem wielu sfer życia społecznego (Saad-Filho, Johnston i Listwan, 2009).

Zależne od kontekstów i rodzaju prowadzonych działań koszty biograficzne, zarówno te osobiste, powiązane ze zdrowiem, jak i te społeczne, powiązane z funkcjonowaniem społecznym, są – co należy podkreślić – od siebie zależne. Wyraźne ich rozróżnienie służyć ma uporządkowaniu skomplikowanego zagadnienia.

Koszty dzielone, niezależne od kontekstów i rodzajów działalności

Ten typ kosztów pojawiał się w wypowiedziach osób zaangażowanych społecznie i aktywistów, niezależnie od kontekstu czasu, miejsca i rodzaju prowadzonej aktywności. Były to zatem koszty, które były wspólne dla wszystkich osób badanych, choć, co należy podkreślić, osoby te nadawały kosztom tym różne znaczenie (rodzaje tych kosztów przedstawiono w tab. 1).

Tabela 1. Rodzaje kosztów biograficznych, niezależne od czasu i rodzaju aktywności

Sfera życia	Rodzaj kosztów	Przykład wypowiedzi
Koszty psychiczne	Wypalenie i bezradność	<i>Coraz częściej czuję, że moje działania nie mają już większego sensu. (B-7)</i> <i>Jakoś nie miałam już absolutnie sił ani na to działanie, ani nawet na patrzenie na to wszystko. (B-10)</i>
	Nadmierne poczucie odpowiedzialności i poczucie bycia „niewolnikiem sprawy”	<i>Czuję się, jakby niewolnikiem tego, że ja to muszę zrobić. I to robię, to może nawet wbrew sobie, bo nieraz się tak zastanawiałem, no w jakimś z filmików mówiłem, że właściwie to ja mógłbym powiedzieć, a co mnie to wszystko obchodzi? (B-5)</i> <i>Gdyby pojawili się tu jacyś inni ludzie, to chyba był mógł zwolnić, ale czuję, że to moja odpowiedzialność jest. (B-8)</i>

Codzienne funkcjonowanie i życie zawodowe	Podporządkowanie życia codziennego i życia zawodowego aktywności społecznej	<i>Interesują mnie sprawy kobiet, więc całe życie im poświęcam. (B-9)</i> <i>Czasem zwalniam się z pracy, bo jest potrzeba, by komuś pomóc, ale to się nie zawsze szefowej podoba, przyznam. (B-8)</i>
	Koszty związane z rodziną i bliskimi	<i>Moja żona... cierpliwa jest, bo musi naprawdę wiele znosić. Czasem nie wytrzyma. (B-8)</i> <i>W sumie jedno małżeństwo mi się zawaliło, bo taki społecznik jestem i ciągle coś gdzieś robię. (B-10)</i> <i>Nie przestanę mieć wyrzutów sumienia, że nawet nie mam czasu moim własnym dzieciom poczytać książki wieczorem. (B-8)</i>
	Konieczność akceptacji konsekwencji własnych działań	<i>Człowiek się w końcu przyzwyczaja do życia na podsluchu. (B-2)</i> <i>No co zrobię... nic... muszę to znosić, choć nie jest to łatwe, jak takie bzdury o mnie mówią. (B-3)</i>
	Brak czasu na inne aktywności oraz realizację innych życiowych potrzeb	<i>Marzeniem moim było podróżowanie, ale nigdy nie miałem na to czasu, ani nawet takich możliwości, bo przecież nikt by mi paszportu nie dał. (B-3)</i> <i>Nie mam czasu nawet poczytać książki w spokoju, bo ciągle gdzieś biegam, załatwiam jakieś sprawy dla kogoś. (B-8)</i>

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo wszystkie osoby uczestniczące w badaniach wspomniały o braku przygotowania na konsekwencje działań, niezależnie od charakteru tych konsekwencji. Podczas gdy osoby prowadzące swą aktywność w okresie wojny i PRL podkreślały brak przygotowania na konwencje, takie jak na przykład przesłuchania [*Nikt nas nie uczył, jak reagować na ich pytania (B-1)*], osoby młodsze wykazywały się brakiem przygotowania na konsekwencje innego rodzaju, na przykład związane z komunikacją interpersonalną:

Skąd mogłam wiedzieć, że moje działanie spowoduje ich kłótnię? Ja nie wiem, jak mam rozwiązywać takie sytuacje... to nie jest łatwe i teraz zawsze się już boję, że zamiast integrować, będę robić coś zupełnie innego. (B-7)

Jakby jest taki dysonans komunikacyjny pomiędzy nami a dzielnią, oczywiście my próbujemy wskakiwać w te buty, ale ja nie mówię, że to jest superkomfortowe dla nas. (B-5)

W każdym przypadku konsekwencje działań budziły lęk i dyskomfort. Co interesujące, kilka osób dopiero po długim czasie zdało sobie sprawę, że to właśnie bliscy ponosili cenę za ich zaangażowanie społeczne, o czym świadczyć mogą następujące wypowiedzi:

Moja żona... Ja dopiero po jej śmierci zrozumiałem, jak ona cierpiała. Jak ja tego nie rozumiałem wcześniej... (B-1)

Dzieciaki po latach przyznały się, że miały poczucie, że tata jest dla wszystkich, tylko nie dla nich. (B-3)

Warto zauważyć, że analiza przytoczonych wypowiedzi pozwala wprowadzić dodatkowe kryterium podziału kosztów, które wyłoniły się w narracjach osób uczestniczących w badaniach: są to mianowicie koszty uświadomione i nieuświadomione (lub uświadomione po długim czasie). Zwrócenie uwagi na istnienie tych kosztów wydaje się o tyle istotne, że pozwala na bardziej krytyczną ocenę społecznej działalności – opierając się na badaniach narracyjnych do części kosztów, ponoszonych przez osoby aktywne, można nie dotrzeć, jeśli osoba działająca nie jest ich świadoma.

W narracjach osób uczestniczących w badaniach pojawił się jeszcze jeden rodzaj kosztów ponoszonych w związku z zaangażowaniem społecznym i aktywizmem. Ponieważ nie był on zależny od kontekstów i rodzajów działalności, ani nie wystąpił we wszystkich wypowiedziach (6 na 15), wyróżniam go osobno. Koszt ten dotyczy stresu, jaki wiąże się z koniecznością współpracy z innymi osobami. Osoby uczestniczące w badaniach zwracały uwagę na pojawiające się w organizacjach kłótnie, walki o władzę, mikropolityki członków organizacji, o czym świadczą na przykład następujące słowa:

Tak zwana walka między Gdańskiem a Warszawą była ogromna. (B-4)

Na przykład pojawiały... tu może najpierw od ciemnych stron mocy zaczęły, ogromne konflikty, ogromne konflikty o władzę... okropne to było. (B-8)

Sytuacje te sprawiały, że działania społeczne i aktywność w organizacjach okazywały się mniej satysfakcjonujące niż zakładały osoby uczestniczące w badaniach.

Wnioski

Przeprowadzone badania wpisują się i są zbieżne z częścią wyników badań prowadzonych w obszarze efektów i kosztów zaangażowania społecznego i społecznego aktywizmu. Niezwykle cenne okazały się tu doświadczenia najstarszych badanych aktywistów, którzy doświadczyli kosztów działań w różnych okresach historii i w różnych rodzajach aktywności. Podkreślały one na przykład, że niezależnie od kontekstów historyczno-politycznych zawsze istnieją kwestie społeczne, które wymagają zaangażowania się, nawet jeśli istnieją koszty tego zaangażowania. Podkreślanie (właściwie przez wszystkich uczestników badań, nie tylko tych z największym doświadczeniem) gotowości do ponoszenia tych kosztów i małe na nich skupienie rodzi pytania o siłę motywacji do działań społecznych oraz – co ważne – do sposobów radzenia sobie z ponoszonymi kosztami. O ile wcześniej na przykład Rachel L. Einwohner (2002) badała sposoby podtrzymywania poczucia skuteczności i radzenia sobie z wypaleniem, ja chciałabym zwrócić uwagę na znaczenie kosztów dla biografii, rozumianej jako konstrukcja i rekonstrukcja życia (Alheit, 1995). Wyniki badań ukazały, że ponoszone koszty mają wpływ nie tylko na codzienność osób zaangażowanych, ale zmieniają czasem trajektorię

i przebieg całego życia, w tym życia osób im bliskich. Ponoszone koszty sprawiały czasem, że osoby uczestniczące w badaniach wycofywały się (najczęściej czasowo i tylko częściowo) z podejmowanych aktywności, rekonstruuując na nowo trajektorie życia. Ponadto proces, który Anthony Giddens określa „refleksyjnym monitorowaniem praktyk” (Giddens, 1984), a w obszarze analiz uczenia się osób dorosłych określa się „biograficznym uczeniem się” (Alheit i Dausien, 2002), sprawiał, że osoby zaangażowane społecznie miały okresami ogromne wątpliwości, dotyczące sensu podejmowanych działań. W tych okresach, najczęściej, dochodziło do uświadamiania sobie wszystkich poniesionych kosztów. Dlatego w badaniach istotna okazała się kategoria kosztów nieuświadamianych, uświadamianych i/lub uświadamianych po czasie. Biografie osób uczestniczących w badaniach pokazały bowiem, że czasem osoba silnie skupiona na działaniach społecznych nie dostrzega ponoszonych kosztów.

Przeprowadzone badania ukazały również złożoność związku pomiędzy zaangażowaniem (działaniem), kosztami i biografią osób uczestniczących w badaniach. W konsekwencji pozwoliły dostrzec dynamikę ich społecznej aktywności, w której, jak już wspomniałam, obecne są momenty zaangażowania w organizacje formalne (np. NGOs), nieformalne (ruchy społeczne), w tym także te o charakterze aktywizmu. Analiza wypowiedzi tych osób pozwala zauważyć, że koszty działań pojawiały się niemalże nieustannie. Miały one na przestrzeni życia osób uczestniczących w badaniach różną intensywność i nadawano im różne znaczenia.

Na podstawie przeprowadzonych badań możliwe jest wskazanie najważniejszych czynników, które wpływały na rodzaj, intensywność i znaczenie nadawane kosztom prowadzonej aktywności:

- 1) czynniki historyczno-polityczne: ustrój polityczno-ekonomiczny, partia rządząca, lokalne władze;
- 2) czynniki geograficzne: miejsce prowadzonej aktywności;
- 3) czynniki interpersonalne i komunikacyjne: rodzaj i jakość budowanych więzi społecznych i rodzinnych, kultura organizacji/ruchu, rodzaje otrzymywanego wsparcia;
- 4) czynniki osobowościowe: motywacja do działania, odporność psychiczna, zdolność do radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
- 5) specyfika prowadzonej działalności.

Na koszty zaangażowania społecznego i aktywizmu spojrzeć można zatem jak na dynamiczny układ współzależnych czynników, którego badanie wymaga skupienia zarówno na kwestiach jednostkowych/indywidualnych (biografiach), jak i na kwestiach społecznych. W ten właśnie sposób koszty zostały przedstawione w narracjach osób uczestniczących w badaniach. Należy jednak pamiętać, że przyjęta w badaniach metodologia nie pozwala na czynienie uogólnień. W badaniach dążono do różnorodności osób uczestniczących oraz do analiz ich jednostkowych biografii, nie są więc one oparte

na reprezentatywnej próbie badawczej. Choć w literaturze polskiej, w tym w biografiach aktywistów, można odnaleźć podobieństwa w zakresie ponoszonych kosztów (np. Bikont i Łuczywo, 2018), nie podlegała ona systematycznej analizie. Dodatkowo tak dobrana grupa osób badanych nie pozwala na porównania kosztów ponoszonych przez członków tej samej organizacji (Chinman i in., 1998), choć przyjęte w projekcie kryteria osób badanych sprawiły, że wśród 15 osób znalazły się osoby będące członkami tej samej organizacji pozarządowej, z tym że w różnych okresach czasu.

Bibliografia

- Alheit, P. (red.) (1995) *The biographical approach in European adult education*. Wiedeń: Verband Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. i Dausien, B. (2002) The “double face” of lifelong learning: Two analytical perspectives on a “silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661458>.
- Anderson, G.L. i Herr, K.G. (red.) (2007) *Encyclopedia of Activism and Social Justice*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Ballard, P.J. i Ozer, E.J. (2016) Implications of Youth Activism For Health and Well-Being. W: J. Conner i S.M. Rosen (red.) *Contemporary Youth Activism: Advancing Social Justice in the United States*. Westport: Praeger.
- Bauman, Z. (2000) *Liquid modernity*. Cambridge: Malden, MA: Polity Press; Blackwell.
- Bikont, A. i Łuczywo, H. (2018) *Jacek*. Warszawa: Wydawnictwo Czarne.
- Bilon, A.D. (2021) Toward an Agentic Approach to Activist Learning: The *Interplay* Between Agency and Learning in the Narrative of Polish Activist. *Adult Education Quarterly*, 71(2), 166-183.
- Bosi, L. (2007) Social Movement Participation and the “Timing” of Involvement: The Case of the Northern Ireland civil Rights Movement. *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 27, 37-61.
- Bosi, L., Giugni, M. i Uba, K. (2016) *The Consequences of Social Movements*. Dostępne na: <http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=4184994>.
- Chinman, M.J., Anderson, Ch.M., Imm, P.S., Wandersman, A. i Goodman, R.M. (1998) The perceptions of costs and benefits of high active versus low active groups in community coalitions at different stages in coalition development. *Journal of Community Psychology*, 24(3), 263-274.
- Chinman, M.J. i Wandersman, A. (1999) The Benefits and Costs of Volunteering in Community Organizations: Review and Practical Implications. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 28(1), 46-64. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/0899764099281004>.
- Christens, B.D. (2012) Targeting empowerment in community development: a community psychology approach to enhancing local power and well-being. *Community Development Journal*, 47(4), 538-554. Dostępny na: <https://doi.org/10.1093/cdj/bss031>.
- Coy, P.G. (red.) (2007) *Research in social movements, conflicts and change*. 27. Amsterdam; Oxford: Elsevier JAI.
- DeMartini, J.R. (1983) Social Movement Participation: Political Socialization, Generational Consciousness, and Lasting Effects. *Youth & Society*, 15(2), 195-223. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/0044118X83015002005>.

- Diekman, A.B. i Goodfriend, W. (2007) The Good and Bad of Social Change: Ambivalence Toward Activist Groups. *Social Justice Research*, 20(4), 401-417. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s11211-007-0050-z>.
- Einwohner, R.L. (2002) Motivational Framing and Efficacy Maintenance: Animal Rights Activists Use Of Four Fortifying Strategies. *The Sociological Quarterly*, 43(4), 509-526. Dostępny na: <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2002.tb00064.x>.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. 1. wyd. Cambridge: Polity Press.
- Giugni, M. i Grasso, M.T. (2016) The biographical impact of participation in social movement activities: beyond highly committed New Left activism. W: L. Bosi, M. Giugni, K. Uba (red.) *The Consequences of Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press, 85-105. Dostępny na: <https://doi.org/10.1017/CBO9781316337790.004>.
- Hatch, J.A. (2002) *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Klar, M. i Kasser, T. (2009) Some Benefits of Being an Activist: Measuring Activism and Its Role in Psychological Well-Being. *Political Psychology*, 30(5), 755-777.
- Milkman, R. (2017) A New Political Generation: Millennials and the Post-2008 Wave of Protest. *American Sociological Review*, 82(1), 1-31.
- Prohaska, T.R., Anderson, L.A. i Binstock, R.H. (2012) *Public health for an aging society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ruzikowski, T. (red.) (2017) *Nie tylko partia? Organizacje społeczne w Polsce Ludowej 1944-1989: geneza, funkcjonowanie, znaczenie*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Saad-Filho, A., Johnston, D. i Listwan, J.P. (2009) *Neoliberalizm przed trybunałem: wybór tekstów krytycznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Saldaña, J. (2013) *The coding manual for qualitative researchers*. 2. wyd. Los Angeles: SAGE.
- Sokolowski, S.W. (2000) The Discreet Charm of the Nonprofit Form: Service Professionals and Nonprofit Organizations (Poland 1989-1993). *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 11(2), 141-159.
- Vestergren, S., Drury, J. i Chiriac, E.H. (2017) The biographical consequences of protest and activism: a systematic review and a new typology. *Social Movement Studies*, 16(2), 203-221. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/14742837.2016.1252665>.
- Wengraf, T. (2001) *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods*. London; Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Wiltfang, G.L. (1991) The Costs and Risks of Social Activism: A Study of Sanctuary Movement Activism. *Social Forces*, 69(4), 987-1010.

Anna Bilon-Piórko*

ACTIVITY AGAINST ALL ODDS – THE BIOGRAPHICAL COSTS OF ACTIVISM AND SOCIAL ENGAGEMENT

ABSTRACT: The paper discusses biographical costs incurred by socially engaged Poles and Polish activists. The analysis of biographical narratives of people from various generations of Polish activists and socially engaged Poles who have been actively involved in various sectors, organisations, and spheres of social life indicates that such commitments produce costs which are strongly dependent on historical contexts and on the kind of activity pursued by the individuals; in addition, there are multiple costs which are shared irrespective of specific historical and situational contexts. The findings also show that socially engaged people are not always aware of some costs they bear, or that they only develop such an awareness after a significant time-lapse, a fact of key relevance to this study and to research into costs of activity in general. The costs themselves are viewed as a dynamic ensemble of interdependent factors, the study of which must examine both individual variables (biographies) and broader social issues.

KEYWORDS: activism, biographical costs, social engagement.

Introduction

The objective of the paper is to analyse the biographical costs of social engagement and social activism that have appeared in the narratives of Polish activists, representing 3 different generations (Second World War activists, Polish People's Republic activists and contemporary activists) and different areas of social engagement (struggle for the country's freedom, struggle for human rights, struggle against medical corporations, activism in the field of culture, etc.).

By costs, I mean the negative effects of social engagement and activism that affect the course and/or the individual's quality of life, including, for example, desirable but unfulfilled states of life. Here I also refer to the concept of "biographicity," as suggested by Peter Alheit and his colleagues, i.e. the specific construction and reconstruction of life (Alheit et al., 1995; Alheit & Dausien, 2002). The costs incurred I define as biographical specifically because they require the activists to make various kinds of life reconstructions. Therefore, I pose the question of what biographical costs Polish activists and socially engaged individuals have experienced and are experiencing now.

This paper elaborates on both social engagement and social activism. Although I am aware of the differences between these two, I leave both terms in, in line with the self-identification made by the research participants, upon which the article is

* Anna Bilon-Piórko – University of Lower Silesia, Poland; e-mail: anna.bilon@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-5322>.

based – some of whom clearly had negative connotations with the word “social activism,” unequivocally defining themselves as: “socially engaged person”. One possible interpretation of such a significant self-identification of research participants is associated with the analysis of the meaning of the word “activism” and its social role, which in some countries and cultures can have a pejorative meaning (Diekman & Goodfriend, 2007). To some extent, this is also the case in Poland. Yet another reason for using these two terms is the assumption, adopted in the research, that the social engagement and activism are lifelong processes, and that the activists’ biographies reflect the particular “pulsation” of activism – not in every moment of their life were the research participants enough socially engaged to become activists. However, they nearly always showed the tendency to be a part of various organisations and social movements. Over the course of their lives, activism seemed to be just “pulsating moments.” It seems accurate, therefore, to point out the correlation between the terms, especially as the previous studies highlight this tendency, as stressed by, among others, Gregory L. Wiltfang who indicated that activists tend to engage in different activities (Wiltfang, 1991). Similar outcomes were also obtained by Joseph R. DeMartini, who pointed out that activists’ biographies usually reveal their involvement in several non-governmental organisations and social movements, sometimes even simultaneously (DeMartini, 1983). Thus, social involvement would mean participation in social groups (Prohaska, Anderson & Binstock, 2012), formal and informal ones, and/or being the instigator of social activities, including online activities.

The costs of social activism and engagement according to the research

The consequences of social engagement and activism have sometimes been the subject of research and analysis (Bosi, 2007; Bosi, Giugni & Uba, 2016; Chinman & Wandersman, 1999; DeMartini, 1983; Vestergren, Drury & Chiriac, 2017). Instead, many authors emphasise the positive effects of activism on individuals, including, in particular, the impact on their health, such as stress reduction, increased empowerment, improved mental well-being (Klar & Kasser, 2009), personal development and deepened knowledge (Bosi, 2007; Klar & Kasser, 2009; Ballard, Ozer, 2016). It is significant that the positive effects of activism are emphasised for both younger and older activists (Giugni & Grasso, 2016), and this is despite the fact that one recognises major differences in the activism of different generations (e.g., Milkman, 2017).

The positive effects of social engagement and activism are also observed for groups and local communities (Christens, 2012), by emphasising the potential for social change embedded in them (Coy, 2007), their essential role in the growth of the non-profit sector, and even the development of the economy (Sokolowski, 2000). It is therefore

clear that both social engagement and activism can be analysed from the perspective of an individual (e.g., biographical) as well as in terms of social consequences, whereby these two perspectives can complement each other and are distinguishable only on the analytical level.

By doing a systematic review of the literature and the research studies, concerning the effects of activism, Sarah Vestergren et al. indicated that despite the existence of researches, relating to the effects of activism, the negative costs/consequences have been given far less attention in the literature. Moreover, the researchers pointed out that most of the published papers are dedicated to the US and Western societies (Vestergren, Drury & Chiriac, 2017: 2). Additionally, most of the papers devoted to the costs of activism and social engagement are based on studies of particular social movements and a specific type of activism (Giugni & Grasso, 2016), while studies covering different types and kinds of activism are often limited (Anderson & Herr, 2007). This is the approach I advocate in this paper.

The paper will highlight that the costs of social engagement and activism, incurred by the surveyed Polish activists, may have both commonalities (independent of the historical period of engagement and its sphere of activities) as well as context-dependent characteristics. This distinction is crucial for understanding the nature of the costs of social engagement and for providing the answer to the question of how (in what way) these costs depend on historical processes and types of social engagement and activism. Simply focusing on the costs of social engagement and activism can, in turn, contribute to the growing knowledge about the dynamics of individuals' engagement in socially motivated activities, including actions on behalf of other people and those aimed at social change.

The approach and research method used

The research on which the paper is based was conducted within the framework of the departmental grant "Socio-biographical costs of activism in the narratives of female and male social activists in 2016-2020 in Poland", supported by the University of Lower Silesia in Wrocław with funds from the Ministry of Science and Higher Education. One of the main goals of the project was to answer the question "What are the biographical costs of engagement and social activism of the Polish activists and social activists?". The supplementary/specific questions were primarily concerned with the similarities and differences between the social engagement costs experienced by individuals belonging to different generations and those involved in different types of social activism (Anderson & Herr, 2007). Hence, a purposive sampling of study participants was used, the criteria for which were: 1) engagement in social activities and activism in different areas of social

life (e.g. struggle for national independence, struggle against communism, human and labour rights, culture, health and lifestyle) 2) age (it was essential that the participants belonged to different generations and, if possible, that the research participants were still socially active) 3) gender (it was ensured that both women and men participated in the research) 4) involvement in various activities and organisations that was evident in the biography (it was important that the research participants experienced membership/participation in various formal and informal organisations). Some individuals were invited to participate in the study via the Internet or by telephone. Among those participating in the research there were: a member of an underground organisation during the Second World War, members of Amnesty International in Poland, Solidarity movement activists (and other movements fighting communism), a creator and activist for the development of a local alternative music culture, a leader of a movement promoting health awareness and struggle against medical corporations, people fighting for workers' and immigrants' rights, the women's rights activists, people involved in local social politics and finally social animators. These were people between the ages of 25 and 89, still socially active and pursuing various forms of activities (including the Internet and social media). Between 2016 and 2020, a total of 15 in-depth interviews were carried out. The decision was made to use biographic interviews (Wengraf, 2001). Research participants were asked to describe their life history in the context of their activism and social engagement. By encouraging those participants to build a narrative, the attention was paid to the issues of their motivation to take action, the course of their actions, the emotions and experiences related to them. If the necessary information was not received, follow-up questions were asked. A total of about 83 hours of research materials were collected. Interviews lasted between 2 and 9.5 hours. The collected material was anonymised in order to assure the privacy of the respondents' identities. Since some of them are recognizable to the wider public, considerable importance was attached to the anonymization processes, by changing not only the participants' names in the research, but also the names of the institutions in which they worked/were members. If there was some information that would make it possible to identify a participant, despite the efforts made (e.g., because their biography is known to the public), it would not be used in publications at all.

The data was encoded using the MaxQda program, by means of the simultaneous coding method, the use of which was justified by the fact that there were other research questions posed in the project (Saldaña, 2013) which were not directly related to biographical costs – the questions asked were, among others, about learning (see Bilon, 2020) and values and sources of social engagement. In total, there were 3 stages of coding, each of which was devoted to the research questions posed in the project. The material was analysed using interpretive method, which, as J. Amos Hatch points out, “in fact,

often involves the researcher, who, once having performed a typological or inductive analysis at a basic level, proceeds to the next level in order to add an interpretive dimension to the previous work” (Hatch, 2002: 180). Therefore, the analysis is a process of constructing knowledge, giving meaning and significance to phenomena, events, objects etc. The typological analysis proposed by Hatch (2002) makes interpretation not so much a unique process, since it is present in all qualitative research, but simply emphasises its importance in the research process. In the research conducted, the idea was to analyse the stories told by research participants and give these stories meaning.

After all, it was not uncommon for study participants to talk about the costs of social activities with some degree of resentment and/or had a tendency not to focus on them.

Results

The analysis of the acquired research data allowed me to distinguish between two main types of social engagement and activism costs as being experienced by socially engaged people and Polish activists. Below there is a description of both types of costs.

Costs dependent on the contexts and types of activities carried out

This type of cost is strongly dependent on the time, place and character of the social engagement, bearing in mind that even in the times of the strongest regimes there were activities, encouraged by the authorities and these are in fact desirable. In Poland, both during the Second World War and in the communist period, certain types of social engagement could meet with the approval of the authorities (Ruzikowski, 2017). Any activity that was not in accordance with what was desirable, incurred a significant amount of biographical costs. The time and social change factor minimised the burden and strength of these costs in Poland – the political transformation abolished the threats of the most severe costs, such as tortures and death in one’s own country, thus making the incurred costs of social engagement and activism more dependent on the type of activities carried out.

Those who participated in the research mentioned the following costs of their engagement and activism:

- (a) related to health and physical well-being: during the Second World War and the Communist period, people experienced, among other things, hunger, tortures, beating, lack of hygiene supplies, homelessness, threats of capital punishment or death (their relatives or other co-activists). The research participants talked about these costs with the following words:

The conditions were terrible, and it was clear that you are being sent to do slave labour, out of which you might not come back. So that was something we were really extremely afraid of. (B-1)

She ended up dealing with much worse “ubeks” and getting little response from her local community. So that’s what happened to her. She received the death penalty. (B-1)

The first symptoms of tuberculosis appeared, luckily, they were healed later on, although they were not without consequences. (B-1)

There were some cases, I mean the practice during those years was I suppose that if they sensed some weakness, they would start to beat you up, otherwise they didn’t... (B-3)

One could have suddenly gone to the ground. (B-3)

Following the political transformation, the possibility of participating in the international social movements strengthened the importance of the type of activity in terms of the costs incurred – nowadays, although in Poland itself people do not receive death penalty for actions against state authorities (or occupiers), there is an immediate threat to the lives of socially engaged people if they are involved, for example, in helping victims of wars and conflicts in different parts of the world. One of the younger research participants recalls:

I have already met many people like them, somewhere along the way, who, after all, paid a very high price, not even to mention..., physical price, well some of them even died, for example in Timor where I worked for a few months, three people from our mission were beaten to death with machetes. (B-4)

As can be observed, the costs related to health and physical well-being can be incurred either because of the time and place of the activity, or due to the type of the activity. However, they require specific conditions to arise – none of these types of costs were mentioned by those involved in building local alternative music culture and local animators.

b) related to social life: during the Second World War and the Communist period, these were the costs, such as: arrests, imprisonment, tracking people, telephone harassment, wiretaps, inability to travel and move around the country; following the political transformation: unemployment, being ridiculed on TV and in the press, being the victim of cyber-slander, being the victim of harsh criticism and threats, for instance, on Twitter. The following statements given by one of the research participants, involved in anti-communist activities during the communist period, refer to the aforementioned costs:

None of these people at that time, including those coming from the Solidarity Movement, talk about it, because everyone wants to be Schwarzenegger, but that’s how it really is... yes, 6am the ringtone.... I do not like those ringtones even nowadays... then it’s like this.... calls...my mother is threatened to be fired from her work: that’s how we lived...then...another picture: I open the door, I go out...two guys are standing at the door and for the whole day they would both walk half a meter away from me, one here, the other one there, like this for a few days...or else: During a certain period, for example, everyone who came to my house, in and out, was legitimised and written down, everyone, for 2 months, including the milkman, the mailman, the tutor lady. Not everyone wanted it that way, yes, these people started to toughen up. (B-3)

This is the kind of, let's say, high pressure lifestyle, you write on pieces of paper, flush them down the toilet, all your friends change, they don't want you to be employed anywhere. (B-3)

Analysing these statements, it can be noticed that active engagement against the communist authorities posed a number of risks and inconveniences not only to the people participating in the research themselves, but also to their families and closest community. Following the political transformation, certain types of social engagement entail an increased risk of social disapproval. For those who participated in the study, these were controversial activities inconsistent with commonly held views or beliefs (e.g., activities on behalf of immigrants or against medical corporations). These individuals stated the following about the costs of these activities:

And here, because somewhere there somehow, I became a public person, well, lots of nonsense, lies and so on have been floating around the Internet. (B-2)

So as if I paid a high price, I might not hear it every day, but people from Warsaw informed me that we are being ridiculed, vilified and so on, but, well, geez, it's tough, but I won't give up my values now. (B-4)

Therefore, as one may observe, the political transformation in Poland has changed the scope and severity of the costs imposed on socially engaged individuals and activists, whereby those who participated in the research, conducting their activities after the period of transformation, did not experience (unlike those who were engaged in activism earlier) the costs incurred directly by the state authorities. This is the case regardless of whether some of their activities were linked to the protests against the current political situation in the country.

On the other hand, younger people, who are mainly leading their social activities nowadays, paid attention to the “activity trap” cost, which is quite peculiar to the present times (e.g., Bauman, 2000) – this emerging feeling that one should engage in as many social activities as possible in order to stay ahead of the competition on the job market. This is made evident by the comments below:

It's good to get involved in different things because then the employer may see it on the resume. (B-9)

Plenty of young people are self-marketing themselves through our organisation. They collect confirmations of their activities and in general they show they are active everywhere. (B-4)

These statements indicate that for some of those who are socially active, engagement is a kind of a lifestyle. The reasons for such a perception of social engagement can be traced back to the social change that took place as the neoliberal era emerged, alongside with it, the marketisation of many spheres of social life (Saad-Filho, Johnston & Listwan, 2009).

The biographical costs, whether personal, health-related, or social, relating to social functioning are, needless to say, dependent on the contexts and types of activities

carried out. A clear distinction between them should be made in order to clarify this complex issue.

Shared costs, independent of contexts and types of activities

This type of cost appeared in the statements of socially engaged people and activists, regardless of the time context, place and type of activity carried out. Accordingly, these were the costs that were common to all the research participants, although, it should be emphasised, these individuals gave different meanings to these costs. Among these costs, the following types could be distinguished:

Table 1. Types of biographical costs, independent of time and type of activity, source: own study

Sphere of life	Type of costs	Statement example
Psychological costs	Burnout and helplessness	<i>Increasingly i began to feel that my actions do not make any more sense. (B-7)</i> <i>Somehow i had absolutely no strength left neither for this action nor even for looking at all this. (B-10)</i>
	Excessive sense of responsibility and feeling of being a “slave of the cause”	<i>I feel kind of like a slave that I have to do it. And I’m doing it, it may even be in spite of myself, because I’ve thought about it so many times, well in one of my videos I said that I could actually have said, why should I care. (B-5)</i> <i>If any other people showed up here, I think I might have been able to slow down, however I feel it is my responsibility. (B-8)</i>
Daily functioning and professional life	Subordination of the daily life and professional life to social activism	<i>I have an interest in women’s issues, so I have been devoting my whole life to them. (B-9)</i> <i>Sometimes I get off from work because there is a necessity to help someone, but that doesn’t always please the boss, I have to admit. (B-8)</i>
	Costs related to family and relatives	<i>My wife... she is patient, as she indeed has to put up with a lot. Sometimes she can’t stand it. (B-8)</i> <i>Actually, I had one marriage ruined because I’m such a socialite and constantly doing something somewhere. (B-10)</i> <i>I will never stop feeling remorseful that I don’t even have time in the evening to read books to my own children. (B-8)</i>
	The necessity to accept the consequences of one’s own actions	<i>Eventually people get used to living under the wire. (B-2)</i> <i>Well, what am I going to do... nothing...? I have to put up with it, although it’s not easy when they talk such nonsense about me. (B-3)</i>
	Not enough time for other activities and fulfillment of other life needs	<i>My dream was to be able to travel, but I never had time to do it, not even an opportunity, after all, no one would give me a passport. (B-3)</i> <i>I don’t even have time to read a book in peace, because I’m constantly running somewhere, running some errands for someone. (B-8)</i>

Moreover, all research participants have mentioned the fact that they were unprepared for the consequences of their activities, regardless of the nature of those consequences. Whereas those who were engaged in their activities during the wartime and Communist period emphasised their lack of preparation for the conventions, such as interrogations [“no one taught us how to respond to their questions” (B-1)], younger people showed their unpreparedness for the consequences of other sorts, such as those related to interpersonal communication:

How could I know that my actions would lead to their quarrel? I don't know how to solve such situations... it's not easy and from now on there is always the fear that instead of getting people to integrate, I will do the opposite. (B-7)

Here's sort of a communication dissonance between us and the neighbourhood, obviously we are trying to step into those shoes, but I'm not saying it's super comfortable for us. (B-5)

In each case, the consequences of the actions evoked fear and discomfort.

Interestingly, only long afterwards a few people have realised that their close relatives were the ones who paid the price for their social engagement, as the following statements indicate:

My wife... It was only after her death that I understood how she had suffered. As I couldn't understand it before... (B-1)

After many years, the kids admitted that they felt that Dad was for everyone except them. (B-3)

It is noteworthy that the analysis of the above statements allows us to introduce an additional criterion for dividing the costs that emerged in the testimonials of those who participated in the research: these are namely realised and unrealised (or realised after a long time) costs. Drawing our attention to the existence of these costs seems relevant insofar as it makes it possible to be more critical in assessing social activity – based on narrative research, some of the costs incurred by those who are active may not be accessible if that person is not aware of them.

In the narratives of those who participated in the research, another type of cost emerged, that of social engagement and activism. Since it was not dependent on contexts and types of activism, nor did it occur in all statements (6 out of 15), I have distinguished it separately. This cost concerns the stress related to the necessity of working with others. Those who participated in the study pointed out the quarrels, struggles for power, micro-politics of the organisation's members that can take place in organisations, the proof of which can be found in the below comments:

The so-called battle between Gdansk and Warsaw was tremendous. (B-4)

For example, there have been..., perhaps I will start here first with the dark sides of wielding the power,enormous conflicts, conflicts over power... how awful it was. (B-8)

Such situations meant that social activities and activity in organisations turned out to be less satisfying than the research participants assumed.

Conclusions

The conducted research is congruent and consistent with some of the research findings carried out within the field of the effects and costs of social engagement and social activism. The experiences of the oldest interviewed activists who experienced the costs of activism in different historical periods and various types of activism proved to be extremely valuable. It was emphasised, for instance, that regardless of historical and political contexts, there will always be social issues that require engagement, even if there are costs involved.

Emphasizing (appropriately by all research participants, not only those with the most experience) the readiness to bear these costs as well as focusing only a little on them raises questions about the strength of motivation for social actions and, more importantly, ways of dealing with the costs incurred. While previously, for example, Rachel L. Einwohner (2002) examined methods of keeping a sense of self-efficacy and dealing with burnout, I would like to draw attention to the importance of costs to biography, defined as the construction and reconstruction of life (Alheit et al., 1995). Studies have shown that the costs incurred affect not only the daily lives of those involved, but sometimes change the trajectory and course of the entire life, including that of their loved ones. The costs incurred sometimes made the participants in the research step back (usually temporarily and only partially) from the activities they had undertaken, as they reconstructed their life paths anew. Besides, the process, which Anthony Giddens refers to as “reflexive monitoring of practices” (Giddens, 1984), while the field of adult learning analysis defines it as “biographical learning” (Alheit & Dausien, 2002), meant that socially engaged individuals experienced periods of great doubt regarding the significance of the activities undertaken. It was during these periods, most often, that people became aware of all costs incurred. Therefore, in this research, the category of unrealised, realised and/or after-time realised costs proved to be crucial. This is because the biographies of the people participating in the study showed that sometimes a person who is strongly focused on social activities does not perceive the costs incurred.

The studies also showed the complexity of the relationship between engagement (action), costs and the biography of the people participating in the research. As a consequence, this allowed me to recognise the dynamics of their social activity, in which, as I have already mentioned, the moments of their engagement in formal organisations (e.g., NGOs), informal organisations (social movements), including those of an

activist nature, are present. Analysis of the statements of these people helps to notice that the costs of activities have appeared almost constantly. These have had, over the lifetime of the people participating in the study, different levels of intensity and have been given varied meanings.

Based on the research conducted, it is possible to identify the most important factors that influenced the type, intensity and importance given to the costs of the activity carried out:

- 1) historical-political factors: political-economic system, the governing party, local authorities,
- 2) geographical factors: the place of activity,
- 3) interpersonal and communication factors: type and quality of the social and family bonds, organisation/ movement culture, types of support received,
- 4) personal factors: motivation to act, psychological resilience, ability to cope with difficult situations,
- 5) the specificity of the activity.

The costs of social engagement and activism can thus be seen as a dynamic system of interdependent factors, the study of which requires the focus on both stand-alone/ individual issues (biographies) and social issues. This is how the costs have been presented in the research participants' narratives. Nevertheless, it should be remembered that the methodology adopted in the research does not allow generalisations to be made. The study sought the diversity of participants and analysis of their individual biographies; therefore the research is not based on a representative research sample. Although similarities can be traced in the Polish literature, including the biographies of activists, in terms of the costs incurred (e.g., Bikont & Łuczywo, 2018), it has not been analysed systematically. Also, the group of respondents selected does not allow for comparisons of costs incurred by the members of the same organisation (Chinman et al., 1998). The respondent criteria adopted in the project meant that among those 15 respondents there were people who were members of the same Non-Governmental Organisation, albeit in different time period.

References

- Alheit, P. (ed.) (1995) *The biographical approach in European adult education*. Wieden: Verband Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. & Dausien B. (2002) The "double face" of lifelong learning: Two analytical perspectives on a "silent revolution". *Studies in the Education of Adults* [online], 34(1), 3-22. Available at: <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661458>.
- Anderson, G.L. & Herr, K.G. (ed.) (2007) *Encyclopedia of Activism and Social Justice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Ballard, P.J., Ozer, E.J. (2016) Implications of Youth Activism For Health and Well-Being. In: J. Conner & S.M. Rosen (eds.) *Contemporary Youth Activism: Advancing Social Justice in the United States*. Westport: Praeger, 223-244.
- Bauman, Z. (2000) *Liquid modernity*. Cambridge: Malden, MA: Polity Press, Blackwell.
- Bikont, A. & Łuczywo, H. (2018) *Jacek*. Warszawa: Wydawnictwo Czarne.
- Bilon, A.D. (2020) Toward an Agentic Approach to Activist Learning: The Interplay Between Agency and Learning in the Narrative of Polish Activist. *Adult Education Quarterly*, 71(2), 166-183.
- Bosi, L. (2007) Social Movement Participation and the "Timing" of Involvement: The Case of the Northern Ireland civil Rights Movement. *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 27, 37-61.
- Bosi, L., Giugni, M. & Uba, K. (2016) *The Consequences of Social Movements* [online]. Available at: <http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=4184994> [11.11 2021].
- Chinman, M.J., Anderson, Ch.M., Imm, P.S., Wandersman, A. & Goodman, R.M. (1998) The perceptions of costs and benefits of high active versus low active groups in community coalitions at different stages in coalition development. *Journal of Community Psychology*, 24(3), 263-274.
- Chinman, M.J. & Wandersman, A. (1999) The Benefits and Costs of Volunteering in Community Organizations: Review and Practical Implications. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* [online], 28(1), 46-64. Available at: <https://doi.org/10.1177/0899764099281004>.
- Christens, B.D. (2012) Targeting empowerment in community development: a community psychology approach to enhancing local power and well-being. *Community Development Journal* [online], 47(4), 538-554. Available at: <https://doi.org/10.1093/cdj/bss031>.
- Coy, P.G. (ed.) (2007) *Research in social movements, conflicts and change*. 27 Amsterdam; Oxford: Elsevier JAI.
- DeMartini, J.R. (1983) Social Movement Participation: Political Socialization, Generational Consciousness, and Lasting Effects. *Youth & Society* [online], 15(2), 195-223. Available at: <https://doi.org/10.1177/0044118X83015002005>.
- Diekman, A.B. & Goodfriend, W. (2007) The Good and Bad of Social Change: Ambivalence Toward Activist Groups. *Social Justice Research* [online], 20(4), 401-417. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11211-007-0050-z>.
- Einwohner, R.L. (2002) Motivational Framing and Efficacy Maintenance: Animal Rights Activists Use Of Four Fortifying Strategies. *The Sociological Quarterly* [online], 43(4), 509-526. Available at: <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2002.tb00064.x>.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. 1st edn. Cambridge: Polity Press.
- Giugni, M. & Grasso, M.T. (2016) The biographical impact of participation in social movement activities: beyond highly committed New Left activism. In: W.L. Bosi, M. Giugni, and K. Uba (eds.) *The Consequences of Social Movements* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 85-105. Available at: <https://doi.org/10.1017/CBO9781316337790.004>.
- Hatch, J.A. (2002) *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Klar, M. & Kasser, T. (2009) Some Benefits of Being an Activist: Measuring Activism and Its Role in Psychological Well-Being. *Political Psychology*, 30(5), 755-777.
- Milkman, R. (2017) A New Political Generation: Millennials and the Post-2008 Wave of Protest. *American Sociological Review*, 82(1), 1-31.
- Prohaska, T.R., Anderson, L.A. & Binstock, R.H. (2012) *Public health for an aging society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Ruzikowski, T. (ed.) (2017) *Nie tylko partia? Organizacje społeczne w Polsce Ludowej 1944-1989: geneza, funkcjonowanie, znaczenie*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.
- Saad-Filho, A., Johnston, D. & Listwan, J.P. (2009) *Neoliberalizm przed trybunałem: wybór tekstów krytycznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Saldaña, J. (2013) *The coding manual for qualitative researchers*. 2nd edn. Los Angeles: SAGE.
- Sokolowski, S.W. (2000) The Discreet Charm of the Nonprofit Form: Service Professionals and Nonprofit Organizations (Poland 1989-1993). *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 11(2), 141-159.
- Vestergren, S., Drury, J. & Chiriac, E.H. (2017) The biographical consequences of protest and activism: a systematic review and a new typology. *Social Movement Studies* [online], 16(2), 203-221. Available at: <https://doi.org/10.1080/14742837.2016.1252665>.
- Wengraf, T. (2001) *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods*. London, Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Wiltfang, G.L. (1991) The Costs and Risks of Social Activism: A Study of Sanctuary Movement Activism. *Social Forces*, 69(4), 987-1010.

Dyskurs edukacji
w szkole wyższej

The discourse
of higher education

red./ed. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Verushka Ananmalay¹

Daniël Benen²

Jiali Luo³

Isabel Maria Machado Da Silva⁴

Elliot Smith⁵

Tomoyo Taniyama⁶

PERSPECTIVES AND EXPERIENCES OF INTERNATIONAL STUDENTS AT A SWEDISH UNIVERSITY DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: The COVID-19 outbreak has had a great impact on our daily lives in many aspects, not least of which includes the education sector. Most governments around the world have decided to close educational institutions in order to contain the spread of the virus, which has required teachers and students to transform their learning styles from on-campus to online. The previous research reveals that this physical transition from on-campus learning to online learning has brought not only technological considerations, but also changes in students' experiences, emotions and perspectives, yet few studies have looked specifically into students' perceptions on their transition to online learning. This qualitative research examines students' learning experiences of and attitudes towards the transition from campus learning to online learning in the context of COVID-19, by analysing twelve semi-structured interviews with students at a university in Sweden. The interviews were created and conducted by thirteen participant-students, six of whom are also the authors of this research. The data collection, analysis and collaborative writing processes were conducted entirely online. Utilising transformative learning theory, the authors investigated how the participants reflected upon the learning transition and on transforming assumptions and expectations. By examining the interviews through the lens of transformative learning theory, the authors uncovered four important themes: life routine, interaction practices, learning process and self-perception.

KEYWORDS: higher education, transformative learning theory, online learning, COVID-19, semi-structured interview, collaborative work, online research.

Introduction

On the 11th of March 2020, the COVID-19 outbreak was defined as a pandemic by the World Health Organization (WHO 2020). Out of necessity, many countries' governments

¹ **Verushka Ananmalay** – Stockholm University, Department of Education, Stockholm, Sweden; e-mail: verushka_ananmalay@yahoo.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2417-4780>.

² **Daniël Benen** – Stockholm University, Department of Education, Stockholm, Sweden; e-mail: d.benen@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2202-7242>.

³ **Jiali Luo** – Stockholm University, Department of Education, Stockholm, Sweden; e-mail: luojl970108@yeah.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7923-5395>.

⁴ **Isabel Maria Machado Da Silva** – Stockholm University, Department of Education, Stockholm, Sweden; e-mail: im.machadodasilva@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7342-2579>.

⁵ **Elliot Smith** – Stockholm University, Department of Education, Stockholm, Sweden; e-mail: elliotsmith1190@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9625-1848>.

⁶ **Tomoyo Taniyama** – Stockholm University, Department of Education, Stockholm, Sweden; e-mail: tomoyo.0708.fj@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2299-4603>.

had to make decisions regarding the pandemic to protect their citizens from the virus. The usage of the word 'social distance' has become widespread, and many countries decided to close their borders to prevent COVID-19 from spreading further. Other than the overall influence that COVID-19 has had on a country's economic activities, it also has had a great impact on our daily lives in many aspects, including the education sector. To be specific, most governments around the world decided to close educational institutions in order to contain the spread of the virus, which is said to have impacted over 1.6 billion learners globally (UNESCO n.d.). Due to this unprecedented and emergency situation, teaching and learning contexts were "forced" to be transformed from classrooms to digital spaces in different levels of educational institutions worldwide, and Sweden was no exception. Swedish higher education largely moved on-campus learning to online learning, although some universities remained partially opened because of the decentralised system (Bergdahl & Nouri, 2021). Access to universities' premises such as department buildings and libraries was also restricted in accordance with the regulations set by the Public Health Agency of Sweden (Folkhälsomyndigheten, 2021). International students faced additional difficulties, as the pandemic further complicated the application process for residence permits needed to travel to and enter Sweden. As a result, some international students have not had access to physical school infrastructure in Sweden at all, which means they had to complete courses in their home countries.

The effect of this transition brought about more than just technological considerations, such as learning and adapting to new online platforms (Bergdahl & Nouri, 2021). According to previous research, the social distance resulting from the mode of online learning is related to the increases in psychological issues such as distress, anxiety, stress, and a decrease in motivation and attention span among a majority of students (Al-Tammemi, Akour, & Alfalah, 2020; Gautam, & Gautam, 2021; Quintiliani et al., 2021). These results suggest that university students around the world are facing significant challenges due to this unprecedented learning transition. Thus, it is necessary to explore how students perceive this learning shift in relation to multiple aspects of their lives. Lisa R. Amir et al. (2020) have looked into university students' perceptions of classroom and distance learning using an online questionnaire. The results revealed that only 44.2% of students preferred distance learning over classroom learning, as the former provides more time to study and review study materials, while more students perceived difficulties and less satisfaction during distance learning (Amir et al., 2020). This online questionnaire provided valuable findings on students' opinions of different learning contexts; the aspect of how students were affected during and after the transition, however, was missed despite its significance.

The motivation for this research arose from a research workshop where a group of thirteen international students designed an interview exploring their perceptions

on the transition to online learning in the context of COVID-19. The authors of this article, as part of the group, developed further interests in attempting to understand the changes that were affecting our education, more specifically, how these changes were shaping the ways in which we felt about our education and to a greater extent, our lives. In moving towards developing an understanding of the changes occurring, and, in order to learn about students' meaning-making process on critical effects brought by the learning transition, transformative learning theory, specifically utilised from the works of Jack Mezirow and Victoria Marsick (1978) was applied in this study as it offers a lens to look into changes in people's assumptions and expectations including cognitive, conative, and affective dimensions (Mezirow, 2018). Transformative learning experiences are usually associated with significant life event transitions, the shift from on-campus to online learning here can be considered as a 'disorienting dilemma' that mismatch students' previous learning values and behaviours based on the previous research mentioned above (Mezirow & Marsick, 1978). Therefore, the aim of this paper is to explore students' experiences of and attitudes towards the transition from on-campus learning to online learning in the context of COVID-19. According to the research aim, the research questions are as follows:

1. How did university students perceive the impact of the transition to online learning on their study and life experience?
2. What challenges have students encountered during the transition to online learning?
3. What changes have students experienced in their studies and lives as a consequence of the transition to online learning?

In regard to research design and data collection, this paper employs semi-structured interviews. In this research, thirteen international students in the same cohort at a university in Sweden participated in the making of interviews, six of whom are also the authors of the research. In total, twelve semi-structured interviews were collected, managed and interpreted. In addition, it is important to note that all the participants of this research took the role as both the interviewer and the interviewee when conducting the interview in pairs. These multiple roles taken by the participants enabled them to critically reflect upon their own and their peers' perceptions on the learning transition, which adds to the reflexivity of the current research. All the participants in this research undertook online courses for almost a year, starting in March 2020, while some of them were not in Sweden for part or all periods of study. This collaborative article by a group of 6 international students also brings unique insights from different academic and cultural backgrounds to the findings. In order to keep the consistency of the terms used in this article, clarification is needed: "the participants" refers to all the interviewees including the authors, while "we/us" refers to the authors only. It should

also be noted that the entire study was conducted online, meaning that the data collection, analysis and cooperation between authors was done through digital means, which provides further insights into the nature of shifting to online learning.

Theoretical framework – Transformative learning theory

Transformative learning is defined as the process through which problematic frames of reference are transformed, such as meaning perspectives, mindsets or habits of mind. Those frames are regarded as sets of expectations and assumptions, and the transformative learning process allows for transforming those assumptions and expectations into more inclusive, open, reflective and emotionally changeable references (Mezirow, 2018). Frames of reference are constructed by language and culture, through which we connect significance and coherence to our experiences and define meanings. Therefore, frames of reference, by nature, shape and delimit our cognitions, feelings and perceptions as they predispose our beliefs, purposes, expectations and intentions. In addition, frames of reference encompass cognitive and affective components, and they may be operated both consciously or subconsciously. According to Mezirow, frames of reference include two dimensions: “habits of mind and resulting points of view” (Mezirow, 2018: 116).

Habits of mind here refer to abstract habitual ways of feeling, acting and thinking, which are guided by assumptions that create a set of codes. These sets of codes embody a variety of aspects such as cultural, linguistic, social, economic, political, educational aspects. Habits of minds are also articulated through particular points of view, which are more accessible to awareness, and shape a particular interpretation. On the other hand, a resulting point of view can be understood as the complex of negative attitudes, feelings, judgements and beliefs we may hold towards specific individuals or groups that possess different features from our own (Mezirow, 2018).

Transformative learning is regarded as a metacognitive epistemology of communicative and instrumental reasoning which ascertains the process of assessing a belief, which often involves critical self-reflection (Mezirow, 2018). That is, transformative learning allows for evaluating reasons as well as validating and reformulating meaning structures through reflecting critically on our own assumptions, re-constructing and transforming our own perspectives via active interaction with others which promotes communicative learning and informed continuing discourse. This full participation within the interaction can validate a best reflective judgement (Mezirow, 2018).

There are three fundamental components which facilitate the learning and transformation of knowledge, practices and norms (Mezirow, 2018). Firstly, critical reflection. Through an individual's own critical reflection of their experiences, perspectives can

begin to undertake a process of transformation. This process improves self-awareness and promotes depth of self-understanding (Mezirow, 2018). The second is rational disclosure. Rational disclosure is encapsulated within logical and rational discussion, whereby said discussions regarding personally held beliefs and assumptions are undertaken in order to focus upon any biases, blind spots in logic, or inconsistencies in perspective or belief, of which allows an individual to consciously address them (Mezirow, 2018). Finally, there is centrality of experience. In essence, centrality of experience refers to just experience. Centrality of experience works in describing life stories, experiences, what is believed, what (if any) faith is held, emotions towards topics, what is worth suffering for, dreams, desires and perspectives. If all three of these components are present to some degree in a learning experience, transformative learning can occur (Mezirow, 2018).

Alongside the three fundamental components of transformation of knowledge, Mezirow further presents ten phases that occur throughout processes of transformative learning, which originated within research pertaining to women's experiences through community college (Mezirow & Marsick, 1978). These ten phases are described as more of a praxis as opposed to a step-by-step method, whereby participants are a part of the active choice making. The phases are described as follows:

1. Disorienting dilemma:

The phase of disorienting dilemma expresses a person's current meaning structure, the situation within which they must conduct meaning making exercises, as not matching the set of normative behaviours and values towards a situation that they currently are in. Transformative learning has not begun at this stage.

2. Self-examination:

Following the prior phase, a person undertaking a transformative learning experience will begin to undertake a self-test of their own beliefs and understandings regarding the said dilemma. This acts in allowing person(s) to develop the idea that their perspective is not the only perspective towards a dilemma or situation.

3. A critical assessment of assumptions:

Person(s) here act in critically assessing their own assumptions, potentially removing or adding validity to each. This further acts in ensuring openness to new ideas.

4. Recognition of others sharing a similar transformative process:

Person(s) at this stage recognise that one's own discontent is also experienced by others.

5. Exploration of new roles or actions:

This phase involves a person's ability to seek and develop new attitudes, actions and relationships towards already existent contexts and present dilemmas.

6. Development of a plan of action:

This phase involves development of an actionable plan which aids in creating a better outcome for those involved, and the context with which the dilemma is taking place in.

7. Acquisition of knowledge and skills for implementing said plan:

In combining previous biases and perspectives, involved parties seek to shift their perspectives in actively seeking knowledge and skills which will be utilised to further actionable shifts.

8. Testing the plan:

A critical phase within the transformative learning process, this phase involves the plan being tested and further understandings gained.

9. Development of competence and confidence in new experiences:

Further to phase eight, this phase seeks to utilise understandings gained from previous tested plans and experiences in order to further develop one's ability to act with confidence and competency when challenged with new dilemmas.

10. Reintegration into life:

This final phase describes a person(s) successful reintegration back into life, whereby changes within themselves consisting of their norms, values and perspectives allow a reintegration free(r) from dilemma, with further tools ascertained for use with future plans.

As a result of the COVID-19 pandemic, the 'normal' mode of studying and life on campus was replaced with full-time online learning for many students in Sweden. In this study, transformative learning theory is employed to analyse and identify predominant processes through which the participants were/are coping with the arriving dilemmatic event. In addition, utilising the theory allows not only for us as the participants to reflect critically upon the transition experience, but also for us as the authors to understand the process of reflection and the outcomes of the research, which aids in potentially reconstructing our perceptions and attitudes towards the studies and life situations.

Research Design and Data Collection

This study aims to capture the perspectives and experiences of university students who have been through the transition to online learning, therefore a qualitative approach is best suited for gathering rich in-depth data (Bryman ed., 2012; Bray, Adamson & Mason eds., 2014). The method of data collection chosen for this study was semi-structured interviews, which allows the participants to express their understandings of their world as well as allowing them to disclose how they interpret a situation, or dilemma, from their point of view (Cohen, Manion & Morrison eds., 2018). In this study, open-ended questions were utilised in order to inquire about the feelings, opinions, and experiences

of the participants during the learning transition. The wording, as well as sequence of questions, were altered according to each interviewee and how they responded to the questions (Cohen, Manion & Morrison eds., 2018). This flexibility is welcomed and essential, especially when there are multiple interviewers involved in the data collection process, as was the case with this study.

A total number of twelve interviews from second-year master students at a university in Sweden were collected for this study, which includes one male interviewee and eleven female interviewees. All of these students had their on-site university experience altered shortly after they started the 2020 spring semester by COVID-19 and the ramifications of the pandemic. It is to be noted that all of the participants were from the same cohort, which consists of international students from countries including China, Colombia, Croatia, Iceland, Italy, Japan, Portugal, South Africa, the Netherlands, United Kingdom, and Vietnam. The age of the participants varied widely and ranged between 22 to 33 years old. This diverse background of the participants adds to the richness of the results through intersections of various cultural, social, and biographical experiences that they carry with them. Each participant was an interviewee and an interviewer in data collection with a partner student. The interviews were conducted and recorded through the online platform Zoom.

After conducting the interviews, six participant-students decided to collectively collaborate in writing this article. We transcribed the interviews produced by ourselves as well as the interviews conducted by the other participants. The transcriptions were made utilising a naturalised transcription methodology, drawing from both Mary Bucholtz (2000) and Daniel G. Oliver et al. (2005). In said methodology, transcription is formatted akin to written language (Bucholtz, 2000), such as through the use of commas and periods in pausing but prioritising verbatim transcription (Oliver et al., 2005), which allows for a more accurate and comprehensive analysis of what the participants have said without change (Bucholtz, 2000; Bryman ed., 2012). A specific point of importance regarding the choice to utilise a naturalised transcription lies within the works of Oliver et al. (2005), who discuss the importance of preserving objectivity within transcription, especially within data such as personal interviews, of which this research employs. Oliver et al. (2005) discuss the implications of enforcing written grammar into spoken language, specifically, that elements of written grammar can be transcribed with a researcher's own personal bias, and such, acts in potentially jeopardising data analysis. With these two transcription perspectives in mind, the authors made an empowered decision to not alter the language produced in the interview, or make it conform to written grammatical rules, instead transcribing it in a naturalised speech-like manner.

After transcription, we decided that each of us would code the interview that we conducted as interviewers. We also decided that the rest of the interviews in which we were not involved either as an interviewee or an interviewer would be allocated randomly among us to code them. When coding the transcriptions, we read through them multiple times to identify keywords and gradually summarise common themes that were relevant to the research aim and questions. After this first phase of coding, we began to discuss a possible theory which could help to interpret and encapsulate the data. The Senior Researcher guiding the process introduced us to transformative learning theory. After researching and reading about the aforementioned theory, we returned to the data in order to assess the relevance of transformative learning theory. Collectively we agreed that the theory might be connected to the data and it potentially would allow an interpretation that would further bring into light the student's reflections on life experiences through the transition into online learning.

The second phase of analysis focused on the transformation perceived by the participants, through which emerging codes were identified individually from each interview. At this individual coding stage, each of us was only familiar with the interviews of which were independently coded by ourselves. In order to find the convergent points among all the interviews, it was decided collectively that one of us would gather all the data in the Nvivo software, further code and draw a mind map so as to highlight the common emerging codes and the potential connection between all the codes. Therefore, one of us reviewed and coded all twelve interviews by relating to the original codes made by the others, in order to make justice to this collaborative work. After this final coding process, we identified four themes emerging from the data: life routine, interaction practices, learning process and self-perception. These themes, as well as the codes and extracts connected to the themes, were discussed among us as well as with the Senior Researcher, who carefully read and approved the themes presented. Alongside this process of coding, the remaining five authors began undertaking different aspects of the project, including theoretical understanding and the writing process. We worked both individually and collaboratively on aspects of the research paper; while individually working on different sections of the paper, members would check and review each other's work, thus ensuring collaborative cohesion.

The issues of quality that have to be taken into account during this qualitative study are dependability, transferability, confirmability and credibility (Bryman *et al.*, 2012). This study is dependable as the processes and procedures have been audited throughout the study and write-up, by all the authors as well as the Senior Researcher. The transferability of this study is assured through thick in-depth descriptions that are described throughout this article. For this study, confirmability is observed through the collaborative nature of the entire process. Throughout the collaborative process, we

ensured no singular person's views or values were given more weight or influence on the theoretical outlook or findings of the research. And lastly, credibility is attained by including extracts from the raw data in discussing the findings, as well as by ensuring that the findings and analysis of the data is supported by the literature (Bryman ed., 2012).

In regard to the ethical issues, this online research followed the necessary steps regarding consent and confidentiality. At the beginning of the interview process, all participants were informed about the study and the intentions for the data use and gave their consent to continue with the interview as well as for their data being used. This was done verbally and recorded with the interview, with the permission of the interviewees. In order to protect privacy, the participants' names were kept anonymous. The names presented in the following sections are therefore fictitious. Furthermore, all the recorded interviews, transcripts, codes and any other additional information regarding the study was uploaded to a shared and secure folder to which only the authors and the Senior Researcher could have access.

Findings

After analysing the transcripts, we identified four main themes, which were (1) change in life routine; (2) change in interaction practices; (3) change in the learning process; and (4) change in self-perception. Below these themes are discussed in-depth.

Change in life routine

All of the participants attested to a change in their life routine after the transition to online learning. The changes were visible in various aspects of their lives. One such change was a move away from a fast-paced routine to a more flexible and self-directed lifestyle. All the participants reflected on what the shift to online learning meant for their own individual lives, and how they had to alter their daily life and learning. This was a phase of critical assessment of their previous lifestyles which were challenged by the COVID-19 pandemic.

I feel like I can arrange my time more freely because we don't need to go to the campus based on this schedule. – Klara

Personally, the pandemic really has slowed down my trail of life... when everything started, I had to relearn how to just take my time. – Joana

The participants indicated that the transition to online learning allowed them to dedicate more time to their studies than they could before. Some of them indicated that

during on-campus learning they sometimes had to miss classes due to time constraints, and that since online learning began, they attended all classes. Some participants reflected on the impact that was brought on by the shift to online learning and took initiatives to change and improve their study planning and productivity.

I still do all of my tasks. I, I haven't missed a single lecture. [...] when we were doing the on campus teaching, I would miss like one or two lectures. So now I feel like I was actually more productive in a sense. – Mila

Sometimes I would be like a bit late when it came to courses and stuff like that. But since the coronavirus situation, it really asked me to calm down. [...] I decided to like create a calendar and really understand by myself when I needed to read what in order to be on time. – Joana

The participants indicated several reasons for the ability to alter their routines. All students reported that part of the change in routine was 'forced' due to the restrictions imposed by governmental restrictions in response to the pandemic. However, some students also indicated that a reduction in time needed for preparation for classes, or the reduced travel time to and from campus as reasons they were able to change their routine. These findings suggest that the participants critically reflected upon previously held beliefs and ideas of how their routine should, or could, look like. The participants examined the assumptions they held about their life routine, and how to alter this based on the changes imposed by COVID-19.

I would have to wake up at 5:00 in the morning and come back at like 6:00 in the evening very often. [...] I would work until 12 o'clock, for example, and then our class would start at one. – Mila

You have to do lots of extra preparations for, for on campus. – Chunhua

Another facet of routine that changed for several participants was the time with which they were able to spend on themselves and their mental and physical well-being. Most indicated an improved sleep rhythm, and a reduction in tiredness. One participant reported an increase in perceived physical health. The changes in routine also allowed some participants to take up new activities for themselves after reflecting on how they, as a person, wanted to shape their newly acquired time.

It allowed me on focusing on like creating myself a routine that I felt like I needed. I started new things thanks to the quarantine in France and the coronavirus. I started journaling. I started yoga. I read more. – Joana

[during on-campus learning] *I didn't really have time to do things for myself. And also because of my body, I was kind of feeling ill at the time. so kind of like starting online courses helped my body kind of be normal.* – Linn

So I just felt really exhausted back then. I was really tired. So this in a sense, this has helped me to sleep more. – Mila

As Mezirow (2018) claims, transformative learning happens when individuals' engage in a critical reflection, a rational discussion and in a description of their experiences. As per our data and Mezirow's work, we suggest that as participants describe their new routines since the start of online classes, they also critically reflect on their previous routines when they used to attend classes on-campus. For example, the participant Mila reflected on her study life before the pandemic, realising how tired and busy she was at the time. Compared to her on-campus learning experiences, she also thinks of the study life during COVID-19 as more "productive". Adding to that, interestingly, participants seem to also reflect on how prior to the pandemic, they were not necessarily aware of personal needs that have now become apparent and very important. This can be seen from Joana's interview. They stated that the transition to online learning gave them opportunities to discover new life routines such as journaling and yoga, which she described as "needed" routines. From these findings, we can interpret that the start of online classes symbolised a disorienting dilemma that imposed a different lifestyle which participants seemed to have embraced in order to critically rethink their routines and personal needs. Moreover, as students share their experiences during the interviews, they seem to also engage in critically reflecting on their previous and current routines. We suggest that COVID-19 shook the participants' routines, yet, the participants used this unprecedented event to critically assess, change and adapt their daily lives. Hence, the transformative learning lies on how participants considered the limitations of their lifestyles prior to COVID-19, which has led them to reconsider some of their habits.

Change in interaction practices

One of the biggest changes for most of the participants was the change in interaction practice, a shift from predominantly in-person interaction to online interaction. Several participants reflected on the fact that, while digital communication is commonplace, up until this point of their lives the dominant form of social interaction was face-to-face. In the context of these changes to social interaction, the participants indicate that they went through several stages of transformative learning through self-examination and critical reflection of their personal social skills, both online and in-person. They

reflected upon how they normally behaved in social settings and what they were conventionally comfortable with.

I think I've learned to socialize face to face and all my interactions of the of the social world and even the academic world, for that matter, has been face to face. – Naya

The sudden change to online learning meant learning new communicative skills for several participants. This transition was easier for those at ease with social media as well as those who already enjoyed a lifestyle with few in-person social interaction; other participants, however, regarded it challenging because the natural cadence of face-to-face interaction was difficult to replicate through video-calling. The latter indicated that the transition to online learning was a shift away from what they were used to while they had to adapt themselves and explore new roles and actions in order to keep in touch with their peers, friends and teachers.

I think actually I think online is easier, an easier space for somebody like me who's introverted and doesn't like to speak up. And this is an easier space for me to speak up. I feel less self-conscious. – John

I had to like then learn to be able to speak to people without it being weird over on the camera. – Naya

So it's in the beginning it was like, OK, should I talk or not? Because I need to wait for somebody stop. – Klara

According to the majority of the participants, the shift to online learning has had a big impact on the quality of their interactions with fellow students, but also with teachers. They point to the fact that their interactions are more limited, and the interactions that do take place are more often between peers that already formed a close relationship during on campus learning. This means that forming new relationships from the ground up was experienced to be more difficult. Another factor that contributes to this is that the every-day or 'mundane' interactions with peers became quasi non-existent. Since the transition to online learning, most participants have come to acknowledge the importance of having such interactions. They often mention the 'coffee break' as the moment in which they were able to enjoy those interactions, which are no longer possible due to the shift to online learning.

The kind of connection that you have with people... like Zoom or like Skype are amazing too, but it's not the same as seeing each other in person. To interact, to... it's different. – Mafalda

When we were in class and we had a five-minute, ten-minute coffee break or some people left the room to go to the toilet, some people chatted amongst themselves. [...] To get those

small moments of interaction, I think helps a lot. Just to understand each other. [...] And I think online it's very hard. – Naya

The social interactions between students and teachers were also impacted by the changes. Several participants indicated before the change it was commonplace to have light-hearted, more personal interactions with teachers. They point out that these types of social interactions with teachers have diminished due to online learning.

The lecturer would often be still present in the classroom so you could talk to them. – Naya

It is important to note that, while the majority of the participants found new challenges in social interaction, most of them also describe positive growth as online learning continues. That is, they went through the process of critical assessment of their assumption on online learning when they were living through the transition.

Before I think it's so hard to talk with friends or teachers and ask questions and listen, and have a discussion. But when we, when it turned to the reality of online I think it's just fine, it works. – Thao

From these findings, concerning the interaction with peers and teachers in an online setting, many participants face new challenges on how to communicate with others and participate in online lectures as they were used to having face-to-face conversations and interactions. Interestingly, during the interviews, all the participants reflected on their previous experiences and knowledge of online interaction. As most social interactions shifted to online, Naya for example, reflects on how she has been trying to learn new communicative skills in order to adapt herself to this new challenge. Although all the participants have expressed being flexible and open to change in the way they interact with others, the majority of participants also question the quality of online social interaction compared to in-person social interaction.

Change in the learning process

Regarding the shift to online classes, all participants indicated that their normal learning process, including learning methods and habits, no longer matched up with the new setting. The factors that contributed to the difficulty of the transition varied. Multiple participants indicated that they experienced professors not being prepared or not knowing how to use the software for online classes. Other participants indicated that changes in learning outside the classroom also limited their ability to learn, such as being unable to access the library or university printers. There was a time of adaptation for these students to shift their established learning habits and routines and they

had to learn how to change their learning process to fit with learning solely at home and with a computer.

We were not ready to like have everything online. It was like a transition period that was really hard to adapt. [...] the teaching methods were, I would say, not the best. – Emma
The first few days it was like “OK, just don’t have to go to campus.” But then you just realise that there’s so much more to it. For instance, the library was closed for a very long time. Or then you can’t just go and print things. [...] I have to start learning to read on a screen because I have no other choice. – Naya

Several participants indicated that their learning processes changed due to changes in the interaction with the professors. They pointed to the fact that during on campus teaching the teachers were easy to come into contact with, especially by physically visiting their office. Because this was no longer possible during online learning, they had to alter the way they would come into contact with professors. Although some of them appreciated the flexibility of the teachers during the initial shift to remote learning, for some students it became more difficult to communicate with a professor or reach out to a professor when they did not understand something during the class, compared to on-campus studies.

Before, if you had a question and you were at campus, you could have just popped into their office or ask them in the corridor when you were passing. [...] With that not be able to happen, you have to wait for the email response and maybe you don’t get it. it’s harder to write a message to be able to explain what exactly you are asking. – Naya

But some lessons, some professors not really sort of organised and made me confused, which, which kind of made me very frustrated because I didn’t really understand. But I’m not sure this is because of the covid situation or online lessons or not. – Linn

In order to respond to these challenges, some of these participants relied on online peer support where they would meet daily to read the course literature, discuss the lectures and feel encouraged to keep working. The recognition of others in sharing this transformative process was vital. Some explored new roles and actions within their learning process in order to adapt themselves to this mode of learning.

We have kind of created the study group with some friends. And that has really helped me a lot in these pandemic times. – Emma

Although the participants reflected on their experiences regarding the disorienting effect that online learning had on their learning processes, they expressed a positive progression in their learning experience as time went by. The participants’ attitudes

toward online courses changed along with the improved quality of the classes and the increased confidence in teachers and themselves.

But now that everyone is more confident with online education then I think it has been improving a lot. – Emma

This has been going better than I expected, like group discussions. when we have the break-out rooms, I would have been anticipated it to be very strained and maybe uncomfortable. I guess sometimes it is, but sometimes I feel like it is like in person as well. – Yolanda

Throughout the interview, the participants express and reflect upon how their attitudes towards the online learning process has been changing. Taking Emma as an example, she reflected upon her own and peers' feelings towards online learning at the beginning of the transition, describing it as "hard to adapt". Then they took actions such as having an online study group which helped them to overcome the dilemma. Later in the interview, Emma expressed her perception of a shared confidence in learning online, recognising the improvement of its quality. During the whole process, Emma recognised that her peers were also experiencing the same discontent after which they developed a new plan together to help each other go through the difficulties when transitioning to online learning. It was a significant turning point for them to eventually gain confidence and competence to adapt themselves to the new situation.

Changes in self perception

As stated before, Mezirow (2018) identifies three fundamental components of transformative learning. The first of which was critical reflection. A few of the participants reflected on their experiences throughout the change from on-campus learning to online learning. They reflected on the impact of these changes on their lives, their learning and their self-perception. They expressed reflection on their self-efficacy when it comes to learning digitally, following courses online and their social interaction online.

Now that we've gone through it, I have a much more positive outlook than I did at the beginning. I was very wary of being able to do everything online and from my computer. [...] will I be able to cope, and will I be able to be able to like, technically do all of those things? – Naya

It forced me to try and to do a lot of things that I had never done before. So, in that way, I learnt. – Naya

As participants expressed being more digitally capable, they also indicated that, over time, they had experienced changes in their perceptions of what is possible when

it comes to digital learning. It seems that, as participants experienced online learning, learnt to adapt themselves to it and hence started to perceive themselves as digitally capable, their assumptions regarding online learning changed. An important factor they point out is the need for flexibility in learning. They found that beliefs they held about learning before the pandemic were challenged.

Now I feel a lot better about it. And I feel a lot more open to online type of events or workshops, lectures, like those kind of things, because I've seen it work in a way, so I'm not so worried. – Naya

My initial point was that I did not think you could do English teaching unless you were face to face and over time changed to realize that it's just about flexibility of things. [...] We have to stay flexible through our whole lives, otherwise we will, we will fall off I think. – John

It can be seen that the participants' perception of learning during the transition does not merely refer to adapting to new circumstances but also includes reframing previous assumptions, exploring new actions, and developing confidence and competence in online learning. The critical reflection on changes in the learning process gives insight that learning takes place in different forms, styles or ways, and that the way participants learn or know can be changed or take to other forms, ways.

Discussion

Through re-analysing Mezirow's three components: critical reflection, rational disclosure and centrality of experience, which congregate within transformative learning experiences, the results above provided critical insight into each of the three. This allows each stage of the process: interviewing, researching and writing, to display and carry meaningful shifts in participants' perspectives and frames of reference. In understanding what Mezirow describes as being the mediums of transmitting frames of reference (Mezirow, 2018) – language, personal experience and culture were all brought into the collected data and as such produce readable results from which researchers can ascertain shifts of reference. From the analysed data extrapolated above, the first step in the process of critical reflection arises. Each of the participants discussed at length their own reflections of the situation and what it meant to each of them personally. This allows each to begin to undertake the process of critically reflecting upon their own experiences during the shift of the educational medium throughout the COVID-19 pandemic. Regarding the first component – critical reflection – the participants acted in undertaking the process of understanding their own standpoints regarding the changes in lifestyle, educational practices, learning processes and interaction strategies.

Specific quotes specifically aid in shining light on this first step in action, through the participants choosing to reflect upon either the surprise in positivity of their interview output or a deeper understanding of the difficulties felt during the interview process.

In terms of rational disclosure, it is encapsulated within the research process itself. Participants both as interviewers and interviewees undertook the critical process of rational disclosure, whereby discussions regarding perspectives, norms and values arose organically within the semi-structured interviews utilised, and most importantly within the realms of theory, allowed participants to consciously address their own potential biases and blind spots through logical discussion. This second component is strengthened within this research through the understanding that participants acted both as interviewers and interviewees. Thus, allowing access to further discussions which sought to focus on a different set of biases and perspectives, potentially allowing participants to further challenge their own held beliefs. This is observable through interviewer redressing and acknowledgement of perspectives and beliefs that may not arise naturally as their own currently held perspectives and beliefs. Furthermore, the other significant element that also adds to the uniqueness of this research is that we, six of the participants, analysed and coded our interviews, which also enabled us to address the situation through a critical lens.

Finally, the third component regarding centrality of experience arose organically throughout the interviews. Interviewees, and sometimes interviewers, acted by frequently sharing stories pertaining to real world experiences which were brought about through COVID-19, and did not always revolve around the shared commonality of being university students. These shared experiences created nodes of knowledge with which participants own norms and values are able to read from, and as such, are able to transform through the process of self-understanding and evaluation of the environmental changes brought with the drastic changes instilled through the COVID-19 pandemic. Further, the interview process itself can be regarded as an agent of transformative learning within the scopes of this research, due to the nature of rational discussion and sharing of experiences being encapsulated throughout interviews.

What can be observed from the above discussion is that the onset of the COVID-19 pandemic resulted in an environment which began shifting participants' lives and approaches of learning. This dilemma event was perceived by each participant as being present and catalysed processes of reflection within each participant pertaining to their lifestyles, learning styles, values and norms. To take an example of change in life routine, many participants expressed positive aspects such as not having to prepare to go out or having more free time as a result of online learning. This can be considered as phase five of the transformative learning process as the participants are in the process of "developing new attitudes and relationships" towards the existing dilemma. In addition, the

results also revealed that some participant students reside in different phases in regard to different issues. For example, although the interviewee Naya expressed a positive attitude in terms of life routine shifts, when it comes to online learning experiences, she expressed more difficulties, such as difficulties to utilise online materials to read. From this, it can be interpreted that Naya is in phase five concerning life routine, and between phase one and two with regard to online learning experience, which means that she is still in the process of the meaning making exercise and of self-examination in the online learning situation.

Interviews as agents of transformative learning can be further understood through phase four of Mezirow's (Mezirow & Marsick, 1978) transformative learning process—recognition of others sharing a similar transformative process. Some participants displayed higher amounts of dismay towards the dilemma at hand with COVID-19, whereas other participants discussed understandings of how things 'could be' and presented perceived shifts regarding the potential future of educational programmes. These discussed shifts also included overt statements where participants' perspectives had changed dramatically, pertaining potentially to said participants sitting towards the latter end of Mezirow's 10-step process within their own developments towards COVID-19 study life. In addition, as both authors and participants, analysing our own interviews also allowed us to further recognise a shared transformative process. For example, analysing the data made us realise that although we had some difficulties in adapting to online learning, such as not being able to interact with other students or professors easily, many of us also held positive attitudes towards the transition such as being able to have more free time to take care of our needs. This recognition also helped us to continuously reflect upon our perspectives towards the situated conditions and learning process.

Limitations and Delimitations

Concerning the limitations of this study, the language used in the interview should be considered one since English is not the first language of most of the participants, which could limit their expression. The language, however, can also be regarded as a strength through which participants from different countries were able to share common understandings. In addition, we took part in this research not only as authors, but also as interviewees and interviewers, which could be considered a flaw of this research. However, participating in the research both as an author and interviewee/interviewer allowed each of us to face our emotions by taking part in the interview and to critically reflect upon ourselves objectively by conducting interviews and analysing them, which helped us to engage in the critical assessment of our own assumptions.

Moreover, this collaborative work allowed us to be constantly reviewed by one another through which the influence of personal values could be prevented to a better extent. Finally, the experiences the participants in this article had were also highly influenced by the university's own approach in shifting learning from on campus to online. Hence, the students' experiences are greatly influenced by their own particular contexts. This article does not aim to generalise every students' experience in transitioning to online learning in the period of the pandemic.

Conclusion and Reflection

Throughout the interviews the participants reflected on the transition to online learning and the impact this has had on multiple aspects of their lives. To be specific, their views and beliefs regarding their learning habits and social interactions in the context of education have evolved due to the experience with the shift to online learning. All participants were found to have faced challenges during and after the transition to online learning. Every participant indicated that governmental restrictions related to social distancing were a significant factor, and that this led to complexities within social interaction such as finding conversational cadence, ease of interaction with teachers, and building meaningful relationships. Other challenges were related to the learning process itself. At the start of the transition the participants found that teachers were not well-prepared to run seminars and lectures online and that the COVID-19 restrictions, such as the closing of the library, hampered their ability to learn. This has in turn led to several participants finding it challenging to study from home while also doing everything else, such as working, from home. The last main finding of this study is four themes of change that the participants have experienced during the transition, namely: change in life routine, change in interaction practices, change in the learning process, and change in self-perception. These changes were often responses to the challenges described earlier and resolved into critical reflection on life routine, interaction practices, learning process and self-perceptions.

It has been almost a year since the transition to online learning started at this Swedish university. The research project was started in November 2020, first the interviews were conducted and then the process of analysing and writing started. We, as both authors and participants, are at the time of writing, still experiencing online learning, and some of us are confronted with a certain weariness regarding this situation, especially now that we are undergoing the process of writing our Masters' thesis without being able to gather for further support. Yet, while coding and reviewing the results of this research, we were reminded of our earlier outlook on online learning, it also allowed us to further critically-reflect on ourselves and the situation. We were also able to further

self-evaluate the positives as well as negatives of this situation, examining our personal development and evolution of our own perspectives through time by participating in this research as the authors. The whole process of the making of this article was a true exercise of critical self-reflection that reminds us that learning is a constant ongoing process. The pandemic is not over. We still face the effects of this global situation and we are still learning how to navigate our lives keeping in mind what we have learned while conducting this research and reflecting on the process of learning. It means that transformative learning continues for both us the participants of the study and the authors of the article.

Acknowledgements

We, the authors of this article, would like to express our deep appreciation to Małgorzata Malec-Rawiński, our supervising professor and expert. Your guidance, expertise and support was inspiring and aided us in our own transformative learning process. Thank you for believing in us.

We would also like to thank Sara Inés Rodríguez, one of the researchers and participants who, while having to step away from the project at an earlier stage, provided invaluable help and insights, and Agnieszka Bron, who graciously provided us with insightful feedback and questions.

References

- Al-Tammemi, A.B., Akour, A. & Alfalah, L. (2020) Is It Just About Physical Health? An Online Cross-Sectional Study Exploring the Psychological Distress Among University Students in Jordan in the Midst of COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.562213>.
- Amir, L.R., Tanti, I., Maharani, D.A., Wimardhani, Y.S., Julia, V., Sulijaya, B. & Puspitawati, R. (2020) Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 20(1). Available at: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>.
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2021) Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 443-459. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (eds.) (2014) *Comparative Education Research Approaches and Methods*. London: Springer International Publishing.
- Bryman, A. (ed.) (2012) *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bucholtz, M. (2000) The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439-1465.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (eds.) (2018) *Research methods in education*. London: Routledge.

- Folkhälsomyndigheten (2021) *The public health agency of Sweden's regulations and general guidelines relating to everyone's responsibility to prevent COVID-19 infections* [Online]. Available at: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/the-public-health-agency-of-sweden/communicable-disease-control/covid-19/regulations-and-general-guidelines/> [29.03.2021].
- Gautam, D.K. & Gautam, P.K. (2021) Transition to online higher education during COVID-19 pandemic: Turmoil and way forward to developing country of South Asia-Nepal. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 93-111.
- Mezirow, J. (2018) Transformative learning theory. In: K. Illeris (ed.) *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists. In Their Own Words*. London: Routledge, 114-128.
- Mezirow, J. & Marsick, V. (1978) *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York: Columbia University.
- Oliver, D.G., Serovich, J.M. & Mason, T.L. (2005) Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social Forces*, 84, 1273-1289.
- Orlowski, E.J.W. & Goldsmith, D.J.A. (2020) Four months into the COVID-19 pandemic, Sweden's prized herd immunity is nowhere in sight. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 113(8), 292-298.
- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G. & Tambone, V. (2021) Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health. *Psychology, Health & Medicine*, 1-12. Available at: <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>.
- UNESCO (n.d.) *Education: From disruption to recovery* [Online]. Available at: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [25.01.2021].
- World Health Organization (2020) *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020* [Online]. Available at: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> [12.10.2021].

Urszula Lewartowicz*

EDUKACJA ZDALNA W KONTEKŚCIE SPECYFIKI KSZTAŁCENIA ANIMATORÓW KULTURY. KOMUNIKAT Z BADAŃ

REMOTE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE SPECIFICITY OF EDUCATING CULTURE ANIMATORS. RESEARCH REPORT

ABSTRACT: The article focuses on the issue of distance education implemented in Polish higher education from 2020 in connection with the COVID-19 pandemic in the context of the specificity of educating culture animators. The study presents the results of research conducted at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin among students of the field of culture animation. The fact that this course is to a large extent practical, relational and focused primarily on the development of soft skills, is not without significance for the assessment of the effectiveness of distance learning.

The research was carried out at the turn of 2021 and 2022, using two research techniques: a survey and a group interview. The main aim of the research was to find out about students' opinions on distance education, with particular emphasis on its quality and effectiveness, self-activity, motivation and commitment to learning, lecturers' involvement and their relations with students, as well as its potential and limitations.

The results of the research showed that students of culture animation are divided in their opinions on distance education, and the least positively assessed by this model of education are the students, whose study plan consists mainly of practical and methodological subjects. The research shows that the effect of distance learning is a decrease in the activity, commitment and motivation to learn for a large group of culture animation students. However the majority of the respondents do not notice any fundamental differences in the level of lecturers' involvement in the didactic process and relations with students, compared to full-time education. In light of the conducted research, the most important opportunities for remote academic education of culture animators include development of technological skills and competences, such as: flexibility, creativity, openness to new, unexpected events and readiness to deal with them; permanent access to knowledge and teaching materials; using additional time resources for activities in the area of animation practice. On the other hand, in the group of limitations of remote animation education indicated by the respondents, the following should be distinguished: the ineffectiveness of practical and methodological activities; a lack of direct interpersonal contacts; a decrease in activity and in motivation to act.

KEYWORDS: higher education, distance learning, culture animators.

ABSTRAKT: Artykuł koncentruje się na zagadnieniu edukacji zdalnej realizowanej w polskim szkolnictwie wyższym od 2020 roku w związku z sytuacją pandemiczną spowodowaną COVID-19 w kontekście specyfiki kształcenia animatorów kultury. W opracowaniu zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie wśród studentów kierunku animacja kultury. Fakt, że jest to kierunek w dużym stopniu praktyczny, relacyjny, skoncentrowany na rozwijaniu przede wszystkim kompetencji miękkich, nie pozostaje bez znaczenia dla oceny efektywności kształcenia zdalnego.

Badania zrealizowano na przełomie 2021 i 2022 roku, z wykorzystaniem dwóch technik badawczych: ankiety oraz wywiadu grupowego. Zasadniczym celem badań było poznanie opinii studentów

* **Urszula Lewartowicz** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, Pracownia Animacji Kultury; e-mail: ulewartowicz@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0915-9486>.

na temat edukacji zdalnej, ze szczególnym uwzględnieniem jej jakości i efektywności, aktywności własnej oraz motywacji i zaangażowania do nauki, zaangażowania wykładowców oraz ich relacji ze studentami, a także potencjałów i ograniczeń.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że studenci animacji kultury są podzieleni w opiniach na temat edukacji zdalnej, przy czym najmniej pozytywnie oceniają ten model kształcenia studenci roczników, u których na plan studiów składają się przede wszystkim przedmioty praktyczne i metodyczne. Z badań wynika, że skutkiem kształcenia zdalnego jest spadek aktywności, zaangażowania i motywacji do nauki dużej grupy studentów animacji kultury. Badani w większości nie dostrzegają natomiast zasadniczych różnic w poziomie zaangażowania wykładowców w proces dydaktyczny oraz relacjach ze studentami, w zestawieniu z nauką w trybie stacjonarnym. W świetle przeprowadzonych badań do najważniejszych szans akademickiego kształcenia zdalnego animatorów kultury zaliczyć można: rozwój umiejętności technologicznych oraz kompetencji, takich jak: elastyczność, kreatywność, otwartość na nowe, nieoczekiwane zdarzenia i gotowość do radzenia sobie z nimi; stały dostęp do wiedzy i materiałów dydaktycznych; wykorzystanie dodatkowych zasobów czasu na działania w obszarze praktyki animacyjnej. Z kolei w grupie wskazanych przez badanych ograniczeń kształcenia animacyjnego w formie zdalnej wyróżnić należy: nieefektywność zajęć o charakterze praktycznym i metodycznym; brak bezpośrednich kontaktów międzyludzkich; spadek aktywności i motywacji do działań.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja wyższa, kształcenie zdalne, animatorzy kultury.

Wprowadzenie

Zmiany w kształceniu akademickim wywołane pandemią COVID-19 znacząco przyspieszyły procesy cyfryzacji uczelni, uwydatniając jednocześnie wiele szans i ograniczeń związanych z nauką zdalną. Część tych konsekwencji można rozpatrywać w odniesieniu do całego kształcenia akademickiego (albo jeszcze szerzej – kształcenia w ogóle), część ma wymiar mniej uniwersalny, warunkowany chociażby specyfiką poszczególnych kierunków. Inaczej oceniać będziemy nowe formy kształcenia w przypadku dziedzin typowo teoretycznych, inaczej względem tych ukierunkowanych na działalność praktyczną. Różnice w recepcji nauczania zdalnego pojawią się również, jeśli weźmiemy pod uwagę dominujący rodzaj rozwijanych kompetencji – twardych bądź miękkich.

Problematyka akademickiej edukacji zdalnej doczekała się w ostatnim czasie wielu opracowań. Realizowane projekty badawcze zorientowane są najczęściej na konkretną grupę studentów – czy to przedstawicieli określonych dyscyplin/kierunków, czy też danego ośrodka akademickiego. Celem niniejszego opracowania jest prezentacja ocen i opinii studentów na temat kształcenia zdalnego na kierunku praktycznym, relacyjnym, wyposażającym w kompetencje miękkie, jakim jest animacja kultury. Zostaną one omówione w odniesieniu do wyników badań zrealizowanych wśród studentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Problematyka kształcenia zdalnego w proponowanym ujęciu wydaje się interesująca właśnie ze względu na ów komponent relacyjno-praktyczny określający specyfikę kształcenia animatorów kultury, ale również przez wzgląd na wpisana w zawód animatora gotowość do zmiany, będącą fundamentem elastyczności i postaw twórczych.

Edukacja zdalna studentów w świetle dotychczasowych badań

Formy i narzędzia kształcenia zdalnego wykorzystywane są w edukacji już od dłuższego czasu, stanowiąc przedmiot zainteresowania badaczy w Polsce (por. m.in. Bednarek i Lubina, 2008; Penkowska, 2010; Mokwa-Tarnowska, 2015; Madej, Faron i Maciejewski, 2016) i za granicą (zob. m.in. Hiltz i Turoff, 2005; Simonson, Smaldino, Albright i Zvacek 2009; Burns, 2011; Reese, 2015). Jednak dopiero sytuacja wywołana pandemią COVID-19 dała impuls do zaawansowanych rozważań nad skuteczną pedagogiką cyfrową (Robertson, 2020).

Istotą powodzenia kształcenia zdalnego są trzy podstawowe elementy, a mianowicie: możliwości techniczne (odpowiedni sprzęt, dostęp do Internetu oraz stworzone na potrzeby edukacji zdalnej oprogramowanie), zasoby edukacyjne, a także umiejętności kadry pedagogicznej (Koludo, 2020: 45). Od stopnia spełnienia tych warunków w dużej mierze zależeć będzie sposób recepcji i oceny kształcenia zdalnego – jego szans oraz ograniczeń. W grupie tych pierwszych wskazuje się przede wszystkim: większą efektywność procesów edukacyjnych, szczególnie w obszarze kompetencji przyszłości; rozwój indywidualnej i zespołowej kreatywności; wspieranie indywidualnych ścieżek rozwojowych; wyrównywanie szans edukacyjnych oraz dysproporcji społecznych (również w odniesieniu do grup wykluczonych); wzmacnianie edukacji globalnej; zwiększenie dostępu do kultury; umożliwienie stałego dostępu do wiedzy; wspomaganie w rozwoju kapitału społecznego; oszczędność zasobów i zmniejszenie kosztów (zob. Plebańska, 2020: 39; Skrzypek, 2015: 245-246). W grupie ograniczeń edukacji zdalnej wymienia się natomiast między innymi: brak kompetencji cyfrowych, opór ze strony uczniów i nauczycieli, mniejsze możliwości komunikacyjne i integracyjne, spadek motywacji, problemy w kontrolowaniu efektów kształcenia, większą pracochłonność oraz czasochłonność w przygotowywaniu materiałów dydaktycznych (zob. Smal, 2009: 108; Skrzypek, 2015: 247).

W odniesieniu do kształcenia akademickiego, za Andrzejem Kraśniewskim, wskazać można jeszcze dwa obszary ograniczeń. Pierwszy obejmuje kwestie związane z realizacją modułów, które wymagają bądź kontaktów międzyludzkich, bądź też korzystania z zasobów dostępnych wyłącznie na uczelni lub innych jednostkach, w których realizowany jest proces kształcenia. Dotyczy to przede wszystkim praktycznych kierunków studiów (m.in. lekarskich, inżynierskich, przyrodniczych). W drugiej grupie lokować należy trudności stanowiące konsekwencję przyjętych sposobów realizacji kształcenia tradycyjnego, ujawniające się po przejściu na formułę zdalną, czego przykładem jest chociażby weryfikacja efektów kształcenia (Kraśniewski, 2020: 41).

Jakość akademickiego kształcenia zdalnego w dużym stopniu zależy więc od uwarunkowań organizacyjnych, takich jak: przyjęte procedury, odpowiedzialność osób

zaangażowanych w proces kształcenia, kontrola i ewaluacja założeń, systemy motywacyjne, gotowość do podejmowania systematycznych działań innowacyjnych. Efektywność dydaktyki akademickiej realizowanej w formule on-line warunkowana jest następującymi czynnikami: dobór platformy e-learningowej odpowiedniej dla realizacji zakładanych celów edukacyjnych; elastyczność proponowanych form kształcenia; różnorodność i innowacyjność w obszarze stosowanych metod i technik oraz doskonalenie kadry akademickiej w tym zakresie; stosowanie zróżnicowanych form komunikacji; odpowiednio przygotowane i stosowane procedury ewaluacyjne (Morańska, 2018: 202-203).

Dotychczasowe badania nad akademicką edukacją zdalną wskazują na zróżnicowane oceny takiego modelu kształcenia. Jak zaznaczono we wstępie, głównym czynnikiem różnicującym opinie będzie specyfika kierunku studiów oraz rodzaj kształconych kompetencji. Rezultaty realizowanych w ostatnim czasie projektów empirycznych różnią się między sobą również ze względu na okres prowadzenia badań: postrzeganie kształcenia zdalnego jest inne w pierwszych miesiącach trwania pandemii niż po kilku semestrach nauki. Niemniej, w świetle dotychczasowych badań, wskazać można pewne dominujące trendy. Uwzględniając ramy niniejszego opracowania, zostaną one zaprezentowane sygnalnie.

Opinie studentów na temat kształcenia zdalnego nie są jednorodne. Badania zrealizowane wśród studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w 2020 roku pokazały, że 40% badanych ocenia edukację zdalną dobrze lub bardzo dobrze, 35% – przeciętnie, 24% zaś – źle (Długosz, 2020). Podobne rezultaty badań uzyskała Marta Iwińska (2020), realizując projekt w grupie studentów pracy socjalnej: 50% badanych zadeklarowało, że studiuje im się gorzej niż przed pandemią, ponad 26% wybrało odpowiedź „lepiej”, pozostali wskazali, iż nie dostrzegają zasadniczych różnic. Różnorodność ogólnych ocen kształcenia zdalnego ujawniła się również w badaniach prowadzonych wśród studentów Politechniki Białostockiej: „raczej dobrze” oceniło ten model edukacji ponad 36% badanych, 35% wskazało odpowiedź „nie mam zdania”, 14% zaznaczyło odpowiedź „źle” lub „bardzo źle”, 13% badanych zaś – „bardzo dobrze” (Olszyńska, Kozłowska i Dragun, 2021).

Zróżnicowanie ocen studentów można również zauważyć w postrzeganiu własnej motywacji i zaangażowaniu do zajęć dydaktycznych prowadzonych w formule zdalnej. Z badań przeprowadzonych w 2021 roku przez Annę Waligórę wśród studentów polskich uczelni wynika, że ponad połowa badanych (53%) wskazuje na spadek motywacji do nauki, 31% nie dostrzega większych zmian w tym obszarze w porównaniu z nauką stacjonarną, 12% badanych zaś określa swoją motywację jako wyższą. Większość badanych (ponad 41%) jako przeciętne ocenia swoje zaangażowanie. Ponad 30% określa je jako wysokie, ponad 14% – jako bardzo wysokie, ponad 10% – jako niskie, 3% zaś – jako

bardzo niskie (Waligóra, 2021). Nieco bardziej optymistyczne dane pokazuje raport „Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń” (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2021) – około 70% badanych studentów ocenia swoje zaangażowanie jako wysokie lub bardzo wysokie.

Z przeprowadzonych dotychczas badań wynika, że studenci nie są również zgodni w opiniach dotyczących relacji z wykładowcami oraz ich zaangażowania w kształcenie zdalne. Jak czytamy w raporcie: „Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19” (2021) stanowiącym zapis wyników badań zrealizowanych wśród studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, ponad połowa badanych ocenia poziom przygotowania wykładowców do zajęć on-line dobrze, niemal 18% zaś – bardzo dobrze. Blisko jedna czwarta nie ma zdania na ten temat. Odpowiedź „źle” lub „bardzo źle” wskazuje natomiast około 5% badanych. Jednocześnie studenci dobrze oceniają kontakty z wykładowcami: 80% badanych podkreśla, iż nie doświadczyło trudności w tym obszarze. Szczegółowe badania poświęcone kompetencjom wykładowców w procesie edukacji zdalnej z perspektywy studentów zrealizowały między innymi Maria Gagacka i Elżbieta Sałata (2020).

Badani studenci wydają się dość zgodni w kwestii zalet i wad kształcenia zdalnego. W świetle badań przeprowadzonych w grupie studentów kierunków pedagogicznych (Chrost i Chrost, 2021) do najważniejszych zalet edukacji zdalnej należy zaliczyć przede wszystkim: oszczędność czasu, indywidualne zarządzanie czasem, naukę w domu bez konieczności przemieszczania się, indywidualny tok nauki, komfortowe warunki nauki. W dalszej kolejności badani studenci wskazywali między innymi takie aspekty, jak: oszczędności finansowe, dostępność materiałów dydaktycznych, przepływ informacji, możliwość pogodzenia nauki z pracą zarobkową, mniejszy stres. Podobne opinie przyniosły badania M. Iwińskiej (2020). W grupie pozytywnych aspektów zdalnego kształcenia studenci pracy socjalnej wymieniali kolejno: oszczędności czasowe, oszczędności finansowe, możliwość uczenia się w dowolnym miejscu, większą ilość czasu na realizację własnych zainteresowań, indywidualne tempo nauki, wygodę i komfort, stały dostęp do materiałów edukacyjnych, możliwość współpracy z innymi pomimo odległości, możliwość udziału w zajęciach mimo niepełnosprawności bądź gorszego stanu zdrowia, rozwój umiejętności technologicznych.

Negatywne aspekty kształcenia zdalnego dotyczą natomiast takich obszarów, jak: brak bezpośrednich kontaktów z grupą oraz interakcji z wykładowcą, trudności w realizacji zajęć praktycznych i laboratoryjnych, brak motywacji, niska jakość nauczania, większa – w porównaniu z nauką stacjonarną – ilość materiału, problemy techniczne, trudności w rozumieniu materiału, brak przerw między zajęciami, wielość bodźców rozpraszających uwagę, brak dostępu do biblioteki, brak szkoleń z obsługi

platformy zajęciowej, niskie kompetencje technologiczne wykładowców, stres i spadek samopoczucia¹, zmęczenie i brak skupienia (Waligóra, 2021). Zbieżne opinie na temat walorów i ograniczeń kształcenia zdalnego prezentują studenci za granicą (zob. m.in. Almendingen i in., 2021; Ives, 2021; Muthuprasad i in., 2021).

Specyfika kształcenia animatorów kultury

Kształcenie animatorów kultury zostało zapoczątkowane pod koniec lat 60. ubiegłego wieku we Francji. W Polsce realizowane jest od lat 90. XX wieku. Obecnie naukę w tym zakresie proponują ośrodki akademickie (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Opolski, Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Akademia Pomorska w Słupsku) oraz szkoły policealne (Policealne Studium Animatorów Kultury w Krośnie, Pomaturalne Studium Animatorów Kultury w Kaliszu, Policealne Studium Animatorów Kultury „SKiBA” we Wrocławiu) (Kubinowski, 2020: 30).

Specyfika kształcenia akademickiego animatorów kultury warunkowana jest między innymi umocowaniem animacji w strukturze uczelni (kierunkowym bądź specjalnościowym), przyjętym profilem kształcenia (teoretycznym bądź praktycznym), wreszcie dziedzino- i dyscyplinowym osadzeniem kierunku/ specjalności. Bez względu jednak na wskazane uwarunkowania można przyjąć, że kształcenie animatorów kultury ma charakter po części teoretyczny, po części praktyczny – z wyraźną dominantą komponentu praktycznego. Badacze podkreślają, że kluczowa w przygotowaniu animatora jest wieloetapowa, wielokierunkowa i przemyślana praktyka animowania jednostek, grup i społeczności lokalnych (Aleksander, 2006: 131-140).

Celem kształcenia animatorów kultury jest wyposażenie absolwentów w umiejętności ożywiania jednostek, grup i społeczności lokalnych w sferze społeczno-kulturowej, budowania oraz wyzwiania kapitału społecznego, wspierania wielostronnego rozwoju, kształtowania osobowości poprzez kontakty z kulturą (Cyboran, 2020: 312).

¹ Kwestie związane ze zdrowiem psychicznym młodzieży akademickiej stanowią oddzielny obszar badawczy. Pandemia znacząco zwiększyła wśród studentów ryzyko wystąpienia problemów ze zdrowiem psychicznym (Wang i in., 2020). Z badań wynika, że młodzież w wieku 18-24 lata przejawia najwyższy spośród wszystkich grup wiekowych poziom lęku uogólnionego w czasie pandemii i jest on związany nie tyle z poczuciem zagrożenia zdrowia i życia, ile ograniczeniami wolności, poczuciem osamotnienia, trudnymi relacjami w rodzinie, nudą, brakiem prywatności oraz zmęczeniem zaistniałą sytuacją (Gambin i in., 2020: 1-2). Nasilone objawy lęku, stresu i depresji wśród studentów ujawniły się zarówno w badaniach polskich (por. Długosz, 2020; Grodzicki i in., 2020; Iwańska, 2020), jak i zagranicznych (zob. m.in. Essadek i Rabeyron, 2020; Odriozola-González i in., 2020; Patsalia i in., 2020).

Kształcenie animatorów kultury to – jak podkreśla Dariusz Kubinowski – „wprowadzanie w świat wiedzy, wdrażanie do niezbędnych umiejętności i promowanie postaw społecznych opartych na wartościach demokratycznych i humanistycznych. Emergentny charakter tego kształcenia wynika z bieżących przemian kulturowych, społecznych, edukacyjnych, ekonomicznych itd., do których animator musi być z wyprzedzeniem przygotowywany, aby mógł efektywnie realizować pedagogiczną misję działalności animacyjnej” (Kubinowski, 2020: 23).

W Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie kształcenie animatorów kultury odbywa się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w ramach kierunku animacja kultury na poziomie studiów I i II stopnia. Studia I stopnia uruchomione zostały w 2012 roku (w miejsce prowadzonej od 1996 r. na kierunku pedagogika specjalności: animator i menedżer kultury). Studia II stopnia uruchomiono natomiast w 2015 roku (również w miejsce specjalności na kierunku pedagogika).

Na poziomie studiów I stopnia studenci Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie realizują między innymi przedmioty ogólne z zakresu nauk społecznych (takie jak: podstawy pedagogiki, wprowadzenie do pedagogiki specjalnej, socjologia kultury, psychologia twórczości i osobowości, zarządzanie publiczne, podstawy marketingu) oraz nauk humanistycznych (np. filozofia humanistyczna). Mają one charakter w dużej mierze teoretyczny, a ich zadaniem jest zapoznanie studentów z podstawowymi zagadnieniami (z uwzględnieniem – w miarę możliwości – perspektywy animacyjnej). Oprócz przedmiotów ogólnych, studenci studiów I stopnia realizują moduły bardziej specjalistyczne. Część z nich ma charakter teoretyczny (np. wprowadzenie do wiedzy o kulturze, edukacja kulturalna, aktywność kulturalna, pedagogika kultury, polityka kulturalna, etyka zawodowa), część – typowo praktyczny (np. projektowanie wizualne, kultura żywego słowa, turystyka kulturowa, metodyka pracy animatora i menedżera kultury). Istnieje również szereg przedmiotów o charakterze teoretyczno-praktycznym (m.in. teoria i praktyka animacji kultury, edukacja artystyczna, marketing sztuki, zarządzanie działalnością kulturalną). Ważnym obszarem kształcenia na kierunku animacja kultury są praktyki studenckie oraz realizowane na podobnych zasadach przedmioty terenowe, takie jak: projekty kulturalne czy instytucjonalna działalność kulturalna.

Niezwykle istotnym elementem kształcenia studentów na poziomie studiów I stopnia są specjalności (multimedialna oraz sceniczna), w ramach których realizowanych jest wiele przedmiotów o charakterze praktycznym. Specjalność multimedialna obejmuje takie moduły, jak: wiedza o fotografii, wiedza o filmie, reżyseria filmowa, techniki filmowe, techniki fotograficzne, sztuki wizualne, estetyka fotografii, kompozycja obrazu, wystawiennictwo, grafika komputerowa i podstawy DTP, techniki multimedialne, metodyka prowadzenia zajęć filmowych, metodyka prowadzenia zajęć fotograficznych, projekt multimedialny. Z kolei w ramach specjalności scenicznej studenci realizują

następujące przedmioty: wiedza o teatrze, wiedza o tańcu, reżyseria teatralna, techniki teatralne, techniki taneczne, rytmika z umuzykalnieniem, choreografia, ruch sceniczny, muzyka w formach teatralnych, scenografia, techniki kabaretowe, metodyka prowadzenia zajęć teatralnych, metodyka prowadzenia zajęć tanecznych, projekt sceniczny.

Teoretyczno-praktyczny wymiar mają również studia II stopnia. W grupie modułów ogólnych wskazać można między innymi takie przedmioty, jak: antropologia kulturowa, socjologia małych grup, porozumiewanie się w relacjach wychowawczych, etnopedagogika, psychologia biegu życia. Bardziej specjalistyczny, metodyczny charakter mają następujące przedmioty: metodyka animacji kultury, metodyka pracy z grupą, animacja w przestrzeni publicznej, warsztaty artystyczne, metodyka zabaw animacyjnych, warsztaty metodyczne z plastyki, warsztaty metodyczne z muzyki, zarządzanie instytucjami kultury, multimedia w animacji kultury. Podobnie jak w przypadku studiów I stopnia, również na tym etapie kształcenia można wskazać moduły o charakterze teoretyczno-praktycznym, takie jak: promocja kultury, psychologia reklamy, współczesna kultura filmowa, współczesna kultura muzyczna, współczesne nurty artystyczne, pedagogika kreatywności, pedagogika czasu wolnego. Studentów studiów II stopnia obowiązuje realizacja praktyk – wdrożeniowych, asystenckich oraz pedagogicznych.

Metodologia badań własnych

Badania zrealizowano w grudniu 2021 roku i styczniu 2022 roku z wykorzystaniem dwóch technik: ankiety oraz wywiadu grupowego.

Badaniem ankietowym objęto 101 studentów kierunku animacja kultury prowadzonego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Byli to studenci wszystkich pięciu roczników, w tym: 31 studentów I roku studiów I stopnia, 24 studentów II roku studiów I stopnia, 17 studentów III roku studiów I stopnia, 12 studentów I roku studiów II stopnia oraz 17 studentów II roku studiów II stopnia. Liczebność próby badawczej zdeterminowana była liczebnością poszczególnych roczników.

Kwestionariusz ankiety składał się z dwunastu pytań (w tym sześciu pytań zamkniętych, czterech półotwartych oraz dwóch pytań otwartych). Zasadniczym celem badań ankietowych było poznanie ogólnych ocen na temat kształcenia zdalnego, w takich obszarach, jak: jakość i efektywność; własna aktywność, motywacja i zaangażowanie do nauki; zaangażowanie wykładowców i kontakty ze studentami; potencjały i ograniczenia.

W celu uzupełnienia zebranych danych o bardziej rozbudowane opinie przeprowadzono ze studentami wywiady grupowe skoncentrowane wokół takich zagadnień, jak: odczucia na temat zdalnego, stacjonarnego i hybrydowego modelu nauczania; nauka zdalna a specyfika kształcenia na kierunku animacja kultury; wyzwania działalności animacyjnej w perspektywie nauczania zdalnego oraz szerzej – pandemii.

Kształcenie zdalne w opiniach studentów animacji kultury – rezultaty badań

Jakość i efektywność kształcenia zdalnego

Badani studenci są podzieleni w ocenach kształcenia zdalnego. Niemal 40% ankietowanych na pytanie dotyczące ogólnej oceny zajęć realizowanych w formie zdalnej wskazało odpowiedź: „dobrze”. Prawie 26% badanych zaznaczyło odpowiedź: „źle”, nieco mniej – niecałe 24% – wariant: „przeciętnie”. Blisko 7% studentów oceniło kształcenie zdalne „bardzo dobrze”, z kolei odpowiedź „bardzo źle” wskazana została przez niespełna 5% ankietowanych. Najlepiej kształcenie zdalne oceniają studenci I roku studiów I stopnia (22 wskazania: „dobrze”, 2 – „bardzo dobrze”, 5 – „przeciętnie”, 2 – „źle”). Wynika to prawdopodobnie z tego, że naukę na uczelni rozpoczęli w trybie hybrydowym i na ten moment jest to dla nich naturalny system kształcenia akademickiego. Najmniej entuzjastycznie podchodzą natomiast do kształcenia zdalnego studenci II i III roku studiów I stopnia. Wyniki ankietowe w pierwszej z grup przedstawiają się następująco: „dobrze” – 8 wskazań, „źle” – 8 wskazań, „przeciętnie” – 8 wskazań, „bardzo źle” – 3 wskazania, „bardzo dobrze” – 1 wskazanie. W przypadku studentów III roku 8 osób wskazało odpowiedź „źle”, 6 osób – „przeciętnie”, 2 osoby – „dobrze”, 1 osoba – „bardzo dobrze”. W grupie studentów studiów II stopnia nie widać wyraźnych tendencji w ocenach („bardzo dobrze” – 3 wskazania, „dobrze” – 8 wskazań, „przeciętnie” – 5 wskazań, „źle” – 10 wskazań, „bardzo źle” – 1 wskazanie).

Niskie oceny kształcenia zdalnego wśród studentów II i III roku studiów I stopnia mają swoje uzasadnienie. Pierwsi doświadczyli zajęć stacjonarnych w zasadzie dopiero z początkiem trzeciego semestru i – jak sami podkreślali podczas wywiadu – było to dla nich bardzo pozytywne zaskoczenie: „Ja dopiero poczułam, że studiuję. Ja miałam takie wow, jak weszłam na uczelnię. Jejku, jestem na uczelni. Są jacyś inni studenci, poza moim kierunkiem. I w końcu doświadczyłam tej społeczności studenckiej [...] To takie zderzenie ze społeczeństwem”.

Studenci II roku przyznają, że podczas kształcenia zdalnego, w którym uczestniczyli przez niemal cały pierwszy rok studiów, wielokrotnie towarzyszyło im rozczarowanie, szczególnie w trakcie artystycznych zajęć specjalnościowych nastawionych na rozwijanie umiejętności praktycznych: „To było aż frustrujące. Jak przychodził wtorek i wiedziałam, że są te zajęcia taneczne, to się po prostu stresowałam. Bo wiedziałam, że nic z tego nie wyniesiemy, że nie będziemy wiedzieli dokładnie, o co chodzi. Trudno robić arabeski we własnym pokoju czy kuchni”. Rozczarowaniem dla badanych był nie tylko sam proces kształcenia, ale również brak kontaktów towarzyskich oraz tego wszystkiego, co składa się na tak zwane życie studenckie: „To było takie przykre, bo czułam, że jestem ograbywana z życia studenckiego, bo moje starsze siostry i znajomi zawsze chwalili to,

jakie są przyjaźnie na studiach. A ja nie miałam takiej możliwości, bo została mi ona zabrana. Oczywiście mogłam nawiązywać znajomości przez rozmawianie na kamerce, ale tam jest dystans, którego nie dało się pokonać”.

Rozczarowanie studiami było na tyle duże, że kilka osób chciało całkowicie zrezygnować z nauki. Badani zaznaczają, że „ratunkiem” w tej trudnej sytuacji okazały się komunikatory internetowe, dzięki którym mogli zbudować jakiekolwiek relacje: „Ratowaliśmy się kilkoma grupami. Niektóre służyły sprawom związanym z edukacją, a inne do spraw takich naszych, codziennych. Wymienialiśmy się własnymi zainteresowaniami, na przykład, kto co ogląda, i tak dalej. Dowiadywaliśmy się dzięki temu czegoś o sobie”. Jednak, jak podkreślają rozmówcy, prawdziwe relacje zawiązały się dopiero po przekroczeniu progów uczelni: „Teraz w końcu wiemy, co to znaczy ze sobą rozmawiać”; „I w końcu przeszliśmy na tych grupach z tego: *Ej, co jest na zajęciach? na: Ej, co jest dobre na gardło?*”.

Możliwość uczestnictwa w zajęciach stacjonarnych, jaka pojawiła się wraz z wprowadzeniem na uczelni modelu hybrydowego, w znacznym stopniu zwiększyła atrakcyjność kierunku w opiniach studentów. Jak sami przyznają: „Dopiero teraz wiemy, że te studia są fajne. Każdy tak mówił: *O animacja, animacja*. I my się dziwiliśmy. A teraz już wiemy.” Badani podkreślają, że z przyjemnością uczestniczą w zajęciach stacjonarnych: „Teraz się czeka na te wtorki i środy. Są inne dni, i jest wtorek i środa. I to jest ten punkt kulminacyjny w całym tygodniu”.

Z kolei studenci III roku uczestniczyli w kształceniu stacjonarnym tylko przez pierwszy semestr studiów, kolejne trzy semestry realizowali w formule on-line. Oni również oceniają kształcenie zdalne negatywnie, choć warunkowane jest to nieco innymi pobudkami niż w przypadku studentów II roku: „Nam zabrano, a im dano. Myśmy się już trochę znali po pierwszym semestrze, więc powrót nie był aż tak ekscytujący jak dla ludzi, którzy po raz pierwszy zobaczyli się na żywo”. Dla niektórych był to powrót wręcz trudny: „Ja miałem po powrocie atak paniki. Ja dostałem duszności, zacząłem się cały telepać, prawie się popłakałem bez żadnego powodu. Po prostu był natłok ludzi, natłok bodźców, tutaj coś przede mną machnęło, tutaj słyszę z każdej strony głosy, i mnie to przytłoczyło. Musiałem wyjść na 15 minut z sali”; „To prawda. Po takim powrocie każdy niepotrzebny dźwięk tak się słyszy, tak przeszkadza, jakby pierwszy raz weszło się do jakiegoś świata, gdzie są bodźce. Przerażające. I twoje ciało nie wie, co ma robić”; „Ja jestem wyczulona bardziej na dźwięki, bo wszystko robiliśmy na komputerach, nie mieliśmy kontaktu z człowiekiem, który nagle się napije, coś powie”. Badani podkreślają, że długotrwała nauka zdalna spowodowała pewne rozleniwienie, z którym muszą walczyć teraz, po powrocie do zajęć stacjonarnych: „Zdalnie jesteś tak jakby incognito i nie masz poczucia obowiązku. Teraz się trzeba orientować na bieżąco,

być w temacie. Na zajęciach on-line jest totalna beztroska, a teraz trochę taki stres, że trzeba się przygotowywać”.

Podobnie jak młodszy koledzy, studenci III roku podkreślają bezzasadność formuły zdalnej w odniesieniu do przedmiotów praktycznych oraz – w szczególności – modułów specjalnościowych: „Są przedmioty, które nigdy nie powinny być realizowane w formie zdalnej – kultura żywego słowa, zajęcia artystyczne, praktyczne. Trudno skorzystać z zajęć tanecznych, jeśli są zdalne, w ciasnym pokoju, gdzie nie da się nic zrobić”.

Studenci animacji kultury raczej negatywnie oceniają efektywność kształcenia zdalnego. Największa grupa (nieco ponad 40%) określiła nauczanie zdalne jako „umiarkowanie efektywne”. Nieco ponad 33% ankietowanych wskazało odpowiedź: „nieefektywne”, a trochę ponad 24% zaznaczyło wariant: „wystarczająco efektywne”. Na dużą efektywność nauczania zdalnego wskazało tylko nieco ponad 3% ankietowanych. W przypadku pytania o efektywność nie odnotowano zasadniczych różnic, uwzględniając rok studiów badanych – odpowiedź: „umiarkowanie efektywne” wskazywana była najczęściej przez studentów czterech roczników, wyjątkiem jest tutaj II rok studiów I stopnia, gdzie dominującą odpowiedzią (12 z 24 osób) była odpowiedź: „nieefektywne”.

Ciekawych danych dostarczyło pytanie o zasadność kontynuowania kształcenia zdalnego po zakończeniu pandemii. Za takim rozwiązaniem opowiedziała się ponad połowa ankietowanych (52%). Przeczaco odpowiedziało 35% badanych studentów, 8% wskazało wariant: „nie mam zdania”, 6% badanych zaś wybrało wariant „inne”, zaznaczając, iż formuła zdalna powinna pozostać w odniesieniu do części zajęć, na przykład wykładów. Szerzej ten temat omówili badani podczas wywiadów: „Hybryda nie jest zła. Są przedmioty, które powinny być zdalnie, np. projektowanie wizualne, grafiki, niektóre wykłady” (student III roku); „Są zajęcia, które trudno wyobrazić sobie stacjonarnie. Są wykłady, na których nie jestem w stanie wysiedzieć zdalnie, a co mówić, gdyby były stacjonarnie. A są zajęcia, na przykład filmowe czy fotograficzne, gdzie zdalnie nie byliśmy w stanie nic zrozumieć. Są też zajęcia, gdzie pracuje się w grupach, na których lepiej się pracuje, jak się widzi inne osoby. Chyba każdy ma jakiś taki opór w pracy przez Internet, że w pewnym stopniu woli się nie angażować” (studentka II roku studiów II stopnia).

Aktywność własna, zaangażowanie i motywacja

Niemal połowa (ponad 47%) badanych ocenia swoją aktywność podczas zajęć zdalnych jako mniejszą w porównaniu z aktywnością podejmowaną w ramach zajęć stacjonarnych. Z kolei nieco ponad 36% ankietowanych nie widzi w tym obszarze większych różnic. Trochę ponad 14% badanych studentów wskazało na zdecydowanie mniejszą aktywność podczas zajęć zdalnych. Jedynie niespełna 4% badanych stwierdziło, że jest to

aktywność większa (niecałe 2%) bądź zdecydowanie większa (niecałe 2%) niż podczas zajęć stacjonarnych. Analiza wyników w odniesieniu do poszczególnych roczników nie pokazuje większych rozbieżności w rozkładzie odpowiedzi.

Podobnie prezentują się oceny studentów dotyczące własnego zaangażowania oraz motywacji do nauki zdalnej. Większość badanych (nieco ponad 57%) wskazała, że uczestniczy w zajęciach zdalnych, ale przede wszystkim biernie. Aktywny udział w zajęciach zadeklarowało trochę ponad 27% ankietowanych. Nieco ponad 13% badanych studentów przyznało, że opuszcza/opuściło wiele zajęć z powodu braku motywacji. Jedna osoba wskazała, że opuściła wiele zajęć z przyczyn od niej niezależnych. Z kolei trzy osoby zaznaczyły w odpowiedziach wariant „inne”, podkreślając, że ich udział w zajęciach był czasem aktywny, a czasem bierny. Największą aktywność podczas zajęć zadeklarowali studenci III roku (tylko w tej grupie była to odpowiedź dominująca), co wynika prawdopodobnie z dość dużej liczby przedmiotów praktycznych przypadających na okres kształcenia zdalnego.

Jako mniejszą bądź zdecydowanie mniejszą w porównaniu z zajęciami stacjonarnymi ocenili badani studenci swoją zdolność skupienia uwagi. Odpowiedź „zdecydowanie mniejsza” wskazana została przez nieco ponad 43% ankietowanych, odpowiedź „mniejsza” zaś przez trochę ponad 37%. Ponad 17% ankietowanych zaznaczyło wariant: „porównywalna”. Cztery osoby udzieliły odpowiedzi: „większa”, natomiast odpowiedź: „zdecydowanie większa” nie została w ogóle zaznaczona. W przypadku studentów studiów I stopnia najczęściej wskazywaną odpowiedzią była odpowiedź: „zdecydowanie mniejsza”, a w przypadku bardziej doświadczonych studentów studiów II stopnia najwięcej wskazań otrzymała odpowiedź: „mniejsza”. Również w tej grupie pojawiły się wszystkie cztery odpowiedzi: „większa”.

Zdecydowana większość badanych przyznaje, że uczestnicząc w zajęciach zdalnych, wykonuje jednocześnie inne czynności. Często zdarza się to ponad 52% ankietowanym, bardzo często zaś – ponad 34%. Wśród badanych 12% wskazało wariant: „rzadko”, jedna osoba – „bardzo rzadko”, dwie osoby zaznaczyły odpowiedź: „wcale”. Rozkład odpowiedzi przedstawia się podobnie w przypadku wszystkich badanych roczników.

Relacje z wykładowcami

Ponad połowa badanych studentów animacji kultury nie zauważa większych różnic pomiędzy kształceniem zdalnym a stacjonarnym, jeżeli chodzi o kontakty z wykładowcami. Relacje i kontakty z nauczycielami akademickimi są – zdaniem ponad 52% ankietowanych – podobne w ramach kształcenia zdalnego i stacjonarnego. Jedna czwarta badanych (26%) podkreśliła pogorszenie się kontaktów z wykładowcami podczas edukacji zdalnej, co dziesiąty ankietowany student wskazał zaś na „zdecydowane pogorszenie” relacji. Optymistycznie na temat zdalnych kontaktów z wykładowcami

wypowiedziało się 5% badanych, podkreślając, że relacje „poprawiły się”. Na „zdecydowaną poprawę” kontaktów nie wskazał żaden z ankietowanych. Spośród badanych studentów 8% zaznaczyło natomiast wariant „inne”, tłumacząc, iż należałoby tę kwestię oceniać indywidualnie w odniesieniu do poszczególnych pracowników.

Podobnie badani studenci oceniają zaangażowanie wykładowców w zajęcia realizowane on-line: 53% badanych określa je jako „porównywalne” względem zaangażowania podczas zajęć stacjonarnych. Zdaniem 35% ankietowanych jest ono „mniejsze”, w opinii 7% natomiast – „zdecydowanie mniejsze”. Trzy osoby wskazały, że zaangażowanie wykładowców wzrosło podczas zajęć zdalnych (dwa wskazania: „większe”, jedno – „zdecydowanie większe”). Pozostałe trzy osoby wybrały spośród odpowiedzi wariant: „inne”, podkreślając, że są to kwestie indywidualne.

Pozytywnym aspektem kształcenia zdalnego są, zdaniem ankietowanych, zamieszczane w przestrzeni wirtualnej przez wykładowców materiały – ich dostępność, jakość, przydatność. Ponad 55% badanych określiła je jako „bardzo przydatne”, 41% osób wskazało, że „tylko część z nich była przydatna”, pozostałe 5% zaznaczyło odpowiedź: „były niezbyt przydatne”. Temat materiałów dydaktycznych poruszyli badani studenci również podczas rozmów grupowych, zaznaczając, iż jest to jedna z najważniejszych zalet kształcenia zdalnego: „Do plusów zdalnego należy zaliczyć udostępnianie materiałów przez prowadzących. My wreszcie mamy do nich dostęp, a nie stresowanie się na zajęciach, że nie nadążasz z notatkami. A tu masz w pliku wszystko. I można się skupić na zdobywaniu tej wiedzy. Na słuchaniu, a nie przepisywaniu” (studentka II roku studiów II stopnia).

Szanse i ograniczenia edukacji zdalnej

W przypadku pytań otwartych dotyczących zalet i wad kształcenia zdalnego nie odnotowano zasadniczych różnic w odpowiedziach studentów poszczególnych roczników. Wskazania badanych związane z zaletami nauczania zdalnego można zamknąć w trzech zasadniczych grupach i określić jako korzyści: pragmatyczne, edukacyjne oraz psychologiczne. Wśród korzyści o charakterze pragmatycznym badani wymieniali: oszczędność czasu (26 wskazań), możliwość pogodzenia nauki z pracą zarobkową oraz innymi aktywnościami (23 wskazania), brak konieczności dojazdu na uczelnię (21 wskazań), wysypianie się (18 wskazań), możliwość uczestnictwa w zajęciach bez względu na miejsce pobytu (14 wskazań), oszczędności finansowe (11 wskazań), większy komfort uczestnictwa w zajęciach (10 wskazań). W grupie korzyści edukacyjnych studenci podkreślali: większą dostępność materiałów dydaktycznych (19 wskazań), wysoką jakość i profesjonalizm materiałów dydaktycznych (4 wskazania), rozwój umiejętności technicznych (3 wskazania), szybszą niż w przypadku kształcenia stacjonarnego realizację zagadnień i tematów (1 wskazanie). Natomiast do korzyści

o charakterze psychologicznym można zaliczyć takie odpowiedzi, jak: mniejszy stres podczas zaliczeń i egzaminów (4 wskazania) oraz mniejszy stres w kontaktach z wykładowcami (2 wskazania).

Wśród wad nauczania zdalnego wskazywanych przez badanych dominują te związane z procesem kształcenia: mniejsza w porównaniu z nauczaniem stacjonarnym efektywność (27 wskazań), spadek aktywności i zaangażowania (26 wskazań), trudności w realizacji zajęć praktycznych (15 wskazań), trudności w realizacji działań i zadań grupowych (8 wskazań), dominacja metod nieaktywnych (4 wskazania), duża ilość prac zaliczeniowych (3 wskazania), schematyzm zajęć (3 wskazania), brak płynnego kontaktu między studentem a wykładowcą (2 wskazania). Drugą grupę tworzą trudności o charakterze psychologicznym, takie jak: spadek koncentracji i motywacji (48 wskazań), osamotnienie wywołane brakiem bezpośrednich kontaktów (37 wskazań), zmęczenie/rozleniwienie (11 wskazań), pogorszenie samopoczucia/stany lękowe i depresyjne (5 wskazań). Badani podkreślali również kwestie natury zdrowotnej: bóle kręgosłupa (4 wskazania), problemy ze wzrokiem (3 wskazania), bóle głowy (1 wskazanie). Ostatnią grupę stanowią problemy techniczne wynikające przede wszystkim z niestabilnego łącza internetowego, o których wspomniało 14 badanych. Dwie osoby podkreśliły, iż nie dostrzegają żadnych wad kształcenia zdalnego.

Badani przyznają, że pandemia znacząco ograniczyła możliwość kluczowego dla kształcenia animatorów kultury praktykowania. Dostrzegają konieczność uzupełnienia własnych kompetencji w tym obszarze, ale już z uwzględnieniem nowych kontekstów podyktowanych obecną sytuacją: „My jako studenci też będziemy musieli nauczyć się niektórych rzeczy we własnym zakresie. Program studiów, którym idziemy, nie był gotowy na tę sytuację, więc trochę może być nieadekwatny do rzeczywistości i tego, co będzie po naszych studiach” (student III roku).

Studenci podkreślają, że jednym z ważniejszym wyzwań, przed którymi stoją, jest zmotywowanie się do działań, bo „jeśli my nie jesteśmy zmotywowani, to jak mamy motywować innych?” (studentka I roku studiów II stopnia). Badani są świadomi konsekwencji sytuacji pandemicznej dla praktyki animacyjnej. Dostrzegają wyzwania w kluczowych dla animacji obszarach, takich jak odkrywanie potrzeb, komunikacja, aktywizacja społeczno-kulturalna. Oto przykładowe wypowiedzi: „Ludzie dziś sami do końca nie wiedzą, czego im brakuje. Pogubili się. Jest duże rozleniwienie, obojętność – wszystko mi jedno, czy ja będę w domu, czy w pracy. Najpierw był szok i odczuwalny brak różnych rzeczy, a potem w wielu przypadkach pojawiło się przyzwyczajenie. I w ogóle nie ma potrzeb. Więc dużym wyzwaniem będzie przywrócenie tych potrzeb” (studentka III roku); „Dużym wyzwaniem będzie teraz, żeby zaktywizować ludzi, którzy przez te dwa lata siedzieli przed komputerem i nie byli aktywni w ogóle. I też trzeba pomóc ludziom się znowu otwierać, budować relacje międzyludzkie i rozbudzić na

nowo taką potrzebę, która teraz została uśpiona” (studentka II roku studiów I stopnia); „Pandemia zabrała dzieciom jedną trzecią albo jedną czwartą życia. Jak my mamy w ogóle dotrzeć do takiego dziecka, które ma całkowicie inne podejście do zabawy, kreatywności? Nie, że złe. Inne. Musimy szukać nowych, wspólnym metod, żeby się dogadać” (studentka III roku).

W zaistniałej sytuacji dostrzegają jednak pewne szanse i perspektywy dla swojej przyszłości zawodowej, podkreślając rozwój takich kompetencji, jak elastyczność, kreatywność, gotowość na nieprzewidziane sytuacje oraz umiejętność radzenia sobie w nich: „To rozwija kreatywność, inwencję twórczą, trzeba umieć znaleźć nowe rozwiązania natychmiast, przerzucić działanie bezpośrednie na zdalne. Nie możemy się widzieć, musimy wymyślić nowe rozwiązanie. Poprzednie roczniki studiujące w normalnych warunkach pewnie nawet nie pomyślały o tym, że można tworzyć działania przez Internet. My mamy szerszy kąt myślenia i działania” (student III roku); „Myślę, że nieintencjonalnie zostaliśmy przygotowani do dostosowywania się do różnych sytuacji. Pracowaliśmy zdalnie, potem trochę stacjonarnie, teraz hybrydowo, tu musieliśmy coś przygotować on-line, znaleźć sposób na połączenie się z grupą, żeby przygotować coś bez kontaktu fizycznego, i to faktycznie działało. Wydaje mi się, że poprzednie roczniki nie miały takiego przygotowania, a my już będziemy wiedzieli, jak się zachować w tym środowisku internetowym” (studentka II roku studiów I stopnia); „Trudno coś organizować w takich czasach. To jest często podwójna robota i niepewność jutra. Trzeba mieć i plan A, i plan B, i plan C” (studentka II roku studiów II stopnia). Szanse dla własnego rozwoju badani dostrzegają również w związku z konsekwencją kształcenia zdalnego w postaci oszczędności czasu. Wielu studentów podjęło dzięki temu aktywność zawodową, doszkalającą bądź wolontariacką w obszarze szeroko rozumianej praktyki społeczno-kulturalnej.

Podsumowanie

Zrealizowany projekt badawczy pokazał, że problem zdalnego kształcenia akademickiego animatorów kultury jest złożony i wieloaspektowy. W opiniach badanych studentów największym mankamentem takiego modelu jest organizacja modułów praktycznych oraz zajęć wymagających kontaktów międzyludzkich. Wydaje się, że pod tym względem studenci animacji kultury nie różnią się zasadniczo od studentów innych kierunków, którzy również podczas kształcenia zdalnego silnie odczuwają brak relacji (zob. m.in. Iwińska, 2020; Babicka-Wirkus, Cywiński, Joshua i Walat, 2021; Waligóra, 2021). Można jednak przypuszczać, że w przypadku animatorów kultury odczucia związane z brakiem kontaktów są jeszcze bardziej intensywne, o czym mówią sami studenci: „Myśmy byli złaknieni kontaktów, to jest jakaś specyfika też animacji, na

innych kierunkach ludzie aż takich potrzeb bycia razem chyba nie mają” (studentka III roku); „Ja jak rozmawiam z rówieśnikami, którzy są w takiej samej sytuacji – zaczęli zdalnie, a teraz mają też zajęcia stacjonarne, to mam wrażenie, że nasz kierunek jest wyjątkowy. Oni, jak opisują swoje relacje, mówią, że przez to, że się nie poznali od początku, to mają złe kontakty” (studentka II roku studiów I stopnia).

Relacje stanowią fundament animacji. W przypadku kształcenia animatorów kultury chodzi więc nie tylko o kontakty pomiędzy studentem a wykładowcą, ale również – a nawet przede wszystkim – o komunikację bezpośrednią na linii: student–student, student–animator–praktyk, student–wytwory kultury. Edukacja akademicka, szczególnie ta realizowana na kierunkach praktycznych i relacyjnych, to zdecydowanie więcej niż przekazywanie wiedzy. Pomysły animacyjne rodzą się najczęściej mimochodem, pod wpływem impulsów, jakich dostarczają kontakty międzyludzkie.

Ograniczeniem wynikającym z kształcenia zdalnego jest także spadek aktywności studentów oraz ich motywacji do nauki i działań. To kolejna trudność, która – jak pokazują badania – ujawnia się w również w odniesieniu do studentów innych kierunków (zob. m.in. Iwińska, 2020; Kosiewicz-Budnicka, 2021). Jednak w kontekście animatorów kultury problem ten ma wymiar szczególny, wszak w przypadku działań animacyjnych motywacja i aktywność stanowią kategorie kluczowe. „Trzeba samemu płonąć, żeby zapalać innych” – głosi jedna z nadrzędnych zasad animacji.

Mimo wskazanych ograniczeń badani studenci dostrzegają również szanse związane z edukacją zdalną. Opowiadają się w większości za przyjęciem hybrydowego modelu kształcenia, zakładającego realizację w formie on-line przede wszystkim wykładów. Opinie badanych w tym zakresie pokrywają się z ogólnymi trendami (por. Gruszczyńska, 2020; Przybyła, 2021). Z badań wynika wręcz, że frekwencja w przypadku wykładów on-line wzrasta, ponieważ można w nich uczestniczyć bez względu na miejsce pobytu (Cellary, 2020).

Pozytywnie badani oceniają praktykę przygotowywania i udostępniania materiałów dydaktycznych, zwalniającą z konieczności notowania i generującą możliwość powrócenia do interesujących studenta treści w dowolnym momencie. Studenci doceniają także rozwój kompetencji technologicznych, istotnych nie tylko w sferze edukacji, ale również w obszarze współczesnej praktyki animacyjnej, która – podobnie jak inne dziedziny – będzie podlegać coraz dalej idącym procesom cyfryzacji. Kształcenie zdalne uruchomiło ponadto, zarówno u wykładowców, jak i studentów, szerokie pokłady kreatywności i inwencji twórczej – cech niezwykle ważnych w animacyjnej działalności. Stworzyło również możliwość podejmowania dodatkowych aktywności w sferze praktyki społeczno-kulturalnej.

Biorąc pod uwagę opinie badanych studentów animacji kultury, należałoby rozważyć kontynuowanie wymuszonego sytuacją pandemiczną modelu kształcenia, oczywiście

w jego wersji hybrydowej, umożliwiającej realizację kluczowych dla animacji kultury założeń: praktykowania, szeroko rozumianej komunikacji, aktywizacji oraz partycypacji społeczno-kulturalnej.

Bibliografia

- Aleksander, T. (2006) W sprawie integralnej strategii kształcenia animatorów. W: B. Jedlewska (red.) *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce*. Lublin: Oficyna Wydawnicza VERBA, 139-149.
- Almendingen, K., Morseth, M.S., Gjølstad, E., Brevik, A. i Tørris, C. (2021) Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: A mixed methods explorative study. *PLoS ONE*, 16(8), e0250378. Dostępny na: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250378>.
- Babicka-Wirkus, A., Cywiński, A., Muoki Joshua, S., i Walat, W. (2021) Gaps in online education in the times of a pandemic in the opinion of Polish and Kenyan students. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [on-line], 22, 183-195. Dostępny na: <https://doi.org/10.34768/dma.vi22.618>.
- Bednarek, J. i Lubina, E. (2008) *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo PWN S.A. i MIKOM.
- Burns, M. (2011) *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington: DC: Education Development Center, Inc.
- Cellary, W. (2020) Edukacja w świetle pandemii. W: *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Wydawnictwo SGGW, LXXII, 15-23.
- Chrost, M. i Chrost, S. (2021) Online Learning During the Pandemic in the Experience of Future Teachers. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 47(3), 573-592. Dostępny na: <https://doi.org/10.34766/fetr.v47i3.859>.
- Cyboran, B. (2020) Znaczenie profesjonalizacji zawodowej animatorów kultury. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 21, 303-316.
- Długosz, P. (2020) *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego. Dostępny na: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/7488>.
- Essadek, A. i Rabeyron, T. (2020) Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 277, 392-393. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.042>.
- Gagacka, M. i Sałata, E. (2020) Kompetencje nauczycieli i wykładowców w procesie edukacji zdalnej – perspektywa studentów. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 39-54.
- Gambin, M., Sękowski, M., Woźniak-Prus, M., Cudo, A., Hansen, K., Gorgol, J., Huflejt-Łukasik, M., Kmita, G., Kubicka, K., Łyś, A.E., Maison, D., Oleksy, T. i Wnuk, A. (2020) *Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych Polaków w trakcie epidemii Covid-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego*. Dostępny na: http://psych.uw.edu.pl/wpcontent/uploads/sites/98/2020/05/Uwarunkowania_objawow_depresji_leku_w_trakcie_pandemii_raport.pdf.
- Grodzicki, M., Grzymała-Moszczyńska, J., Kostera, M., Lubacha, J., Krzemińska, K., Łapniewska, Z., Stachurski, A., Szafarczyk, L. i Wójcik, G. (2020) *W jaki sposób pandemia COVID-19 wpływa na sytuację ekonomiczną i psychospołeczną studentów? Diagnostyka i rekomendacje*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Dostępny na: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/265061>.

- Gruszczyńska, E. (2020) Kształcenie wyższe na odległość: jednak w poszukiwaniu nowych odpowiedzi na stare pytania. W: *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, 25-31.
- Hiltz, S.R. i Turoff, M. (2005) Education goes digital: the evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48 (10), 59-64.
- Ives, B. (2021) University students experience the COVID-19 induced shift to remote instruction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18 (59). Dostępny na: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00296-5>.
- Iwińska, M. (2020) Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalnej. W: N.G. Pikula, K. Jagielska i J.M. Łukasik (red.) *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, Kraków: Wydawnictwo Scriptum, 135-150.
- Koludo, A. (2020) Strategie kształcenia na odległość. W: J. Pyżalski (red.) *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, 43-50.
- Kosiewicz-Budnicka, R. (2021) Kształcenie zdalne studentów pedagogiki w czasie pandemii Covid-19. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(36), 189-205.
- Kraśniewski, A. (2020) O jakości kształcenia w czasach Covid-19: stare odpowiedzi na nowe pytania? W: *Nauczanie po pandemii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha, Wydawnictwo SGGW, LXXII, 39-50.
- Kubinowski, D. (2020) Kształcenie animatorów w perspektywie krytycznej pedagogiki kultury. W: D. Kubinowski i U. Lewartowicz (red.) *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 22-31.
- Madej, M., Faron, A. i Maciejewski, W. (2016) *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej – założenia, doświadczenia, rekomendacje*. Wrocław: Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu.
- Mokwa-Tarnowska, I. (2015) *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: zagadnienia metodyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Morańska, D. (2018) E-learning we współczesnej dydaktyce akademickiej. Ujęcie konstruktywistyczne. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*, 4, 193-204.
- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K.S. i Jha, G.K. (2021) Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>.
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Jesús Irurtia, M. i de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>.
- Olszyńska, P., Kozłowska, J. i Dragun, Ł. (2021) Kształcenie zdalne na Politechnice Białostockiej w ocenie studentów – zastosowanie narzędzi segmentacji rynku do analizy danych ankietowych. *Akademickie Zarządzanie*, 5 (1), 135-152.
- Patsalia, M.E., Mousaa, D.P.V., Papadopoulou, E.V.K., Papadopoulou, K.K.K., Kaparounakia, Ch.K., Diakogiannis, I. i Fountoulakis, K.N. (2020) University students' changes in mental health status and determinants of behavior during the COVID-19 lockdown in Greece. *Psychiatry Research*, 292. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113298>.
- Penkowska, G. (2010) *Meandry e-learningu*. Warszawa: Difin.
- Plebańska, M. (2020) Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: J. Pyżalski (red.) *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, 37-42.

- Przybyła, M. (2021) Kształcenie zdalne – nieuprawniony entuzjazm czy pierwszy milowy krok? *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 203-225.
- Reese, S. (2015) Online learning environments in higher education: Connectivism vs. Disso-
ciation. *Education and Information Technologies*, 20, 579-588.
- Robertson, S.L. (2020) Digital Pedagogy for the 21st Century Educator. W: J. Keengwe (red.)
Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Best Practices in Teacher Education.
Hershey: IGI Global, 258-275.
- Romaniuk, M.W. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021) *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie
pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń*. Warszawa: Akademia Peda-
gogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Dostępny na: [https://depot.ceon.pl/han-
dle/123456789/19833](https://depot.ceon.pl/handle/123456789/19833).
- Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19. Badanie empi-
ryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach* (2021).
Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych. Dostępny na: [https://rebus.us.edu.pl/
bitstream/20.500.12128/21024/1/Brzozka_Satysfakcja_studentow_ze_zdalnego_naucz-
nia_w_trakcie_pandemii_covid-19.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/21024/1/Brzozka_Satysfakcja_studentow_ze_zdalnego_nauczania_w_trakcie_pandemii_covid-19.pdf).
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. i Zvacek, S. (2009) *Teaching and learning at a distance:
foundations of distance education*. 4th Edition. Boston: Pearson.
- Skrzypek, E. (2015) Miejsce e-learningu w zarządzaniu wiedzą. *Nierówności Społeczne a Wzrost
Gospodarczy*, 2 (44), 239-251.
- Smal, T. (2009) Nauczanie na odległość (e-learning). *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej
Wojsk Lądowych im. gen. T. Kościuszki*, 3, 105-114.
- Waligóra, A. (2021) Dydaktyka zdalna w czasach pandemii COVID-19 – opinie studentów,
wnioski, implikacje praktyczne. Raport z badań. *Kultura i Edukacja*, 3 (133), 117-133.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S. i Ho, R.C. (2020) Immediate psychological
responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease
(COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of
Environmental Research and Public Health*, 17(5), Dostępny na: [https://doi:10.3390/
ijerph17051729](https://doi.org/10.3390/ijerph17051729).

Magdalena Zapotoczna*

PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ STUDENTÓW W NIEMCZECH – WYBRANE ASPEKTY

ENTREPRENEURSHIP OF STUDENTS IN GERMANY – SELECTED ASPECTS

ABSTRACT: Entrepreneurship, due to its complex and interdisciplinary nature, is the subject of research in many scientific disciplines. The growing interest in entrepreneurship is reflected in scientific, political and economic discussions. The presence of the category of entrepreneurship in the space of higher education resulted, on the one hand, in noticing the need to tighten the multidimensional network of cooperation between the academic community and the labour market, and, on the other hand, in the need to develop the entrepreneurial potential of all students, regardless of their field of study. Over the last ten years, the problem of the development of entrepreneurship of students in Germany has gained new dynamics and is present both in the scientific and public discourse. Activities aimed at supporting entrepreneurship in the non-technological areas of education and research can be identified in a growing number of universities in Germany. The aim of the text is to describe the entrepreneurship of students in Germany and to present instruments for supporting student entrepreneurship in Germany in particular non-technological (non-economic) faculties. The basic research methods were the review of the literature and source documents. The dynamically changing socio-economic environment and the students' interest in self-employment confirm the need for a wider inclusion of subjects in the field of entrepreneurship in the offer of academic education. The growth of self-employment observed by analysts in the so-called liberal professions and in the creative and cultural industries is becoming more and more attributable to the participation of students and graduates of social, humanities and cultural studies.

KEYWORDS: entrepreneurship, entrepreneurship of students, higher education in Germany, graduates in the labour market.

ABSTRAKT: Przedsiębiorczość ze względu na swoją złożoną naturę i interdyscyplinarny charakter jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych. Wzrost zainteresowania przedsiębiorczością znajduje swoje odzwierciedlenie w dyskusjach naukowych, politycznych i gospodarczych. Obecność kategorii przedsiębiorczości w przestrzeni szkolnictwa wyższego zaowocowała z jednej strony dostrzeżeniem potrzeby zacieśniania wielowymiarowej sieci współpracy środowiska akademickiego z rynkiem pracy, natomiast z drugiej koniecznością rozwijania potencjału przedsiębiorczego wszystkich studentów niezależnie od kierunku studiów. Na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat problematyka rozwoju przedsiębiorczości studentów Niemczech nabrała nowej dynamiki i jest obecna zarówno w dyskursie naukowym, jak i publicznym. Działania zorientowane na wspieranie przedsiębiorczości w nietechnologicznych obszarach edukacji i badań można zidentyfikować w coraz większej liczbie uczelni wyższych w Niemczech. Celem tekstu jest charakterystyka przedsiębiorczości studentów w Niemczech i przedstawienie instrumentów jej wspierania, w szczególności kierunków nietechnologicznych (pozaekonomicznych). Za podstawowe metody badawcze przyjęto przegląd piśmiennictwa i dokumentów źródłowych. Dynamicznie zmieniające się otoczenie społeczno-ekonomiczne oraz zainteresowanie studentów samozatrudnieniem potwierdza potrzebę szerszego włączenia w ofertę

* **Magdalena Zapotoczna** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Szkolnej; m.zapotoczna@wpaps.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-9464>.

edukacji akademickiej przedmiotów z obszaru przedsiębiorczości. Obserwowany przez analityków wzrost samozatrudnienia w tak zwanych wolnych zawodach oraz przemyśle kreatywnym i kultury staje się w coraz większej mierze udziałem studentów i absolwentów kierunków społecznych, humanistycznych i kulturoznawczych.

SŁOWA KLUCZOWE: przedsiębiorczość, przedsiębiorczość studentów, szkolnictwo wyższe w Niemczech, absolwenci na rynku pracy.

Wprowadzenie – ramy teoretyczne

Bezprecedensowe tempo przemian technologiczno-cywilizacyjnych wraz z dynamicznym rozwojem gospodarki opartej na wiedzy skutkuje głębokimi zmianami w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego (Kwiek, 2010: 17). Od co najmniej trzech dekad instytucja uniwersytetu podlega transformacjom wynikającym z intensywnych przemian otoczenia społeczno-ekonomicznego. Autorzy raportu UNESCO opisują stan ten w kategoriach „rewolucji akademickiej” (Altbach, Reisberg i Rumbley, 2009: 1). Tradycyjny Humboldtowski model uniwersytetu, oparty na autonomicznych badaniach naukowych i teoretycznym kształceniu studentów, wypiera wizja przedsiębiorczej akademii, tak zwanego uniwersytetu trzeciej generacji, którego celem jest wyzwalamie potencjału przedsiębiorczości studentów, absolwentów i pracowników oraz komercjalizacja wyników badań (por. Wissema, 2009: 6). Uczelnia staje się miejscem stymulowania przedsiębiorczości środowiska akademickiego i transferu technologii.

Przedsiębiorczość jest pojęciem obecnym zarówno w dyskursie społecznym, jak i naukowym. Interdyscyplinarny charakter i polisemiczność tego terminu powoduje, że w literaturze przedmiotu istnieje wiele perspektyw badawczych i konstruktywów teoretycznych w zależności od celów i kontekstu rozważań (Ripsas, 1997: 275). Przedsiębiorczość jako kategoria niejednorodna może być rozpatrywana z perspektywy różnych jej wymiarów: indywidualnego, organizacyjnego, społecznego i ekonomicznego (Stankiewicz i Strojny, 2009: 120). Przyjęcie wybranej perspektywy determinuje poziom analiz przedsiębiorczości zorientowanej na jednostkę, organizację, otoczenie społeczne bądź gospodarkę (Wach, 2014: 13; Rachwał, 2019: 18).

Odmienność spojrzeń przedstawicieli różnych dyscyplin na przedsiębiorczość wpływa na różne jej ujęcia. W teoriach ekonomicznych jest ona rozpatrywana jako: (1) proces zorientowany na osiągnięcie korzyści, tworzenie czegoś nowego, (2) sposób efektywnego zarządzania zasobami dostosowany do panujących warunków lub (3) zespół cech charakteryzujących przedsiębiorcę (Bechert, Ahluwalia i Baharian, 2018: 9; Korol, Kusideł i Szczuciński, 2016: 56). Z kolei reprezentanci ujęcia psychologicznego, społecznego i kulturowego są zgodni co do deskrypcji przedsiębiorczości jako zespołu postaw i zachowań jednostki bądź zbiorowości, takich jak aktywność, innowacyjność, elastyczność czy skłonność do podejmowania ryzyka (Ilic, 2018: 19; Komraus, 2019: 38).

Ramy teoretyczne podjętych analiz wyznacza perspektywa edukacyjno-rozwojowa traktująca przedsiębiorczość jako cechę niezbędną do twórczego funkcjonowania jednostki w każdej sferze jej aktywności.

W polu zainteresowań niniejszego artykułu znajduje się przedsiębiorczość akademicka. W literaturze przedmiotu pojęcie to rozumiane jest bardzo szeroko – od edukacji biznesowej, przez zarządzanie aktywami intelektualnymi, formy komercjalizacji wyników prac badawczo-rozwojowych i przepływu wiedzy z uczelni do gospodarki, aż po działalność biznesową studentów i absolwentów (Walter i Auer, 2009: 1-2). Istotą obszaru przedsiębiorczości akademickiej jest łączenie aktywności środowiska naukowego i otoczenia społeczno-gospodarczego w celu udostępniania gospodarce osiągnięć studentów, doktorantów oraz pracowników uczelni.

Warto w tym miejscu wskazać na pewne różnice konceptualne w definiowaniu przedsiębiorczości akademickiej. W Europie Zachodniej (w krajach anglosaskich i niemieckojęzycznych) jest ona utożsamiana głównie z innowacyjnymi badaniami naukowymi prowadzącymi do powstawania nowych technologii i patentów w ramach zakładanych przez studentów, doktorantów i pracowników naukowych firm typu *spin-out* (niezależnych od uczelni) i *spin-off* (w powiązaniu z uczelnią) (Neuschäfer, 2015: 113). W Polsce przedsiębiorczość akademicką rozumie się nieco odmiennie i szerzej. Nie jest to wyłącznie proces tworzenia firm technologicznych, ale przede wszystkim aktywność biznesowa osób zawodowo związanych z uczelnią – pracowników naukowych, studentów i doktorantów. Obejmuje również promocję przedsiębiorczości, edukację do przedsiębiorczości oraz aktywizowanie do przedsiębiorczości. Jak wskazuje Marek Kwiek (2010: 238)

polska – bardzo szeroko rozpowszechniona – wersja przedsiębiorczości akademickiej niemal w ogóle nie odnosi się do funkcjonowania akademii, reformowania jej kształtu i sposobów zarządzania, poszukiwania nowych, dodatkowych źródeł przychodów i powstawania nowych, innowacyjnych jednostek naukowych i administracyjnych uczelni [tak, jak wygląda to w krajach Europy Zachodniej – M.Z.]. [...] To nie uniwersytet ma otwierać się na świat zewnętrzny, ale jego absolwent ma umieć zakładać i prowadzić swoją działalność gospodarczą.

Choć pomiędzy jednym a drugim rozumieniem przedsiębiorczości nie ma sprzeczności, to odmiennie podejścia implikują stosowanie innych narzędzi rozwojowych (Matusiak i Matusiak, 2007: 159). Uściślając dalszy tok eksploracji, przyjęto za Martą Czyżewską (2018: 30-32), że istotną częścią składową przedsiębiorczości akademickiej jest przedsiębiorczość studentów. W tekście skoncentrowano się na jej najbardziej wymiernym wskaźniku, jakim jest zaangażowanie młodzieży akademickiej w inicjowanie i prowadzenie działalności gospodarczej.

W ciągu ostatnich dwóch dekad podjęto w Niemczech wiele starań ukierunkowanych na intensyfikację działań w zakresie wspierania przedsiębiorczości studentów. Umownie

można wskazać pięć obszarów: 1) zwiększenie liczby przedsiębiorstw prowadzonych przez studentów i absolwentów, 2) podniesienie jakości młodych (do 3,5 roku) firm prowadzonych przez studentów i absolwentów, 3) implementacja przedmiotu przedsiębiorczości w ofertach kształcenia, 4) kreowanie kultury przedsiębiorczości na uczelniach wyższych, 5) wzrost zainteresowania perspektywą samozatrudnienia przez studentów, w szczególności nauk społecznych, humanistycznych i kulturoznawczych (por. OECD, 2009; Maicher i in., 2015; Sternberg i in., 2021). Ostatni obszar wydaje się szczególnie interesujący i stanowi punkt wyjścia podjętych analiz, których celem jest przedstawienie przedsiębiorczości studentów w Niemczech ze szczególnym uwzględnieniem studentów kierunków nietechnologicznych (pozaekonomicznych)¹.

Przedsiębiorczość w Niemczech na tle wybranych badań porównawczych

W dobie globalizacji i internacjonalizacji przedsiębiorczość stanowi przedmiot wielu międzynarodowych analiz porównawczych. W kontekście przedsiębiorczości studentów interesujących poznawczo danych dostarczają szczególnie dwa badania o akronimach: GEM i GUESS. Pierwsze z nich, *Globalny Monitor Przedsiębiorczości* (*Global Entrepreneurship Monitor*, GEM), to obecnie największy na świecie projekt badawczy w dziedzinie badań nad przedsiębiorczością, koordynowany od 1999 roku przez Babson College w Bostonie oraz London Business School (Reynolds i in., 2001: 5). Dzięki wieloaspektowemu ujęciu zagadnienia badanie GEM służy identyfikacji różnic w natężeniu przedsiębiorczości w poszczególnych krajach oraz próbie ich wyjaśnienia.

Jednym ze wskaźników w badaniu GEM jest tak zwana całkowita przedsiębiorczość we wczesnym stadium (*Total early-stage Entrepreneurial Activity*, TEA), która określa udział preprzesiębiorców i nowych przedsiębiorców zakładających i prowadzących

¹ W dalszej części artykułu w celu zapewnienia transparentności wywodu przyjęto skrót „pozaekonomiczne/nietechnologiczne kierunki studiów”. Zgodnie z klasyfikacją dziedzin nauki i dyscyplin naukowych do kierunków pozaekonomicznych/nietechnologicznych zaliczono dyscypliny naukowe w dziedzinie: nauk humanistycznych (archeologia, filozofia, historia, językoznawstwo, literaturoznawstwo, nauki o kulturze i religii, nauki o sztuce), nauk społecznych (pedagogika, psychologia, nauki socjologiczne, nauki prawne, nauki o komunikacji społecznej, nauki o polityce i administracji), sztuki, nauk teologicznych. Używając skrótu „ekonomiczne/technologiczne kierunki studiów” autorka wskazuje dyscypliny naukowe w dziedzinie: nauk inżynieryjno-technicznych (architektura i urbanistyka, automatyka, elektronika i elektrotechnika, informatyka i telekomunikacja, inżynieria biomedyczna, chemia, lądowa, materiałowa, środowiska, górnictwo i energetyka), nauk społecznych (ekonomia i finanse, nauki o zarządzaniu i jakości), nauk ścisłych i przyrodniczych (astronomia, informatyka, matematyka, nauki biologiczne, chemia, fizyka). Źródło: Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych. Dostępne na: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/dziedziny-nauki-i-dyscypliny-naukowe-oraz-dyscypliny-artystyczne-18758142> [17.04.2022].

działalność we wczesnym stadium (do 3,5 roku). Według ostatniego pomiaru przeprowadzonego w 2020 roku wskaźnik *TEA* wyniósł w Niemczech 5% (Sternberg, 2021: 70). W roku 2019, czyli tuż przed światowym kryzysem zdrowotnym spowodowanym pandemią koronawirusa, odsetek osób prowadzących młode firmy był historycznie wysoki i wynosił 7,6% populacji Niemiec.

Innym istotnym obszarem eksploracji w ramach badania *GEM* jest jeden z najbardziej wymiernych wskaźników przedsiębiorczości – samozatrudnienie i analiza wskaźnika uwarunkowań przedsiębiorczości w poszczególnych krajach (*National Entrepreneurship Context Index*, *NECI*). Im wyższy jest wskaźnik *NECI* w danym kraju, tym lepsze panują w nim warunki do zakładania i rozwijania działalności gospodarczej. Wśród 22 państw europejskich objętych badaniem Niemcy z wynikiem 5,04% plasują się na szóstym miejscu. Interesujących wniosków dostarcza pogłębiona analiza danych tego obszaru badań. Mianowicie najwyższe oceny uwarunkowań prawnych i wsparcia rządowego dla firm rodzinnych odnotowano w Niemczech z wynikiem 5,8%, podczas gdy średnia dla badanych państw Europy wyniosła 4,5% (Tarnawska i in., 2021: 97)².

Drugim projektem badawczym, zapoczątkowanym w 2003 roku z inicjatywy badaczy Uniwersytetu w Sankt Gallen w Szwajcarii, jest międzynarodowe badanie ankietowe dotyczące przedsiębiorczości studentów (*Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey*, *GUESS*), w ramach którego analizuje się wpływ nauki na uczelni na rozwój postaw przedsiębiorczości oraz planowanie ścieżki kariery studentów (Sieger i in., 2021: 27). Ostatni opublikowany raport z badania *GUESS* przeprowadzonego w uczelniach niemieckich w roku akademickim 2018/2019 wskazał na kilka bardzo interesujących wniosków (Bergmann i Golla, 2020). Grupę respondentów stanowiło ponad 10 tysięcy studentów reprezentujących 15 uczelni i szkół wyższych w Niemczech. W nawiązaniu do dwóch wcześniejszych edycji badania w latach 2014 i 2016 wskazano na pozytywną tendencję, że przedsiębiorczość jest w coraz większym stopniu obecna w przestrzeni szkolnictwa wyższego. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w rosnącej liczbie ofert kształcenia oraz frekwencji studentów w co najmniej jednym kursie z zakresu przedsiębiorczości, na co wskazuje 18% osób biorących udział w badaniu (Bergmann i Golla, 2020: 24). Rezultaty badania dotyczącego planów i losów zawodowych studentów i absolwentów są również ciekawe poznawczo. W trakcie lub bezpośrednio

² Bez wątpienia rozwojowy charakter pandemii wywołanej COVID-19 przełoży się na dynamiczne zmiany wartości wielu z prezentowanych wskaźników. Prócz skutków kryzysu zdrowotnego należy mieć również na uwadze zmiany regulacji krajowych. 1 stycznia 2022 r. w Polsce wprowadzono Polski Ład, natomiast w Niemczech nastąpiły zmiany modelu ubezpieczeń społecznych dla przedsiębiorców i osób prowadzących działalność gospodarczą. Kryzys spowodowany pandemią koronawirusa SARS-CoV-2 oraz dynamika zmian krajowych przepisów utrudnia opracowywanie długoterminowych prognoz gospodarczych na rzecz większej koncentracji decydentów na normalizacji oraz instrumentach wsparcia gospodarek krajowych, w tym mechanizmach rozwoju przedsiębiorczości.

po zakończonych studiach 7,6% studentów bierze pod uwagę samozatrudnienie jako alternatywę na rynku pracy i uruchamia lub prowadzi już własną działalność (Bergmann i Golla, 2020: 8). Wartość ta jest prawie trzykrotnie wyższa w przypadku absolwentów ankietowanych 5 lat po ukończeniu studiów i wynosi 21% (Bergmann i Golla, 2020: 18). Warto jednak dodać, że w 2006 roku odsetek absolwentów zainteresowanych samozatrudnieniem wynosił 27%, natomiast w 2011 roku 32%. Zaobserwowaną tendencję spadkową autorzy raportu wiążą przede wszystkim z koniunkturą gospodarczą i sytuacją na rynku pracy.

Przedsiębiorczość w przestrzeni szkolnictwa wyższego

Kwestie dotyczące przedsiębiorczości akademickiej, w tym przedsiębiorczości studentów, są w Niemczech regulowane na poziomie poszczególnych krajów związkowych oraz uczelni. Brak ogólnokrajowej jednolitej strategii wsparcia przedsiębiorczości wynika z federalnej struktury Niemiec. Rząd federalny dysponuje ramowymi kompetencjami ustawodawczymi (*Hochschulrahmengesetz*) i ograniczonymi możliwościami oddziaływania w sferze polityki szkolnictwa wyższego. Władze związkowe są upoważnione do autonomicznego zarządzania szkolnictwem wyższym, wyznaczania kierunków rozwoju i decydowania o wydatkach przy uwzględnieniu specyficznych potrzeb i możliwości regionu. Oznacza to, że zakres i intensywność inicjatyw przedsiębiorczych zależy zarówno od polityczno-gospodarczych uwarunkowań danego kraju związkowego, jak i od oferty naukowej poszczególnych uczelni (Grave, Hetze i Kanig, 2014: 11).

Na poziomie ogólnokrajowym jednym z przykładów wspierania przedsiębiorczości w przestrzeni szkolnictwa wyższego jest program *EXIST* ustanowiony w 1998 roku pod auspicjami Federalnego Ministerstwa Gospodarki i Technologii. Główny cel programu to wspieranie pracowników, absolwentów i studentów wyższych uczelni w przygotowywaniu start-upów, czyli młodych, innowacyjnych przedsiębiorstw zorientowanych na technologię i opartych na wiedzy. W ramach programu *EXIST* uczelnie uzyskują wsparcie finansowe w postaci dotacji celowych, subwencji czy programów stypendialnych oraz wsparcie merytoryczne w tworzeniu kultury przedsiębiorczości. W ostatnich latach program został rozszerzony o liczne inicjatywy wsparcia na poziomie związkowym i oferty sektora prywatnego, jak coaching, crowdfunding czy anioły biznesu.

Obecnie wiele ośrodków akademickich w Niemczech stara się tworzyć przestrzeń do pobudzania, wzmacniania i rozwoju postaw przedsiębiorczych studentów niezależnie od studiowanego kierunku. Szerokie spektrum działań wspierających można umownie podzielić na trzy obszary: finansowy, organizacyjny i merytoryczny (ryc. 1).

Wyniki badań przeprowadzonych przez Instytut Fraunhofer w Lipsku wskazują na dużą dywersyfikację wsparcia finansowego udzielanego młodym przedsiębiorcom

Wsparcie finansowe	Wsparcie organizacyjne	Wsparcie merytoryczne
• konkursy • programy stypendialne • pożyczki, kredyty • dotacje celowe • crowdfunding • anioły biznesu	• (pre)inkubatory przedsiębiorczości • centra wspierania przedsiębiorczości • parki naukowo-technologiczne • technologie informatyczne • laboratoria • coworking • networking	• doradztwo • mentoring • coaching • seminaria, prelekcje, warsztaty nt. przedsiębiorczości • promowanie kultury przedsiębiorczości • rozbudowywanie kompetencji przedsiębiorczych

Rycina 1. Obszary wsparcia przedsiębiorczości studentów uczelni niemieckich
Źródło: opracowanie własne.

(Maicher i in., 2015: 45-48). Studenci są beneficjentami uczelnianych lub ogólnokrajowych konkursów i funduszy stypendialnych. Prócz subwencji finansowych i dotacji celowych studenci mogą również korzystać z (mikro)pożyczek oraz kredytów bankowych. Względnie nowym, zyskującym na popularności źródłem finansowania projektów studenckich jest crowdfunding, który polega na społecznej partycypacji w kosztach powołania działalności gospodarczej. Oznacza to, że przedsięwzięcie jest finansowane poprzez dużą liczbę drobnych wpłat dokonywanych przez osoby zainteresowane daną inicjatywą. Alternatywnym sposobem finansowania przedsięwzięcia są anioły biznesu, czyli prywatni inwestorzy dysponujący doświadczeniem i kapitałem, którzy merytorycznie i finansowo wspierają młode przedsiębiorstwa w początkowej fazie ich działalności. Wśród sposobów pozyskania wsparcia finansowego przez studentów są także fundusze typu *venture capital*. W zamian za inwestycję środków finansowych w uruchomienie i prowadzenie firmy w jej wczesnej fazie rozwoju część akcji lub udziałów przedsiębiorstwa staje się własnością inwestora.

Wsparcie przedsiębiorczości studentów w obszarze organizacyjnym jest realizowane w ramach działalności akademickich inkubatorów i preinkubatorów przedsiębiorczości oraz centrów wspierania przedsiębiorczości. Pomoc polega na udostępnianiu początkującym przedsiębiorcom uczelnianej infrastruktury, jak wyposażenie biurowe, sale seminaryjne, witryny internetowe, pracowni laboratoryjnych czy umożliwienie wynajęcia przestrzeni coworkingowych. Specyficzną formą wsparcia organizacyjnego jest również *networking*, który polega na budowaniu sieci powiązań biznesowych i marketingowych z uczelnią, doświadczonymi przedsiębiorcami oraz instytucjami otoczenia biznesu, na

przykład poprzez możliwość umieszczenia podstawowych informacji o firmie na stronie internetowej uczelni czy udziału w warsztatach i spotkaniach sieciujących.

W ramach wsparcia merytorycznego prowadzone są szeroko rozumiane działania o charakterze doradczym, szkoleniowym i informacyjnym, które obejmują: ogólne i specjalistyczne doradztwo, mentoring, coaching, seminaria, prelekcje, warsztaty poświęcone przedsiębiorczości i działania na rzecz promowania kultury przedsiębiorczości. W tym obszarze można wskazać inicjatywy adresowane stricte do studentów i absolwentów kierunków nietechnologicznych. Wśród przykładów dobrych praktyk warto wymienić projekty Uniwersytetu Ludwika i Maksymiliana w Monachium z serią warsztatów pn. „Duch Przedsiębiorczości” (*UnternehmerGeist*) oraz Uniwersytetu Technicznego w Karlsruhe z programem pn. „Rozwijanie kreatywnych i skutecznych modeli biznesowych” (*Kreative und erfolgreiche Geschäftsmodelle entwickeln*) (Maicher i in., 2015: 57) i serią wykładów pt. „Przedsiębiorczość dla studiujących nauki humanistyczne i społeczne”.

Przedsiębiorczość studentów kierunków nietechnologicznych

Nadanie przedsiębiorczości interdyscyplinarnego, wielowymiarowego charakteru i otwarcie na pozaekonomiczne kierunki studiów wspierające rozwój przedsiębiorczości powoduje zdecydowaną reorientację grup docelowych (Hisrich, 2006: 7). Na poparcie tej tezy można wskazać takie programy studiów, jak *Masters of Science in Entrepreneurship* czy *Masters of Technology Entrepreneurship*, które nie są już wyłącznie domeną szkół biznesu tradycyjnie ulokowanych w naukach o zarządzaniu³. Wobec potrzeby szerszego włączenia przedsiębiorczości do oferty kształcenia na studiach wyższych, przedsiębiorczość rozwija się w kierunku znacznie wykraczającym poza tradycyjny podział na dyscypliny naukowe. Interesującym przykładem wychodzenia poza ramy jednej dyscypliny w zakresie rozwijania przedsiębiorczości jest projekt „Develop Your Entrepreneurial Skills – Challenge” realizowany przez Uniwersytet Georg-August w Getyndze i Uniwersytet Ruhry w Bochum. Jego głównym celem jest wspieranie przedsiębiorczego myślenia i działania studentów oraz implementacja przedsiębiorczości do programów nauczania. W ramach projektu stworzono repozytorium wiedzy, które zawiera zarówno materiały szkoleniowe dla wykładowców, jak i wyniki pracy studentów w postaci esejów, filmów lub podcastów po to, by umiejętności związane z zakładaniem

³ Możliwość studiowania kierunków *Masters of Science in Entrepreneurship* czy *Masters of Technology Entrepreneurship* oferują coraz częściej uniwersytety i szkoły wyższe, jak Uniwersytet Europejski Viadrina we Frankfurcie nad Odrą, Uniwersytet Technologiczny w Hamburgu, Uniwersytet Leuphana w Luneburgu czy Szkoła Wyższa w Bremie.

start-upów mogły być promowane wśród studentów na różnych uczelniach w sposób interdyscyplinarny (Entrepreneurial Skills, 2022).

W 2004 roku w Niemczech, w ramach kongresu, który odbył się na Uniwersytecie Wuppertal (Josten i Viehl, 2004: 147-164), zainicjowano debatę poświęconą instrumentom wspierającym przedsiębiorczość studentów kierunków pozaekonomicznych. W wydarzeniu tym uczestniczyli przedstawiciele nauki, polityki i biznesu. Punktem wyjścia prowadzonych dysput było stwierdzenie, że udział przedstawicieli takich dyscyplin nauk społecznych, jak pedagogiki, socjologii i politologii w ogólnej liczbie przedsiębiorstw prowadzonych przez studentów był znikomy.

Impulsem do zainicjowania debaty w przestrzeni szkolnictwa wyższego na temat warunków wspierania przedsiębiorczości w nietechnologicznych obszarach edukacji i badań był opublikowany w 2002 roku raport pn. „Studenci a samozatrudnienie”. W ramach projektu badawczego analizowano skłonności studentów kierunków społecznych, humanistycznych i kulturoznawczych do zakładania własnej działalności gospodarczej. Stwierdzono, że grupa docelowa wykazywała dużo niższą niż przeciętna chęć samozatrudnienia w porównaniu ze studentami dyscyplin technicznych i ekonomicznych (Görisch i in., 2002: 30). Ponadto absolwenci w roli młodych przedsiębiorców znacznie rzadziej prowadzili działalność gospodarczą w obszarze niespecjalistycznym, w którym wykorzystywali umiejętności przedmiotowe. Studenci wspomnianych kierunków wykazywali tendencję do rozpoczynania działalności w tym samym obszarze tematycznym (np. szkoła językowa prowadzona przez filologa czy animacje i warsztaty dla dzieci oferowane przez pedagoga) (Kulicke, 2004: 42-44).

Egzemplifikacje projektów badawczych ostatnich trzech lat inicjowane na poziomie uczelni czy krajów związkowych potwierdzają znaczenie działań zorientowanych na wspieranie przedsiębiorczości i potencjału studentów kierunków nietechnologicznych, w tym społecznych (Timm, 2018; Konegen-Grenier, 2019; Wagner, 2019; Blöcher i Gawlik, 2020; Grassmann i Koch, 2020). Przesłanką uzasadniającą wybór wspomnianej grupy studentów jako obiektu zainteresowań badaczy jest dostrzeżenie potrzeby, ale i potencjału w kontekście wzrostu ogólnej przedsiębiorczości młodzieży akademickiej w Niemczech.

Podsumowanie

Kierunek podejmowanych działań w polityce szkolnictwa wyższego, której istotnym priorytetem jest wspieranie przedsiębiorczości w nietechnologicznych obszarach edukacji i badań, wyznacza popyt i podaż rynku pracy. Analitycy wskazują na systematycznie zwiększający się odsetek osób samozatrudnionych w obszarze edukacyjno-pomocowym, czyli pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych, animatorów

kultury i innych specjalistów (Bonin, Krause-Pilatus i Rinne, 2020; Kwieciński i in., 2015: 57). Duże szanse samozatrudnienia i zróżnicowania ścieżek kariery absolwentów kierunków o profilu społecznym i kulturoznawczym stwarza także rynek usług kultury i sektora kreatywnego (*cultural and creative sectors*) oraz przedsiębiorczości społecznej (*social entrepreneurship*). Eksperci zwracają uwagę, że dynamiczna interakcja technologii i mediów ze światem edukacji i nauki (dodatkowo przyspieszona pandemią i jej skutkami) przyczynia się do zwiększenia liczby prywatnych dostawców szeroko rozumianych usług edukacyjnych, kulturowych i pomocowych (Kräuter, Oberlander i Wießner, 2009: 102, 104; Metzger, 2020; Weißmann, 2021: 30).

Rozbudowana sieć współpracy uczelni wyższych z przedsiębiorcami, dostępność usług doradczych i programów wsparcia przedsiębiorczości studenckiej jest oceniana w Niemczech jako ponadprzeciętnie dobra (Sternberg, 2014: 21). Interesujących poznawczo wniosków dostarczają wyniki badań porównawczych poświęconych warunkowaniom przedsiębiorczości, takich jak *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) czy *Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey* (GUESS), które w tekście potraktowane zostały sygnałnie.

Przedsiębiorczość akademicka na kierunkach nietechnologicznych polskich uczelni to obszar znajdujący się w fazie początkowego rozwoju – zarówno w kontekście prowadzenia działalności gospodarczej, jak i samych badań (Kwieciński i in., 2015: 37). W odróżnieniu od Niemiec programy wsparcia przedsiębiorczości studentów koncentrują się nadal na naukach ścisłych i technicznych, a inicjatywy adresowane do studentów kierunków pozaekonomicznych mają charakter incydentalny (Rachwał i Wach, 2016). Rozwiązania systemowe wdrożone w Niemczech mogą stanowić punkt odniesienia dla doskonalenia infrastruktury wsparcia przedsiębiorczości między innymi w polskich uczelniach oraz posłużyć za przykład dobrych praktyk w zakresie promowania i rozwoju przedsiębiorczości studentów i absolwentów. Podjęte rozważania oraz wyniki uzyskanych analiz nie wyczerpują eksploracji podjętej problematyki, lecz stanowią zaproszenie do dyskusji na temat możliwości wspierania i stymulowania postaw przedsiębiorczości w przestrzeni szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

- Altbach, Ph.G., Reisberg, L. i Rumbley, L.E. (2009) *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Bechert, S., Ahluwalia, R. i Baharian, A. (2018) *Entrepreneurship Education Ansätze aus Wissenschaft und Praxis*. Eschborn: RKW Kompetenzzentrum.
- Bergmann, H. i Golla, S. (2020) *Unternehmertum an Hochschulen in Deutschland*. St. Gallen-Fulda: Universität St.Gallen/Hochschule Fulda.

- Blöcher, A. i Gawlik, L. (2020) *Entrepreneurship-Kultur an Hochschulen – Empirische Untersuchung am Beispiel der TH Köln*. Köln: Technische Hochschule Köln. Dostępny na: https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/873/file/V29_Entrepreneurship-Kultur_11022020.pdf [25.04.2022].
- Bonin, H., Krause-Pilatus, A. i Rinne, U. (2020) *Selbstständige Erwerbstätigkeit in Deutschland, Kurzexpertise*. Berlin: Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.
- Czyżewska, M. (2018) Uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości studenckiej na podstawie badań empirycznych. *Studia i Prace. Kolegium Zarządzania i Finansów*, 160, 29-44.
- Entrepreneurial Skills. Dostępne na: <https://www.stifterverband.org/entrepreneurial-skills> [19.02.22].
- Eurostat (2021) Dostępny na: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/11563391/3-02122021-AP-EN.pdf/6ebfe4d6-d2e1-372b-1556-3bf4174422dc> [18.02.2022].
- Görisch, J., Kulicke, M., Bruns, R.W., Stahlecker, T. (2002) *Studierende und Selbstständigkeit. Ergebnisse der EXIST-Studierendenbefragung. EXIST-Studien 2*. Bonn: BMBF.
- Grassmann, F. i Koch, M. (2020) Gründungspotential an saarländischen Hochschulen. W: E. Emrich i in. (red.) *Unternehmensgründungen im Umfeld saarländischer Hochschulen. Empirische Ergebnisse und regionalökonomische Effekte*. Saarbrücken: Universaar, 53-78. Dostępny na: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/30884/1/Unternehmensgr%C3%BCndungen.pdf#page=54> [25.04.2022].
- Grave, B., Hetze, P. i Kanig, A. (2014) *Gründungsradar 2013. Wie Hochschulen Unternehmensgründungen fördern*. Essen. Dostępny na: http://www.stifterverband.de/pdf/gruendungsrar_2013.pdf [15.02.2022].
- Hisrich, R.D. (2006) Entrepreneurship research and education in the world: past, present and future. W: *Jahrbuch Entrepreneurship 2005/06*. Berlin-Heidelberg: Springer, 3-14.
- Hochschulrahmengesetz. Dostępny na: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf> [15.02.2022].
- Ilic, P. (2018) Perspektiven auf Unternehmenskultur. W: J. Herget, H. Strobl (red.) *Unternehmenskultur in der Praxis. Grundlagen – Methoden – Best Practices*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Josten, M. i Viehl, P. (2004), Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften – ein Plädoyer für eine bisher vernachlässigte Gründer – und Gründerinnengruppe. W: H. Koepke (red.) *Gründungspotenziale von Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaftlern. Stand und Perspektiven. Beiträge im Rahmen des Wuppertaler Fachkongresses vom 13. Mai 2004*. Stuttgart: Universität Wuppertal, 147-164.
- Komraus, P. (2019) Geneza i ewolucja pojęcia przedsiębiorczości. W: T. Rachwał (red.) *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Konegen-Grenier, Ch. (2019) *Geisteswissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt: Berufe, Branchen, Karriererepositionen*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Dostępny na: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/203253/1/1676370757.pdf> [25.04.2022].
- Korol, J., Kusideł, E. i Szczuciński, P. (2016) *Przedsiębiorczość, produktywność i konkurencyjność regionów Polski*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kräuter, M., Oberlander, W. i Wießner, F. (2009) *Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler: Analysen, Perspektiven, Existenzgründung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kulicke, M. (2004) Das Gründungsverhalten von Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaftlern – eine empirische Analyse. W: H. Koepke (red.) *Gründungspotenziale von Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaftlern. Stand und Perspektiven. Beiträge im Rahmen des Wuppertaler Fachkongresses vom 13. Mai 2004*. Stuttgart: Fraunhofer-IRB-Verlag, 39-54.

- Kwieciński, L., Młodzińska-Granek, A., Rośkiewicz, W. i Kehrer, J. (2015) *Przedsiębiorczość akademicka wywodząca się z nauk humanistycznych i społecznych w Polsce i Niemczech. Analiza porównawcza*. Lipsk: Wydawnictwo Fraunhofer Gesellschaft MOEZ.
- Kwiek, M. (2010) *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Maicher, L., Rośkiewicz, W., Kehrer, J., Friebe, P., Kwieciński, L. i Młodzińska-Granek, A. (2015) *Akademisches Unternehmertum aus den Geistes- und Sozialwissenschaften in Deutschland und Polen. Eine vergleichende Analyse*. Leipzig: Fraunhofer Gesellschaft Verlag MOEZ.
- Matusiak, K.B. i Matusiak, M. (2007) Pojęcie i ekonomiczne znaczenie przedsiębiorczości akademickiej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług*, 8, 155-165.
- Metzger, G. (2020) *KfW-Gründungsmonitor 2020. Gründungstätigkeit in Deutschland 2019: erster Anstieg seit 5 Jahren – 2020 im Schatten der Corona-Pandemie*. Frankfurt am Main: KfW.
- Neuschäfer, K. (2015) Beteiligungen an Spin-offs als Instrument der Gründungsförderung. W: J. Teichert, R. Ofianka i A. Jendrosch (red.) *Universitäre Gründungsförderung: Abläufe, Akteure, Erfolge*. Münster-New York: Waxmann, 113-122.
- OECD (2009) *Hochschule, Innovation und Unternehmertum Kriterien und Beispiele Guter Praxis*. Paris: OECD.
- Program EXIST. Dostępny na: <https://www.exist.de/EXIST/Navigation/DE/Home/home.html> [15.02.2022].
- Rachwał, T. (2019) Przedsiębiorczość jako kompetencja kluczowa w systemie edukacji. W: T. Rachwał (red.) *Kształtowanie kompetencji kluczowych*. Warszawa: FRSE, 16-35.
- Rachwał, T. i Wach, K. (2016) Badanie intencji przedsiębiorczych młodego pokolenia: wyniki ankietyzacji wśród studentów kierunków nieekonomicznych. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 12, 405-415. Dostępny na: <https://p-e.up.krakow.pl/article/view/3171/2794> [20.04.2022].
- Reynolds, P.D., Camp, S.M., Bygrave, W.D., Autio, E. i Hay, M. (2001) *Global Entrepreneurship Monitor. Summary report*. London-Boston: London Business School and Babson College.
- Ripsas, S. (1997) Entrepreneurship: ein interdisziplinäres Forschungsgebiet. W: S. Ripsas (red.) *Entrepreneurship als ökonomischer Prozeß*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 257-277.
- Sieger, Ph., Raemy, L., Zellweger, T., Fueglistaller, U. i Hatak, I. (2021) *Global Student Entrepreneurship 2021: Insights From 58 Countries*. St. Gallen-Bern: KMU-HSG/IMU.
- Stankiewicz, B. i Strojny, J. (2009) Wielowymiarowa analiza przedsiębiorczości – metodologia, narzędzia i znaczenie dla społeczeństwa informacyjnego. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, t. 5, 117-132.
- Sternberg, R., Gorynia-Pfeffer, N., Stolz, L., Baharian, A., Schauer, J., Chlosta, S. i Wallisch, M. (2021) *Global Entrepreneurship Monitor. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2020/21*. Eschborn: RKW.
- Sternberg, R., Vorderwülbecke, A. i Brixy, U. (2014) *Global Entrepreneurship Monitor. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2013*. Hannover-Nürnberg: Global Entrepreneurship Research Association.
- Tarnawska, A., Orłowska, J., Skowrońska, A., Zakrzewski, R. i Nieć, M. (2021) *Raport z badania Global Entrepreneurship Monitor Polska 2020*. Warszawa: Polska Agencja Przedsiębiorczości.
- Timm, J.M. (2018) *Sustainable EntrepreneurInnen Ihr Lebensweg als Lerngeschichte und was wir von ihnen lernen können*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- UnternehmerGeist. Dostępny na: <https://idw-online.de/de/news97346> [20.02.2022].
- Wach, K. (2014) Paradigmat gospodarki przedsiębiorczej a polityka wspierania przedsiębiorczości. W: K. Zieliński (red.) *Formy i przejawy współczesnej przedsiębiorczości w Polsce*. Warszawa: Difin, 13-30.

- Wagner, N. (2019) Projektvorstellung Berufsorientierung für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler an der Universität Potsdam. W: W. Schubarth, S. Mauermeister, F. Schulze-Reichelt i A. Seidel (red.) *Alles auf Anfang. Befunde und Perspektiven zum Studiengang*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 273-282. Dostępny na: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42854/file/pbhs04_273-282.pdf [25.04.2022].
- Walter, A. i Auer, A. (2009) *Academic Entrepreneurship Unternehmertum in der Forschung*. Wiesbaden: Gabler.
- Weißmann, S. (2021) *Erwerbstätige in Kultur und Kulturwirtschaft. Sonderauswertung aus dem Mikrozensus 2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Wissema, J.G. (2009) *Uniwersytet trzeciej generacji. Uczelnia XXI wieku*. Zębice: Wydawnictwo Zante.

Dyskurs profesjonalizacji

Professionalisation discourse

red./ed. Małgorzata Olejarz

Zdzisław Wołk*

PRACA ZAWODOWA I EDUKACJA W PROCESACH INKLUZJI SPOŁECZNEJ IMIGRANTÓW Z UKRAINY NA ZACHODNIM POGRANICZU POLSKI

PROFESSIONAL WORK AND EDUCATION IN THE PROCESSES OF SOCIAL INCLUSION OF IMMIGRANTS FROM UKRAINE ON THE WESTERN BORDER OF POLAND

ABSTRACT: The issue of immigration from the east to Poland has been gaining a richer literature and is also the subject of research in various disciplines of knowledge. It is very topical and significant for both Ukraine and Poland. The aim of the study is to show the specificity of the determinants characteristic of the western borderland as a place of choices for economic emigration by Ukrainians.

The article presents the possibilities and limitations of the implementation of professional biographies by Ukrainian citizens abroad and their conditions. Prerequisites for taking up the life and professional work of foreigners on the western border of Poland were presented, taking into account the specificity of the region. Many of them concern all of Poland. The necessity to undertake educational work with immigrants fleeing the war, covering all the existing problems, was indicated, and some possible directions were proposed. Educational activity at the level of the local community preceding professional activation may contribute to the situation of Ukrainian citizens in a specific place with which they will live and work for a longer time.

KEYWORDS: education, labor market, local community, immigration, refugee.

ABSTRAKT: Problematyka imigracji z obszarów wschodnich do Polski ma coraz bogatsze piśmiennictwo, stanowi też przedmiot badań na gruncie różnych dyscyplin wiedzy. Jest bowiem bardzo aktualna i znacząca zarówno dla Ukrainy, jak również dla Polski. Celem opracowania jest ukazanie specyfiki wyznaczników charakterystycznych dla pogranicza zachodniego jako miejsca wyborów emigracji zarobkowej przez Ukraińców.

W artykule ukazano możliwości i ograniczenia realizowania przez obywateli Ukrainy biografii zawodowych za granicami kraju ojczystego oraz ich uwarunkowania. Przedstawiono przesłanki sprzyjające podejmowaniu życia i pracy zawodowej cudzoziemców na zachodnim pograniczu Polski uwzględniające specyfikę regionu. Wiele z nich dotyczy całej Polski. Wskazano konieczność podejmowania pracy edukacyjnej z imigrantami uciekającymi przed wojną obejmującej całokształt występujących problemów, a także zaproponowano niektóre jej kierunki. Edukacyjna działalność na poziomie społeczności lokalnej poprzedzająca aktywizację zawodową może przyczyniać się do sytuowania się obywateli Ukrainy w konkretnym miejscu, z którym życiowo i zawodowo zwiążą się na dłużej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, rynek pracy, wspólnota lokalna, imigracja, uchodźstwo.

Wprowadzenie

Imigracja zarobkowa stanowi stałą cechę współczesnego rynku pracy. W Polsce jest zjawiskiem stosunkowo nowym, przy czym w ostatnich latach ma miejsce znaczny wzrost liczby imigrantów poszukujących pracy, przybywających głównie ze wschodniej

* **Zdzisław Wołk** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej; e-mail: Z.Wolk@ips.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2846-6246>.

Europy. Spadający w Polsce poziom bezrobocia nawet pomimo pandemii utrzymuje się na niskim poziomie i wskazuje na zmianę sytuacji na rynku pracy. Można już mówić nie tylko o rynku pracownika, lecz wręcz o deficycie pracowników w wielu zawodach (MRiPS, 2022: 18). W wielu firmach prowadzi to do trudności z pozyskaniem pracowników niezbędnych do wykonywania zadań. W tej sytuacji pomocne staje się otwieranie rynku pracy na osoby z zagranicy i pozyskiwanie pracowników z innych krajów. W Polsce najliczniejszą grupę pracowników zagranicznych stanowią obywatele Ukrainy. Od kilku lat sukcesywnie zwiększał się ich udział wśród zatrudnionych w Polsce i dopiero w 2021 roku nieznacznie zmalał. Imigranci zarobkowi z Ukrainy stanowili już dobrze rozpoznaną i stabilizującą się grupę, także pod względem liczebności. Sytuacja znacząco się zmieniła wraz z najazdem zbrojnym Rosji na Ukrainę, który nastąpił 24 lutego 2022 roku. Z przekazywanych w środkach masowego przekazu informacji wynika, że działania wojenne spowodowały napływ do Polski około półtora miliona uchodźców, głównie kobiet i dzieci (11.03.2022)¹. Z kolei z Polski wyjechało z powrotem na Ukrainę blisko 70 tysięcy pracujących w Polsce mężczyzn narodowości ukraińskiej w celu włączenia się do obrony swojego kraju (11.03.2022). Te liczby z dnia na dzień wzrastają. Liczebność cudzoziemców w Polsce, a wraz z tym ich struktura społeczna uległy radykalnej zmianie. Z rynku pracy ubyli mężczyźni, którzy pracowali głównie w zawodach „męskich”, często wymagających dużej siły fizycznej. Z kolei uchodźcy wojenni to głównie kobiety, w wielu przypadkach matki z dziećmi. O ile imigranci zarobkowi byli zorientowani na podejmowanie określonych prac, bowiem zarabkowanie było ich głównym celem podróży, o tyle uchodźcy nie przejawiali wcześniej zamiaru pracy za granicą, toteż są do tego zupełnie nieprzygotowani. Jednak pozostając w Polsce, będą musieli podjąć pracę.

Służby zatrudnienia, samorządy lokalne, administracja państwowa podejmują działania mające na celu wprowadzenie odpowiednich regulacji prawnych i organizacyjnych, zmierzających do uproszczenia przepisów i procedur, a jednocześnie aktywizacji zawodowej przybywających Ukraińców. W ramach tych działań oferowane jest pośrednictwo pracy i poradnictwo zawodowe. Nie są one w pełni wykorzystywane, bowiem wymaga to przede wszystkim motywacji uchodźców, często niebędących do tego gotowymi bezpośrednio po przyjeździe do Polski. Niewiedza, nieznanomość języka polskiego, trudności w poruszaniu się w obcym kraju stanowią dla nich poważne bariery. Często konieczność zajmowania się dziećmi, brak środków finansowych, poczucie niepewności i wiele innych prozaicznych problemów życia codziennego dodatkowo ogranicza korzystanie w pełni ze stwarzanych możliwości. Zarówno polscy pracodawcy, jak i obywatele Ukrainy wymagają wyposażenia w aktualną wiedzę na temat zasad

¹ Informacje dotyczące liczby uchodźców zaczerpnięto z bieżących komunikatów przedstawianych w mediach masowych. Mają one charakter orientacyjny. W nawiasach podano daty ich prezentowania.

i warunków zatrudnienia imigrantów, możliwości podejmowania pracy, świadczeń i zobowiązań związanych z pracą zawodową. W przypadku imigrantów, a zwłaszcza uchodźców, praca zawodowa wymaga postrzegania jej w połączeniu z innymi zadaniami życiowymi. Kluczową rolę odegrać może włączenie i zakotwiczenie uchodźców w społeczności lokalnej, także dzięki specyficznym okolicznościom występującym w każdym regionie Polski, sprzyjającym szybkiej adaptacji i inkluzji. Wymagają one rozpoznania i wykorzystania, bowiem im lepiej uchodźcy będą usytuowani w społecznościach na terenie, na który przybyli, tym pełniej będą w stanie podjąć aktywność zawodową. Ponadto wykorzystanie wspomnianych okoliczności wiąże się z podjęciem działań o charakterze edukacyjnym obejmujących zarówno imigrantów, jak i członków społeczności przyjmującej. Warto zaznaczyć, że w województwie lubuskim uchodźcy z Ukrainy mogą znaleźć szereg takich okoliczności.

Celem artykułu jest zarysowanie obszarów oddziaływań edukacyjnych możliwych do podjęcia na poziomie społeczności lokalnych, sprzyjających stwarzaniu dogodnych warunków do inkluzji społecznej uchodźców z Ukrainy, w tym ich aktywności zawodowej. Doświadczenia Polski związane z przyjęciem uchodźców greckich i macedońskich z lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku mogą stanowić źródło i inspirację do pracy we współczesnych okolicznościach.

Imigracja zarobkowa i uchodźstwo wojenne a praca zawodowa

Problematyka imigracji zarobkowej jest podejmowana na gruncie różnych dyscyplin naukowych, zwłaszcza przez ekonomistów, socjologów i polityków społecznych. Do ich analiz w mniejszym stopniu włączają się także psychologowie i pedagodzy, w szczególności pedagodzy pracy. Ich głos może być przydatny, bowiem w swoich rozważaniach koncentrują się na człowieku jako podmiocie pracy, tym samym dopełniając *spectrum* licznych i złożonych zagadnień związanych z imigracją zarobkową do Polski.

Jeżeli przyjrzeć się podejmowaniu problematyki migracyjnej, to zajmowano się głównie emigracją, bowiem ten problem dotyczył Polski i Polaków. Imigracja przez lata stanowiła problem marginalny i w kontekście rynku pracy rzadko poruszany, ponieważ Polska była państwem zamkniętym na emigrację (Jasińska-Kania, Łodziński, 2008: 252). Zmieniło się to pod koniec XX wieku, kiedy to do Polski zaczęli napływać poszukujący pracy obcokrajowcy, głównie z terenów byłego Związku Radzieckiego. Najliczniejszą wśród nich grupę stanowią obywatele Ukrainy. Lokują się oni głównie w województwie mazowieckim, natomiast w pozostałych regionach Polski dość równomiernie. W celu podjęcia pracy zarobkowej przyjeżdżają osoby o różnych cechach kulturowo-demograficznych, zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Ponieważ ich wiedza o Polsce i polskim rynku pracy jest bardzo różna, wymagają – szczególnie osoby

przybývające po raz pierwszy – akulturacji, jako że spotykają się z inną kulturą niż ta, w której żyły dotychczas. W niektórych przypadkach mogą doświadczać związanego z tym stresu kulturowego (Kownacka, 2006: 41). W tej sytuacji wszyscy więc muszą uczyć się żyć w nowych warunkach, a niewątpliwym utrudnieniem jest między innymi różna zdolność do wykonywania uzyskanej pracy, podobnie jak sama kultura pracy prezentowana przez uchodźców. Wybory dotyczące miejsca pobytu są zazwyczaj przypadkowe, jednakże w wielu przypadkach są już wstępnie ukierunkowanymi na miejsce pobytu i charakter zatrudnienia, a niekiedy wręcz szczegółowo zaplanowane wcześniej.

Codziennosc imigrantów z Ukrainy ogranicza się głównie do wykonywania pracy i zarabkowania. Niektórzy po wykonaniu podstawowej pracy podejmują różne dodatkowe dorywcze zajęcia, chcąc w ten sposób uzyskać większy zarobek. W znacznej części bowiem swoje zarobki przekazują na Ukrainę, gdzie są wykorzystywane na zaspokojenie bieżących potrzeb, zakup mieszkania lub budowę domu, edukację dzieci i młodzieży, leczenie (Paszkiwicz i Hrynenko, 2019: 20). Czas po pracy spędzają zazwyczaj biernie, ograniczając się najczęściej do oglądania telewizji w hostelach, w których mieszkają. Ich głównymi, nieodłącznymi „towarzyszami” są telefony komórkowe, umożliwiające łączność z bliskimi. Zakupy robią głównie w dyskontach i sklepach sieciowych. Nabywają przede wszystkim niedrogie produkty żywnościowe, papierosy i alkohol, najczęściej piwo. Starają się żyć oszczędnie, aby na bieżąco wydawać jak najmniej zarobionych pieniędzy. Raczej nie wiążą się ze społecznościami, w których się znaleźli i swoje kontakty pozazawodowe ograniczają do swojego środowiska – grona kolegów z pracy i z miejsca zamieszkiwania. Dostrzec w tym można analogię do sytuacji, w jakich w latach osiemdziesiątych znajdowali się Polacy przebywający na emigracji w krajach zachodnich (Danecka i Kęska, 2010: 178; Kraszewski, 2006: 50).

Europa doświadcza szybkiego starzenia się społeczeństw z jednoczesnym systematycznym zmniejszaniem się liczby osób w wieku produkcyjnym. Wymusza to podejmowanie działań, które umożliwiłyby stabilizowanie rynku pracy i czynienie go atrakcyjnym zarówno dla pracodawców, jak i pracowników. Strategie radzenia sobie z kryzysem demograficznym przyjmowane w poszczególnych krajach są różne, dostrzec jednak można, że coraz częściej zachodzi odwoływanie się do zasobów pochodzących z zagranicy (Therborn, 1998: 78). W przypadku Polski powroty Polaków z emigracji mogłyby złagodzić problemy występujące z deficytami potencjału pracowniczego i zasilić w szczególności lokalne rynki pracy. Przy obecnych warunkach pracy i wynagrodzeń na większą skalę jest to jednak mało prawdopodobne. Wiele państw stosuje różne formy zachęty i ułatwień związanych z podejmowaniem pracy przez cudzoziemców, przejmując najbardziej kreatywnych imigrantów (Woźniak, 2016: 257). W tym zakresie kraje zachodnie mają już duże doświadczenie, natomiast w Polsce zjawisko imigracji zarobkowej jest stosunkowo nowe, ponieważ na polskim rynku

pracy do niedawna występował znaczny nadmiar pracowników i deficyt miejsc pracy, głównie ze względu na wieloprocentowe bezrobocie i nieatrakcyjny dla cudzoziemców poziom wynagrodzeń. Ponadto osoby z zagranicy podejmujące legalną pracę w Polsce były zmuszone do podołania licznym i uciążliwym utrudnieniom biurokratycznym. Każde z tych uwarunkowań uległo jednak zmianom sprzyjającym podejmowaniu pracy przede wszystkim przez imigrantów ze wschodu Europy. Wraz z tym w Polsce od kilku lat rośnie liczba pracowników zagranicznych, pochodzących głównie z Ukrainy. Na koniec 2021 roku w Polsce przebywało 300 tysięcy obywateli Ukrainy, co stanowiło 57% ogółu osiedlających się w Polsce cudzoziemców. Obecni w Polsce imigranci ukraińscy są głównie emigrantami zarobkowymi. Ich wyjazd z kraju rodzinnego miał charakter ekonomiczny, w większości czasowy i wiążący się z zarabkowaniem. Inwazja Rosji na Ukrainę rozpoczęta 24 lutego 2022 roku spowodowała masowe uchodźstwo ludności cywilnej z Ukrainy poza jej granice, głównie do Polski. Napływający uchodźcy są rozlokowywani na terenie wszystkich województw, przede wszystkim w województwach wschodnich i w dużych miastach. Stworzyło to zupełnie nowe, złożone sytuacje, w których znaleźli się zarówno emigranci, rodzimi mieszkańcy, jak i całe społeczności lokalne.

Koniecznością stało się podejmowanie licznych przedsięwzięć ratowniczych i pomocowych, a także prowadzenia pracy edukacyjnej. Ta jest niezbędna już na etapie ratownictwa i pomocy doraźnej. Umożliwienie samodzielnego przebywania na nowym terenie w obcym kraju wiąże się z koniecznością nabycia rozległej wiedzy praktycznej dotyczącej między innymi topografii terenu, sposobu posiłkowania się środkami komunikacji publicznej, adresami instytucji publicznych, instytucji zdrowia i pomocy społecznej, poznania stosowanych procedur i zasad korzystania z nich, niezbędnych dokumentów przy załatwianiu spraw w urzędach i instytucjach oraz sposobów ich wypełniania. Nie wystarcza jednak ograniczenie się do udzielenia informacji. Niezbędne jest wyposażanie w wiedzę, nauczanie jej interpretowania, poradnictwo i pokierowanie. Uchodźcy legitymujący się wyższymi kompetencjami będą podejmowali edukację we własnym zakresie, oczekując w środowisku, w którym się znaleźli, jedynie emocjonalnego wsparcia. Inni będą jednak potrzebowali wskazówek, pokierowania, prowadzenia przez nauczycieli, tutorów, doradców, profesjonalnych edukatorów. Do tej grupy zaliczają się osoby, które mają niski poziom kompetencji i preferują zależność. W każdym jednak przypadku istotne jest „tworzenie klimatu psychologicznego, który będzie odbierany jako bezpieczny, przepełniony troską, szacunkiem i zaufaniem” (Knowles, Holton III i Swanson, 2009: 111). Na tym etapie bardzo przydatne jest korzystanie z pomocy tłumaczy mogących się rekrutować z grona imigrantów, którzy przybyli do Polski wcześniej i znają już w pewnym stopniu język polski oraz panujące w danej społeczności zwyczaje. Przekaz nieformalny, płynący od wcześniej przybyłych rodaków w kontaktach bezpośrednich, może być bardzo przydatny.

W projektach, rekomendacjach, propozycjach działania marginalne miejsce jest przypisywane edukacji adresowanej do dorosłych. Tę postrzega się przez pryzmat szybkiego wdrażania do pracy zawodowej i z tego względu redukuje do kształcenia językowego oraz ewentualnie doskonalenia zawodowego. Są one bardzo ważne, wręcz kluczowe, przede wszystkim w związku z podejmowaniem zatrudnienia, jednakże nie są dostatecznie wystarczające. Wobec cudzoziemców w następstwie wcześniejszych doświadczeń zostały już wypracowane liczne formy działania, które umożliwiają spełnianie konkretnych oczekiwań dotyczących poszukiwania pracy i rozwiązywania podstawowych problemów egzystencjalnych. Pracę zawodową należy jednakże rozpatrywać w kontekście problemów związanych z realizacją innych zadań życiowych, bowiem są one powiązane i wzajemnie się warunkują (Wołk, 2017: 57). Realizowanie tych zadań w przestrzeni lokalnej umożliwia wykorzystanie potencjału tkwiącego w zajmującej ją społeczności. Społeczność lokalna tworzy wspólnotę, a ta „ma charakter magiczny, pojawiają się z nią bowiem pozytywne emocje, solidarność między ludźmi, bezpieczeństwo, pojawia się też stan stabilizacji indywidualnych ścieżek życiowych” (Frysztacki, 2006: 19). Osadzenie uchodźców we wspólnotach lokalnych stwarza szansę na tworzenie powiązań opartych z jednej strony na „partycypacji stosunków o charakterze bardziej naturalnym, pierwotnym, ogarniającym całokształt życia społecznego i toku życia ludzkiego, a po drugiej procesy i mechanizmy zróżnicowania, specjalizacji i profesjonalizacji, współpracy na doborze wzajemnym uzupełnianiu się” (Marzec-Holka, 2018: 204). Do inkluzji społecznej uchodźców i ich integracji ze społecznością lokalną niezbędna jest wzajemna znajomość i zrozumienie. Dotyczy to wszystkich osób tworzących społeczność lokalną – gospodarzy i przyjezdnych, niezależnie od tego, czy pozostaną na stałe, czy będą w niej przebywać czasowo. Drogą do wzajemnego poznania się są kontakty bezpośrednie, bowiem dotyczą konkretnych ludzi i ich konkretnych indywidualnych, bardzo różnych doświadczeń. Relacje występujące w środowisku lokalnym są relacjami autentycznymi, a nie symulowanymi, jak ma to choćby miejsce w instytucjach edukacyjnych, gdzie dominują relacje formalne. Społeczne środowisko naturalne oddziałuje w sposób ciągły, nie ma w nim możliwości dokonywania przerw i okresowego wyłączania się. W nim kształtują się wyobrażenia, systemy wartości, tam zachodzi oddziaływanie wzorów osobowych, ponieważ w społeczności lokalnej ludzie szybko się poznają w rzeczywistych, codziennych sytuacjach. Tam też realizowane są nieformalne relacje interpersonalne, a wiele spraw jest wspólnych, toteż mogą one łączyć i angażować. Ponadto społeczność lokalna ma charakter wspólnotowy, występuje więc kontrola społeczna. Odgrywa ona ważną rolę, szczególnie w przypadku, gdy pojawiają się w niej osoby obce, nieznanne. Trzeba się bowiem też liczyć z różnymi zagrożeniami o charakterze patologii społecznej. Osoby przybywające do zastanej społeczności są w niej nowe, same często też się nie znają. Ta anonimowość

może sprzyjać przenikaniu do niej osób niepożądanych, a także wystąpieniu zjawisk nieakceptowanych społecznie. Uciekającymi przed wojną są głównie kobiety z dziećmi, które są szczególnie podatne na zagrożenia i w społeczności lokalnej mogą spotkać ochronę. Jednakże i do tego konieczna jest edukacja. Andrzej Radziewicz-Winnicki podkreśla znaczenie oddolnych inicjatyw edukacyjnych występujących w społecznościach lokalnych (Radziewicz-Winnicki, 2005: 103). W społeczności lokalnej ludzie szybko się poznają, wiedzą, z czym się do kogo można zwrócić i czego się po kim można spodziewać. Interweniuje kontrola społeczna. Członkowie czują się więc bezpiecznie, są u siebie, funkcjonuje sąsiedztwo. W sytuacji zaś pojawienia się osoby lub osób obcych mogą odczuwać niepokój, zagrożenie. Wskazane jest więc, aby przybysz włączył się do wspólnoty i nie był w niej traktowany jako intruz i osoba niosąca zagrożenie. Wymaga to przekonywania, argumentowania, ukazywania posiadanych przez niego cech, a zatem wiąże się z aktywnością każdej ze stron i doprowadzeniem do wzajemnej akceptacji. Jest wiele powodów sprawiających, że zazwyczaj „uchodźcy” są traktowani jako zło konieczne, które niekoniecznie należy zachęcać do pozostania w kraju, w którym się znaleźli”. Są to między innymi uraza wobec uchodźców, strach przed obcymi, niepokojące ludzi wykorzystywanie uchodźców do celów politycznych (Wysocka, 2007: 22). Ukraińscy uchodźcy w Polsce często tego nie doświadczają, są powszechnie przyjmowani z życzliwością i empatią. W ich przypadku potwierdza się prawidłowość sygnalizowana przez Anthony’ego Giddensa, że współcześnie imigranci, przyjeżdżając do obcego kraju lub regionu, już nie muszą wyrzekać się wielu ważnych dla siebie cech i zwyczajów, jak miało to miejsce niegdyś, bowiem mimo dzielących nas różnic wszyscy żyjemy w „jednym świecie” (Giddens, 2014: 149). Ten kapitał wsparcia może stanowić dobre podstawy do budowania stabilnych relacji społecznych i w perspektywie do inkluzji społecznej. Pod anonimowym określeniem „uchodźcy” kryją się bowiem konkretni ludzie, mający swoje dobre i złe cechy, talenty, osiągnięcia, umiejętności, przez które należałoby ich postrzegać. Trzeba więc uczyć się je rozpoznawać, nie zapominając jednak o towarzyszących im wcześniejszych doświadczeniach. Wskazane jest także, aby przybysze „uczyli się” Polski i Polaków, ich drogi do współczesności, złożonych sytuacji – szczególnie z okresu najnowszej historii, aby poznali pochodzenie ludzi, do których trafili, a także ich przyzwyczajenia, tradycje, formy aktywności, problemy i trudności, z którymi się zmagają. Oczywiście także język i kulturę. Dzieci i młodzież mają uprzedzenia mniejsze niż ich rodzice i zazwyczaj większą otwartość na zaakceptowanie zmian, jak i nowych osób w swoim środowisku. Trudniej przychodzi to osobom starszym, toteż dzieci mogą znacznie pomóc swoim rodzinom w budowaniu relacji w nowym środowisku. Każdy członek społeczności lokalnej i każdy uchodźca do niej przybywający staje wobec nowych problemów. Wskazane jest więc stwarzanie jak najczęstszych sposobności i warunków do wspólnego „uczenia siebie”. Sprzyja temu

obcowanie ze sobą w sytuacjach codziennych. Wymusza ono bowiem także własną aktywność edukacyjną, prowadzi do refleksyjnej autoedukacji. W tym procesie środowisko społeczne stanowi źródło generujące ku jednostkom wpływy osobotwórcze (Jankowski, 2001: 147).

Pojawienie się osób z zewnątrz, nawet w sytuacji gotowości do niesienia im pomocy, wiąże się zazwyczaj z nieufnością i dystansem oraz traktowaniem przybyszy jako obcych. Zwłaszcza jeśli są to cudzoziemcy, obarczeni ponadto stereotypowymi opiniami i towarzyszącymi im uprzedzeniami. Właśnie kontakty bezpośrednie w różnych nieformalnych sytuacjach mogą sprzyjać łamaniu barier i budowaniu ufności i partnerskiego współdziałaniu, prowadząc w perspektywie do pełnej inkluzji. Taka sytuacja już niegdyś miała w Polsce miejsce. W latach 1949-1951 Polska przyjęła około 12 tysięcy uchodźców greckich, z grona których około 9000 ulokowano w przygranicznym Zgorzelcu. Miasto w tamtym okresie liczyło 7294 mieszkańców, głównie przybyłych ze wschodu, mających za sobą jeszcze niedawne własne doświadczenia związane z przesiedleniem (Wóycicki, 2013: 95). Grecy spotkali się początkowo z dystansem i powściągliwością ze strony rodzimych mieszkańców miasta. Reprezentowali inną, nieznaną bliżej kulturę, mieli inne zachowania i zwyczaje. Dużą barierę stanowił język, który ograniczał integrowanie się ze społecznością lokalną. Był to jeden z powodów dodatkowego izolowania się Greków i zamykania we własnym gronie, co – biorąc pod uwagę ich dużą liczbę – nie było trudne. Pomimo tego szybko zintegrowali się ze stałymi mieszkańcami, tworząc wspólną społeczność (Wojecki, 1989). Kluczową rolę odegrały w tym procesie nieformalne kontakty i na ich gruncie tworzone relacje w miejscu zamieszkania.

Cechy regionu i ich znaczenie w inkluzji społecznej i zawodowej imigrantów

Globalny charakter współczesnego świata wiąże się z ponadgranicznym zasięgiem licznych problemów, zarówno tych dotychczas występujących jedynie w obszarze pojedynczych krajów, jak również tych nowych, pojawiających się obecnie i mających znaczenie dla wszystkich obywateli świata. Wymaga to rozległych zmian i modyfikowania dotychczas prowadzonych działań na rynku pracy, jak i w innych sferach życia państw, społeczności lokalnych, poszczególnych ludzi i ich rodzin. Wprowadzone niegdyś przez McLuhana określenie świata jako „globalnej wioski” coraz trafniej odzwierciedla współczesną rzeczywistość. Mający globalny charakter współczesny rynek pracy podlega uwarunkowaniom nie tylko lokalnym, ale także transgranicznym. Swobodny przepływ pracowników – nierzadko zróżnicowanych pod względem kulturowym – pomiędzy wieloma państwami, w tym należącymi do Unii Europejskiej, prowadzenie przez liczne organizacje o charakterze ponadnarodowym i ponadpaństwowym samodzielnej,

nieskrępowanej polityki zatrudnieniowej ponad granicami państw są przykładami występowania więzów i zależności o charakterze globalnym. Nowe możliwości pracy stwarza telepraca, która umożliwia wykonywanie wielu zadań zawodowych na odległość, bez wychodzenia z domu (Furmanek, 2014: 142), co ujawniło się szczególnie wyraźnie w trakcie pandemii koronawirusa COVID-19. Wciąż jednak jest jeszcze bardzo wiele zadań wymagających tradycyjnego udziału pracownika w ich przebiegu. Przy deficytach rodzimej siły roboczej konieczne staje się pozyskiwanie pracowników spoza kraju. Spośród cudzoziemców od kilku lat w Polsce najliczniej podejmują pracę obywatele Ukrainy. Imigranci ukraińscy najczęściej wybierali długotrwały pobyt za granicą zamiast migracji tymczasowych. Sytuacja imigrantów z Ukrainy na polskim rynku pracy stabilizowała się, co ujawniają raporty dotyczące tej problematyki (Żadkowska, 2017), jednakże jest wielce prawdopodobne, że wojna w Ukrainie przyczyni się do wydłużenia okresu pobytu uchodźców na emigracji, a to wygeneruje kolejne, zupełnie nowe problemy, w tym problemy społeczne. Ich rozwiązywanie i w perspektywie rozwiązanie zależy od uczenia się przez Polaków i obywateli przybyłych z Ukrainy nowych sytuacji, budowania pozytywnych relacji i sposobów wspólnego życia w społeczności zróżnicowanej kulturowo od początku pobytu. Wymaga to podejmowania intensywnych, szerszych niż w przypadku imigrantów zarobkowych działań o charakterze edukacyjnym. Sprzyjać temu może edukacja dorosłych, którą w dobie postmodernizmu cechuje równoważność edukacji nieinstytucjonalnej, spontanicznej, nieplanowanej, realizowanej w działaniu, w codziennym życiu (Kargul, 2005: 29). Odrębne projekty edukacyjne adresowane do Polaków, obywateli Ukrainy oraz – co jest szczególnie istotne – przewidziane do wspólnej realizacji przez obydwie narodowości mogą stanowić skuteczny sposób nie tylko rozwiązywania problemów występujących na rynku pracy, lecz przede wszystkim być drogą do inkluzji obywateli Ukrainy do polskich społeczności lokalnych. Wraz z przyjęciem do Polski niespodziewanie bardzo dużej liczby uchodźców wojennych funkcjonowanie społeczności lokalnych, w tym lokalnych rynków pracy (które mają swoją specyfikę), wymaga zupełnie nowego podejścia. Nadrzędnym zadaniem w tej sytuacji staje się stworzenie warunków do budowania społeczności lokalnych wielokulturowych. Należy się bowiem liczyć z tym, że pewna część uchodźców i emigrantów pozostanie w Polsce dłużej, wielu być może zostanie na stałe. Przy braku zintegrowania się trudno bowiem będzie o inkluzję, współegzystowanie i wspólną pracę. Z czasem zagrażać może ożywianie dawnych uprzedzeń i generowanie nowych. Trudno też wykluczyć przypadki zachowań patologicznych inspirowanych różnymi przyczynami. Pojawianie się dużych liczb nowych, nieznanych osób w środowiskach lokalnych wiąże się bowiem z ich dużą anonimowością, a to sprzyja (jak wcześniej wspomniano) przenikaniu do nich zjawisk patologicznych. Są one bowiem powszechniejsze w środowiskach anonimowych, nierozpoznawalnych. Wraz ze zwiększaniem się liczebności potencjalnych partnerów

życia społecznego, ich zróżnicowaniem i zmniejszaniem widoczności w przestrzeni, wzrasta nieufność i niepewność, co prowadzi do powiększania dystansu i do życia w ciągłej czujności (Sztompka, 2003: 310). Spójne, zintegrowane społeczności lokalne mają szanse na wykorzystanie potencjału tkwiącego w przybyściach i włączenie ich do zasobów lokalnych, a także na zwiększenie własnej aktywności i wzrostu zaufania. W przypadku włączania cudzoziemców do społeczności lokalnych zwiążą się oni z ludnością rodzimą „całokształtem spraw” i wspólnymi celami realizowanymi w codziennym życiu. Społeczności lokalne opierają się na swoim wewnętrznym potencjale, który wyznacza i warunkuje ich rozwój. Niezbędnym jego warunkiem jest partycypacja jednostek i wspólnot (Krzysztofek i Szczepański, 2002: 159), która przyczynić się może do synergii tkwiących w nich zasobów.

Województwo lubuskie jest regionem mającym duże zapotrzebowanie zarówno na pracowników, jak też na poprawę sytuacji demograficznej. Jego mieszkańcy starzeją się, a przyrost naturalny, jak i saldo migracji od lat są w nim ujemne. Z tych powodów cudzoziemcy mogą przyczynić się do rozwiązania wielu problemów regionu.

Na podejmowanie decyzji o wyborze lokalizacji na czas imigracji wpływa wiele czynników, przy czym ważne są walory środowiska lokalnego oraz możliwości życia i pracy zawodowej stwarzane osobom przyjezdnym. Obszar zachodniego pogranicza Polski, w tym województwa lubuskiego, wyróżnia się na tle innych regionów następującymi cechami mogącymi sprzyjać osiedlaniu się imigrantów:

1. jest położone na terenach przygranicznych z Republiką Federalną Niemiec będącą docelowym miejscem emigracji dla wielu osób;
2. ludność zamieszkująca tereny zachodniej Polski przybyła głównie z Kresów Wschodnich, toteż wielu mieszkańców cechuje bliskość kulturowa z imigrantami ukraińskimi, a także znajomość języka ukraińskiego i rosyjskiego, co może ułatwiać komunikowanie i porozumiewanie się;
3. mieszkańcy terenów zachodniej Polski nie mają uprzedzeń do imigrantów. Cudzoziemcy ze wschodu, znani w przeszłości przede wszystkim z handlowania na przygranicznych targowiskach, cieszyli się korzystnymi emocjami osób mieszkających w Lubuskim (Kurzępa, 2007: 70). Na ich terenach częściej niż w innych regionów kraju pojawiali się cudzoziemcy, a także uchodźcy z zagranicy;
4. na terenach zachodniej Polski żyje wielu potomków osób, które niegdyś zamieszkiwały obszary obecnej Ukrainy;
5. region lubuski ma wiele cech zbliżonych do terenów, które uchodźcy opuścili. Występują zbliżone warunki lokalne i wiele podobieństw do środowisk, z których pochodzi wielu emigrantów. Wśród uchodźców dominują mieszkańcy dużych miast, którzy nie wykazują zainteresowania osiedlaniem się na wsiach;

6. w Lubuskim są korzystne warunki bytowe oraz istnieją korzystne możliwości przemieszczania się z uwagi na bliskie odległości;
7. dużą aktywność wspierającą uchodźców wykazują władze lokalne, organy samorządowe, instytucje edukacyjne, organizacje pracodawców oraz organizacje pozarządowe;
8. w regionie lubuskim przebywa już wielu obywateli Ukrainy będących nierzadko osobami bliskimi i znajomymi imigrantów, co daje większe poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie;
9. mała wielkość terytorialna regionu oraz niewielka liczebność jego ludności przy dobrze rozwiniętej infrastrukturze społecznej ułatwiają dostęp do świadczeń pomocowych i do edukacji na wszystkich poziomach kształcenia.

Wspomniane uwarunkowania mają duże znaczenie dla imigrantów, których głównym celem jest podjęcie pracy i możliwość zarobkowania. Interwenują one indywidualnie, bowiem indywidualne są cechy, preferencje, systemy wartości i oczekiwania imigrujących Ukraińców. Niektóre z nich mogą więc sprzyjać podejmowaniu decyzji o wyborze miejsca pracy w Polsce, inne przeciwdziałać. Wiele zależy od ich rozpoznania i zaakceptowania jako miejsca realizacji biografii życiowej na czas imigracji, a nawet na dalsze życie, tym bardziej że wielu imigrantów, podejmując decyzję o wyjeździe do Polski, nie widziało dla siebie perspektyw w Ukrainie. Wśród uchodźców może to być jeszcze bardziej, powszechne.

Województwo lubuskie liczące niewiele ponad milion mieszkańców cechuje niska gęstość zaludnienia. W 2021 roku wynosiła ona 72 osoby na kilometr kwadratowy. Są jednak gminy, w których w roku 2020 gęstość zaludnienia zawierała się w przedziale 12-35 osób na kilometr kwadratowy (GUS, 2021: 29). W Polsce średnia gęstość zaludnienia w 2020 roku była znacznie wyższa i wynosiła 122,4 mieszkańca na kilometr kwadratowy (GUS, 2021: 208). Sytuacja ta jest uwarunkowana szeregiem czynników, między innymi brakiem wielkich skupisk miejskich i dominacją terenów leśnych i rolniczych. Systematyczny odpływ ludności sprawia, że możliwości osadzania się na dłużej na terenach tego województwa są duże. Ma ono korzystne położenie geograficzne, co wraz z poprawą warunków komunikacyjnych sprzyja lokowaniu na jego terenie nowych inwestycji, także o charakterze międzynarodowym. Towarzyszy temu poszarzanie się rynku pracy i wzrost zapotrzebowania na pracowników. Dane zawarte w *Barometrze zawodów 2021* wskazują, że w województwie lubuskim w 2021 roku nie było zawodów nadwyżkowych, natomiast wzrosła liczba zawodów deficytowych do 45 (MRiPS, 2021: 37). Z kolei w 2022 roku zawodów deficytowych w województwie lubuskim było już 63. Poszukiwani są murarze i tynkarze, blacharze i lakiernicy, brukarze, pracownicy budownictwa, mechanicy pojazdów samochodowych, kierowcy samochodów ciężarowych, mechanicy samochodowi, pracownicy magazynowi, piekarze, pielęgniarki,

lekarze, logopedzi, nauczyciele, opiekunowie osób starszych, psycholodzy, pracownicy socjalni, inżynierowie budownictwa, pracownicy służb mundurowych. Wciąż ma miejsce popyt na pracowników fizycznych (MRiPS, 2022: 37).

Własne zasoby osobowe w gronie mieszkańców województwa się wyczerpują, o czym świadczy niska stopa bezrobocia wynosząca na koniec 2021 roku 5,0%. Na obszarach, gdzie lokowane są nowe inwestycje, stopa bezrobocia jest jeszcze niższa. Sytuacja demograficzna w województwie lubuskim oraz na rynku pracy w tym regionie stanowią inspirację do poszukiwania rozwiązań, które umożliwiłyby jego sukcesywny rozwój. Wśród możliwych do zrealizowania scenariuszy jest pozyskanie i włączanie imigrantów do życia w społecznościach lokalnych i perspektywicznego ich osiedlania się, nie ograniczając się jednak do rozwiązywania bieżących problemów rynku pracy. Trwająca w Ukrainie wojna wywołana przez Rosję sprawia, że do Polski obok imigrantów zarobkowych przybywają uchodźcy wojenni. Po dziesięciu dniach od rozpoczęcia wojny szacowano, że przyjęto ich ok. 800 tysięcy, po kolejnych czterech dniach było ich już w Polsce 1400 tys. Każdego dnia napływają kolejni – głównie kobiety i dzieci, bowiem mężczyźni są objęci mobilizacją. Powołani do wojska mężczyźni powracają do Ukrainy, co wiąże się z pozostawianiem pracy wykonywanej w Polsce, trudnej do wykonania przez uchodźców, którymi są przede wszystkim kobiety. W konsekwencji pracodawcy poszukują sposobów na prowadzenie działalności umożliwiającej zatrudnianie kobiet, choć w wielu przypadkach jest to niemożliwe. Uchodźcy przybywający do Polski i w niej pozostający są rozlokowywani na terenie całego kraju. Nie od razu, lecz w nieodległej perspektywie pojawią się oni na rynku pracy, którego instytucje starają się szybko dostosowywać do nowej, dynamicznie zmieniającej się sytuacji. Przykładowo na początku 2021 roku przy Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Zielonej Górze powołany został Zespół Roboczy ds. Cudzoziemców. Jego zadania koncentrują się wokół problemów zatrudniania obcokrajowców na lubuskim rynku pracy i ich integracji społecznej. Utworzenie Zespołu jest przejawem aktywności regionu związanej początkowo z pomocą imigrantom zarobkowym, a po agresji Rosji na Ukrainę także uchodźcom wojennym. W krótkim okresie podejmował on na swoich spotkaniach wiele ważnych problemów dotyczących udrażniania dostępu imigrantów do lubuskiego rynku pracy i koordynowaniu inicjatyw podejmowanych przez pracodawców.

Działalność oświatowa i edukacyjna prowadzona na rzecz integracji imigrantów i uchodźców wojennych oraz ich inkluzji do środowiska lokalnego powinna obejmować bardzo szeroki zakres zagadnień o charakterze ogólnym, przekrojowym, przede wszystkim jednak dostarczać wiedzy i umiejętności praktycznych dotyczących między innymi nabywania umiejętności udzielania i korzystania ze wsparcia społecznego, dbałości o zdrowie, prowadzenia budżetu domowego i budżetu rodziny w warunkach kryzysu, wykorzystywania informacji, sposobu ich uzyskiwania, radzenia sobie

z zagrożeniami i niebezpieczeństwami oraz sposobami przeciwdziałania im, udzielania pomocy, wykorzystywania mediów elektronicznych, jak i wystrzegania się zagrożeń występujących w sieci itp.

Polacy i Ukraińcy muszą się siebie nawzajem uczyć, tak aby w pełni sobie zaufać i wspólnie żyć w jednej społeczności. Może w tym pomóc realizacja projektów edukacyjnych adresowanych do osób w różnym wieku, szczególnie jednak do młodzieży i osób dorosłych. Wiedza Polaków na temat Ukraińców ma charakter bardzo ogólny, opiera się często na stereotypach i uproszczeniach. Z czasem mogą one dojść do głosu, prowadząc do nieporozumień, napięć, a nawet konfliktów. Konieczne jest więc wzajemne przybliżanie sobie tradycji, najwybitniejszych twórców kultury, ludzi nauki oraz ich dzieł i osiągnięć. W warunkach lokalnych istnieje wiele możliwości współdziałania, prowadzenia wspólnych warsztatów, spotkań, koncertów i innych form praktycznie zbliżających ludzi. Mogą one stanowić drogę do wspólnych przedsięwzięć i osiedlania się w miejscowościach, w których społeczności lokalne zaakceptują przybyszów i włączają ich do swojego grona. Tak było we wspomnianym wcześniej przypadku uchodźców greckich w 1950 roku w Zgorzelcu. Szybko włączyli się w bieg życia miasta, podjęli pracę, opanowali język polski, prezentowali swoją kulturę, zwyczaje, kuchnię. Pozakładali rodziny, także mieszane – polsko-greckie. Stali się w pełni zintegrowanymi z polskimi mieszkańcami Zgorzelca. Po latach wielu wyjechało do Grecji, jednak liczna grupa na zawsze została w Polsce. Kolejne pokolenia w dalszym ciągu pielęgnują i upowszechniają kulturę grecką i podtrzymują greckie tradycje.

Pogłębianie wiedzy i jej interpretacja dotycząca okoliczności, w jakich znajdują się Ukraińcy i Polacy, ukazanie dróg, które ich doprowadziły do obecnej sytuacji politycznej, gospodarczej, a przede wszystkim osobistej, życiowej ludzi i ich rodzin jest warunkiem budowania dobrych relacji i ich utrwalania się. Poznanie i zrozumienie się może uprzedzić ewentualne konflikty i napięcia. Służyć temu mogą różne formy edukacji adresowane do wszystkich grup wiekowych, w szczególności do osób dorosłych, nieobjętych kształceniem szkolnym. Docieranie z informacjami, ich wyjaśnianie i interpretacja, poznawanie zwyczajów, współpraca i współdziałanie, wzajemna pomoc, wspieranie w codzienności, także przy rozwiązywaniu nawet drobnych problemów są przykładami sytuacji, poprzez które możliwe jest włączanie przybyszy do wspólnot lokalnych. W budowaniu właściwych relacji pomiędzy osobami różnych narodowości przydatne mogą być docierające do wszystkich środki masowego przekazu, a zwłaszcza media elektroniczne i portale społecznościowe.

Lokalne rynki pracy w Polsce poszukują pilnie pracowników w wielu branżach. Uchodźcy, którzy przybyli na początku wojny, zaktywizują się najszybciej. Kolejne fale będą potrzebowały więcej czasu i będą wymagały większej pomocy w celach adaptacji i inkluzji. Obecnie wszystkim potrzebna jest pomoc w zakresie rozwiązywania

problemów bytowych i aktywizacji zawodowej – w przypadku imigrantów wyłącznie zarobkowych problemów było znacznie mniej i ograniczały się one do sytuowania się na rynku pracy.

Zakończenie

Osoby uciekające przed wojną ze swojego kraju znajdują się w krytycznie trudnych sytuacjach wymagających często wsparcia ze strony przyjmującej, które nie ogranicza się do rozwiązania jedynie podstawowych problemów bytowych. Działania pomocowe w pierwszej kolejności mają charakter ratowniczy i wiążą się przede wszystkim z zapewnieniem bezpieczeństwa. Później dopiero następuje wsparcie prowadzące do inkluzji społecznej i podejmowania przez przybyszy własnej aktywności i organizowania swojego życia, w tym do podejmowania pracy zawodowej w nowych okolicznościach. Od początku, na każdym etapie udzielania pomocy, pożądane jest prowadzenie działań o charakterze edukacyjnym adresowanych do wszystkich członków społeczności doświadczającej nowej sytuacji. Po rozwiązaniu pierwszych, najbardziej palących problemów przychodzi czas wspólnego życia, być może długiego, bowiem trudno przewidzieć, kiedy będzie można powrócić do ojczystego kraju. Nie będzie to czas łatwy ani dla jednych, ani dla drugich. Niezależnie jednak od tego, jak długo uchodźcy pozostaną, działalność informacyjna powinna możliwie szybko być poszerzona i przekształcona w oddziaływanie edukacyjne, prowadzące do koegzystencji opartej na wzajemnym rozumieniu się i akceptacji. Dotyczy to także Polaków, bowiem przez lata „obcokrajowiec był w Polsce osobą stosunkowo rzadką i podejrzaną. Problemy związane z cudzoziemcami widziano więc przez pryzmat zjawisk nadzwyczajnych, a nie codziennego życia” (Jasińska-Kania, 2008: 253). Polska przez lata była państwem zamkniętym na imigrację. Niestety, w społeczeństwie polskim wciąż występują uprzedzenia narodowe i ksenofobia. Mogą one utrudniać włączanie imigrantów do polskich społeczności. Inkluzja społeczna poprzez edukację i edukacja dla inkluzji społecznej mogą stanowić skuteczny katalizator w procesach osadzania się i aktywności zawodowej Ukraińców w polskich społecznościach, a także integrowania się i udzielania wsparcia ze strony polskiej.

Bibliografia

- Danecka, M. i Kęska, A. (2010) Migracje a rynek pracy. W: M. Jarosz (red.) *Polacy równi i różniejsi*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, 169-200.
- Frysztański, K. (2006) *Wspólnoty/społeczności i ich społeczny kapitał*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Furmanek, W. (2014) *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Giddens, A. (2014) *Europa. Burzliwy i potężny kontynent*. Tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jankowski, D. (2001) *Edukacja wobec zmiany*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jasińska-Kania, A. i Łodziński, S. (2008) Wykluczeni z narodu: mniejszości narodowe, migranci, uchodźcy. W: M. Jarosz (red.) *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN, 243-307.
- Kargul, J. (2005) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wyd. 2. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. i Swanson, R.A. (2009) *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*. Tłum. A. Nizińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kownacka, E. (2006) Od szoku do adaptacji – psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę. W: D. Cieślakowska, E. Kownacka i E. Olczak i A. Paszkowska-Rogacz (red.) *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Kraszewski, E. (2006) Migracja zarobkowa – szanse i dylematy. W: Z. Wołk (red.) *Migracja zarobkowa Polaków w Unii Europejskiej – mobilność bez granic*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, Wojewódzki Urząd Pracy, 38-53.
- Krzysztofek, K. i Szczepański, M.S. (2002) *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych. Podręcznik rozwoju społecznego dla studentów socjologii, nauk politycznych i ekonomii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kurzepa, J. (2007) Lęk przed obcością – strategia „michy” albo „pałki”. W: D. Lalak (red.) *Migracja uchodźstwo wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 64-88.
- Marzec-Holka, K. (2018) Kapitał społeczny i jego funkcje. Kontrowersje wokół kapitału społecznego zbiorowego i indywidualnego. W: K. Marzec-Holka, A. Radziewicz-Winnicki i A. Wiłkomirska (red.) *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 149-171.
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej (2021) *Barometr zawodów 2021. Raport podsumowujący badanie w Polsce*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej (2022) *Barometr zawodów 2022. Raport podsumowujący badanie w Polsce*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- Paszkiewicz, M.A. i Hrynenko, A. (2019) Przyczyny i skutki migracji zarobkowej z Ukrainy do Polski. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, vol. 1, nr 4, 7-25.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2005) *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztompka, P. (2003) *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Therborn, G. (1998) *Drogi do nowoczesnej Europy. Społeczeństwo europejskie w latach 1945-2000*. Warszawa-Kraków: PWN.
- Urząd Statystyczny w Zielonej Górze (2021) *Rocznik statystyczny województwa Lubuskiego*. Zielona Góra: Urząd Statystyczny w Zielonej Górze – Lubuski Ośrodek Badań Regionalnych.
- Wojecki, M. (1989) *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce: 1948-1975*. Jelenia Góra: Karkonoskie Towarzystwo Naukowe.
- Wołk, Z. (2017) *Kultura pracy profesjonalisty*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Woźniak, G.M. (2016) W kierunku ekonomii zintegrowanego rozwoju. W: M. Bałtowski (red.) *Ekonomia przyszłości. Wokół nowego pragmatyzmu Grzegorza W. Kołodko*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 248-264.
- Wójcicki, K. (2013) *Dom nad Nysą. Zgorzelec i Goerlitz 1945-1989. Kronika wydarzeń*. Goerlitz-Zgorzelec: Poznać i Zrozumieć.
- Wysocka, E. (2007) „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem. Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa. W: D. Lalak (red.) *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 13-63.
- Żadkowska, M. (2017) *Obywatele Ukrainy na pomorskim rynku pracy*. Gdańsk: Wojewódzki Urząd Pracy w Gdańsku.

Anna Wawrzonek*

POCZUCIE DOBROSTANU ISTOTNYM ASPEKTEM ZASOBÓW WAŻNYCH W PRACY ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI

SENSE OF WELL-BEING AS AN IMPORTANT ASPECT OF RESOURCES IN TEACHER'S PROFESSIONAL WORK

ABSTRACT: The article is theoretical in nature, based on a selective review and analysis of the literature on teachers, education, as well as well-being and the management of modern organisations. The aim of the article is not to analyse the competence model of the teacher, nor the areas related to the strictly professional preparation of teachers, but rather to provoke discussion, stimulate reflection on the need to take action aimed at supporting teachers in feeling satisfaction and contentment with their work. As well as on the positive consequences of such an approach for building their personal well-being, which acts as an important condition for building a professional image of the teaching profession and improves the quality of teachers' work. For this purpose, the article briefly characterises the current professional situation of teachers and confronts it with the practices used in modern organisations that treat employees as a key resource of the organisation.

KEYWORDS: teacher, school well-being, work-life balance.

ABSTRAKT: Artykuł ma charakter teoretyczny, bazuje na wybiórczym przeglądzie i analizie literatury dotyczącej nauczyciela, dobrostanu oraz zarządzania nowoczesną organizacją. Celem artykułu nie jest analiza modelu kompetencyjnego nauczyciela ani obszarów związanych z jego zawodowym przygotowaniem do pracy, ale raczej wywołanie dyskusji, wzbudzenie refleksji na temat konieczności podjęcia działań ukierunkowanych na wspieranie nauczycieli, w odczuwaniu przez nich satysfakcji i zadowolenia z pracy oraz pozytywnych konsekwencji takiego podejścia dla budowania ich osobistego dobrostanu jako istotnego warunku w drodze do budowania profesjonalnego wizerunku zawodu nauczyciela oraz poprawy jakości jego pracy. W tym celu w artykule dokonano krótkiej charakterystyki aktualnej sytuacji zawodowej nauczycieli oraz skonfrontowano ją z praktykami stosowanymi w nowoczesnych organizacjach traktujących pracowników jako kluczowy zasób organizacji.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, dobrostan, work-life balance.

Wprowadzenie

Żyjemy w świecie społecznych konstrukcji i dekonstrukcji, które odnoszą się praktycznie do wszystkich obszarów życia. Obserwowane zmiany mają bardzo dynamiczny charakter i są zależne od czasu, miejsca oraz towarzyszących im okoliczności. Koronakryzys przyspieszył zmiany w obszarze pracy, których nadejście i implementację zakładano w najbliższym dziesięcioleciu. Przyspieszył też zmiany w sferze edukacji będącej w moim odczuciu jednym z tych obszarów, którego pandemia doświadczyła

* Anna Wawrzonek – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych; e-mail: annaow@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0046-8212>.

najbardziej. Rzeczywistość szkolna w ciągu roku uległa ogromnym przeobrażeniom, ze szkoły tablicowej z dnia na dzień stała się szkołą online. Nie było czasu na ewolucję, stopniowy proces wprowadzania zmian, zamiast tego edukacja doświadczyła obrotu o sto osiemdziesiąt stopni, który niezależnie od preferencji uczniów i nauczycieli z pruskiego modelu edukacji przeniósł ją w XXI wiek. Roczne doświadczenia edukacji zdalnej obnażyły słabości polskiego systemu edukacji, ale stały się też nadzieją na lepszą, bardziej kreatywną, projektową i nowoczesną szkołę po pandemii. Czas wymuszonej pracy zdalnej stał się też impulsem do ożywienia dyskusji na temat zadowolenia pracowników ze swojej pracy, ich kondycji psychicznej oraz równowagi między życiem osobistym a zawodowym osób aktywnych zawodowo. Pomimo tego, iż dyskusja ta dotyczy wszystkich grup zawodowych, z racji podjętego tematu w niniejszym opracowaniu chciałabym się przyjrzeć grupie zawodowej, jaką stanowią nauczyciele; grupie, o którą w odczuciu autorki opracowania trzeba szczególnie zadbać, stworzyć jej warunki do praktykowania *work-life balance*, opracować dodatkowe działania wspierające satysfakcję z pracy, ukierunkowane na wewnętrzną harmonię i spełnienie, które w konsekwencji przełożą się na lepszą kondycję psychiczną nauczycieli i ich profesjonalizm.

Istotą niniejszego artykułu nie jest zatem przywoływanie wielości definicji związanych z podejmowanym tematem ani wnikliwa analiza profesji nauczycielskiej, ale charakterystyka subiektywnie wybranych działań zaradczych, z powodzeniem stosowanych w zarządzaniu organizacjami, które w odczuciu autorki opracowania mogą wpłynąć na wyższą jakość pracy nauczyciela i na jego dobrostan będący istotnym warunkiem reformowania współczesnej edukacji.

Struktura niniejszego opracowania została podzielona na kilka części: w pierwszej w syntetyczny sposób nakreślono aktualną sytuację polskich nauczycieli, w drugiej scharakteryzowano kategorię pojęciową dobrostanu, z kolei w części trzeciej zaproponowano kilka działań zaradczych ukierunkowanych na wsparcie pracowników edukacji, stosowanych w zarządzaniu komercyjnymi organizacjami, które mogą przyczynić się do wzmocnienia nie tylko pozycji polskich nauczycieli, ale także ich poczucia dobrostanu oraz koherencji pomiędzy przestrzeniami, w których funkcjonują.

Nauczyciel jako ważny zasób organizacji

Analizując trendy rynku pracy i praktyki w zakresie zarządzania zespołami pracownikami można zaobserwować zmodyfikowane podejście firm oraz pracodawców do pracowników. W strategiach rozwoju organizacji coraz większą wagę przywiązuje się do dbałości o pracowników, o ich kondycję, zaangażowanie oraz satysfakcję z pracy, które postrzega się już nie jako obowiązek, ale jako szansę. Działania te przyczyniają się do

zwiększania produktywności i skuteczności firmy, satysfakcji pracowników, a dodatkowo wpływają na pozytywny wizerunek organizacji (*Wellbeing mentalny...* 2021, s. 36-37).

Niestety, pomimo wieloletniej dyskusji na temat kondycji polskiej szkoły, stanu edukacji, warunków pracy nauczycieli, szkoły wydają się być tymi organizacjami, które skutecznie opierają się przywołanym praktykom. Tymczasem w wielu krajach uważa się, że edukacja, w tym kształcenie nauczycieli, jest jednym z najważniejszych dóbr i powinno być traktowane priorytetowo. Dodatkowo warto pamiętać, że Joanną Madalińską-Michalak, że właśnie od nauczycieli oczekuje się znacznie więcej niż realizacji zadań wyodrębnionych w zakresie ich obowiązków zawodowych. Oczekuje się, że będą pełni pasji i zrozumienia, oddania oraz zaangażowania w pracę zawodową. Będą dbać o uczniów i o siebie, że uczynią naukę i rozwój podstawowymi wartościami i będą zachęcać uczniów do angażowania się i brania odpowiedzialności za swój rozwój. Oczekuje się także, żeby byli refleksyjni, dociekliwi, kreatywni, wrażliwi i samodzielni. Obserwuje się też tendencję do zakładania, że nauczyciel powinien zajmować się nie tylko uczniem, ale także dbać o siebie, swoją pracę, której głównym podmiotem oddziaływania jest drugi człowiek. Oprócz czynności zawodowych wykonywanych przez pracowników edukacji dla społeczeństwa ważna jest także jego specyficzna postawa związana z poczuciem odpowiedzialności i etyki zawodowej, która przekłada się na oczekiwanie, iż nauczyciele powinni być osobami znaczącymi w życiu uczniów, autorytetem i przykładem (Madalińska-Michalak 2019, s. 33). Prezentowana lista oczekiwań adresowanych do analizowanej grupy zawodowej jest obszerna, a rola, jaką powinni pełnić zgodnie z wymaganiami – znacząca. Niestety, trudno oprzeć się wrażeniu, iż w realizacji długiej listy oczekiwań i powinności nauczyciele zostali pozostawieni samym sobie i trudno odnaleźć systemowe działania ukierunkowane na wsparcie omawianej grupy zawodowej w realizacji tych zadań. Można powiedzieć, iż ich sytuacja jest dośyć specyficzna, z jednej strony bowiem powszechne jest przekonanie, że wydatki na edukację, w tym na nauczycieli, nie są konsumpcją, lecz raczej inwestycją w przyszłość jednostki i jej społeczności (Madalińska-Michalak 2019, s. 30), a z drugiej obserwujemy brak wsparcia dla pedagogów, którzy powinni stanowić fundament edukacji. W tym kontekście jako inwestycję można potraktować działania mające na celu wspieranie nauczycieli i zadbanie o ich dobrostan psychiczny i zawodowy. Z kolei projektując te działania, warto skorzystać z praktyk realizowanych w zarządzaniu organizacjami komercyjnymi i potraktować szkołę jako organizację, w której zarządzając pracownikami i procesem kształcenia, zarządza się zmianą. Owa zmiana już się dokonuje, warunki pandemiczne nadały jej nową dynamikę. Pojawia się jednak pytanie, czy potraktujemy ją jako szansę czy zagrożenie i czy jesteśmy jako społeczeństwo w stanie tę szansę wykorzystać? Czy grupa zawodowa, profesja nauczycielska przejdzie przez tę zmianę wzmocniona, z poczuciem sensu wykonywanej pracy i motywacją do rozwoju, czy

raczej spowoduje liczne uszczuplenie społeczności nauczycielskiej i jeszcze większą degradację wizerunkową omawianej grupy zawodowej?

Sposób myślenia o szkole jako o organizacji i próby implementacji wzorów zarządzania organizacją do szkolnej rzeczywistości miały i mają miejsce, jednak są to raczej próby mało udane, wskazujące na liczne niepowodzenia i specyficzne paradoksy pozostawiające instytucje edukacyjne daleko w tyle, jeśli chodzi o trendy w zarządzaniu. Wydaje się jednak, iż zmiany spowodowane pandemią, konieczność dostosowania się do nowej rzeczywistości, przeorganizowanie szkoły, rewolucja technologiczna, zróżnicowanie świata społecznego, niepewność, dodatkowo hasła sprawiedliwości społecznej, solidarności, będące kontekstem funkcjonowania współczesnej szkoły, powinny dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek wcześniej zweryfikować zarówno priorytety, jak i strategie działania szkoły, mogąc stać się punktem wyjścia w projektowaniu zmian w rzeczywistości szkolnej i we wspieraniu nauczycieli w drodze do ich dobrostanu. Ignorowanie tego kontekstu skazuje edukację na porażkę. Wyzwania, z którymi mierzą się pracownicy polskiej szkoły, stają się szansą na nową edukację, autentycznie zmieniającą świat, będącą przestrzenią rozwoju uczniów, również tych dorosłych, oraz samych nauczycieli. To właśnie zreformowane instytucje edukacyjne, a w nich pedagodzy, mogą być źródłem pożądanych zmian, kreować nową lepszą rzeczywistość, wyznaczać odpowiedni kierunek dążeń. Punktem wyjścia w kreowaniu nowej rzeczywistości edukacyjnej można przyjąć właśnie dążenie do dobrostanu nauczyciela, wspieranie go poprzez dbanie o jego satysfakcję z pracy oraz wzmocnienie jego pozycji zawodowej. Podjęte działania, ukierunkowane na wsparcie nauczycieli, powinny przełożyć się nie tylko na lepsze funkcjonowanie ich samych oraz ich profesjonalizm, ale także na „dobrostan szkolny/edukacyjny”¹.

Dobrostan i jego elementy składowe

Jeśli chodzi o przywołane pojęcie, warto zauważyć, iż w literaturze można rozpoznać kilka obszarów dobrostanu, które wspólnie tworzą dobrostan ogólny. Najczęściej wskazuje się na dobrostan osobisty, zawodowy i społeczny, a w ich obrębie wyróżnia się dobrostan hedonistyczny i eudajmonistyczny (Czerw 2016, s. 17). Z punktu widzenia podejmowanej problematyki istotnym wydaje się dobrostan zawodowy nauczyciela, który definiowany jest w kategoriach oceny własnego życia zawodowego i dotyczy zarówno typu pracy, jak i społecznego środowiska zawodowego. Podobnie jak

¹ Dobrostan szkolny/edukacyjny rozumiem dosyć szeroko, uwzględniam w nim nie tylko uczniów i nauczycieli, ale także pozostałych pracowników szkoły, w tym kadrę zarządzającą. Dodatkowo jako ważnych sojuszników ekosystemu edukacyjnego proponuję uwzględnić w nim również rodziców uczniów niepełnoletnich.

w przypadku pozostałych obszarów, również w odniesieniu do sfery zawodowej możliwe są dwa ujęcia dobrostanu. Gdy pomiar dotyczy satysfakcji z pracy lub pozytywnego bilansu emocjonalnego w sytuacji pracy, wówczas mamy do czynienia z podejściem hedonistycznym. Natomiast gdy mowa jest o sensie i wartości pracy, ujawnianej na przykład w postaci poczucia misji w zawodzie, to pomiar prowadzony jest w ujęciu eudajmonistycznym (Czerw 2016, s. 18). Dobrostan w pracy oznacza zatem zaspokojenie istotnych potrzeb zatrudnionych, dając tym samym poczucie bezpieczeństwa w pracy i satysfakcji z jej wykonywania. Osiąganie dobrych rezultatów w pracy wynika z dobrostanu przejawiającego się zarówno w wymiarze psychologicznym, fizycznym, jak i społecznym. Satysfakcja daje poczucie zadowolenia, które z kolei pobudza do dalszego działania. Pracownicy zadowoleni z pracy są otwarci na zmiany, chętnie podejmują nowe wyzwania, dążą do rozwoju zawodowego, a gdy pełnią funkcje kierownicze, dbają także o rozwój własny oraz rozwój podległych im pracowników (Wright, Bonett 2007, s. 141-160, za: Koziół, Wojtowicz 2016, s. 167). Stworzenie nauczycielom warunków do osiągania dobrostanu wydaje się zatem niezbędne do tego, aby w sposób profesjonalny wywiązywali się ze swoich obowiązków, a dodatkowo tworzyli warunki do rozwoju swoich uczniów i współpracowników.

Warto zauważyć, iż problematyka szeroko rozumianego dobrostanu w sytuacji pracy jest stosunkowo nowym obszarem badań. Dłuższą historię mają badania analizujące wyłącznie kwestie satysfakcji z pracy. Wzmoczone zainteresowanie pracodawców czy specjalistów w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi kwestiami związanymi z dbaniem o dobrostan pracowników obserwujemy dopiero od kilku lat. Dodatkowo coraz częściej podkreśla się pozytywną korelację między dobrostanem pracowników a wynikami firmy, stąd warto postrzegać poczucie dobrostanu jako ważny zasób, którym dysponuje osoba zatrudniona, mający istotną wartość nie tylko dla pracownika, ale także dla pracodawcy.

Trzeba też zauważyć, iż problematyka dobrostanu podmiotu, w różnych kontekstach jego funkcjonowania, stała się bardzo popularna w ostatnich latach między innymi dzięki intensywnemu rozwojowi psychologii pozytywnej. Właśnie w ramach tego nurtu pojawiło się pojęcie pozytywnej psychologii organizacji (*positive organizational psychology*, POP), związane z takim kształtowaniem środowiska pracy, aby osoby w nim funkcjonujące doświadczały dobrostanu (Czerw 2016, s. 12). Naturalne wydaje się zatem rozpatrywanie tej kategorii pojęciowej również w odniesieniu do organizacji, jaką jest szkoła czy inna placówka edukacyjna, a w niej – do nauczyciela. Jak już wcześniej wspomniano, z punktu widzenia zarządzania organizacją szkoła stanowi organizację dość specyficzną, co nie oznacza, że nie może korzystać z rozwiązań, które sprawdzają się w kierowaniu pozostałymi organizacjami. Wręcz przeciwnie: powinna

nie tylko implementować najskuteczniejsze rozwiązania stosowane w biznesie, ale też pretendować do miana organizacji wyznaczającej trendy w tym zakresie.

Szersze postrzeganie dobrostanu, nie tylko w odniesieniu do nauczycieli, ale także w odniesieniu do szkoły lub innych placówek zatrudniających pedagogów, rozumianych jako organizacje, powinno podkreślić wagę pracy nauczyciela oraz rozwinąć dyskusję na temat zmian potrzebnych w tym zakresie. W tym miejscu można posłużyć się przykładem skandynawskim, czyli modelem dobrostanu szkoły opracowanym w Finlandii. Wyróżnia on cztery główne aspekty składające się na szkolny dobrostan²: warunki szkolne, stosunki międzyludzkie (relacje), sposoby samorealizacji i zdrowie. Do warunków szkolnych związanych z posiadaniem (*having*) zaliczono: otoczenie szkolne, szkolne przedmioty i ich realizację, wielkość grup (klas), harmonogram zajęć/podział godzin, bezpieczeństwo, opiekę zdrowotną, szkolne wyżywienie. Na kategorię relacji (*loving*) składają się relacje z rówieśnikami, relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami, a także dynamika pracy w grupach, atmosfera panująca w szkole, współpraca z rodzicami, przemoc rówieśnicza oraz zarządzanie szkołą. Do kategorii samorealizacji (*being*) zaliczono: wartość uczenia się, wsparcie uczniów w rozwoju umiejętności podejmowania decyzji i we wzmacnianiu poczucia własnej wartości, a także kreatywność. Ostatnia kategoria – zdrowie (*health*) – wyróżnia objawy psychosomatyczne, choroby chroniczne, inne choroby i dysfunkcje. Fiński model wyraźnie pokazuje, iż szkolny dobrostan ma charakter wielowymiarowy i wpływają na niego: warunki bytowe, organizacyjne i programowe, relacje zachodzące w szkolnej społeczności, poczucie sprawstwa uczniów oraz nauczycieli w zakresie własnego uczenia się i rozwoju osobistego oraz dbanie o zdrowie (Konu, Rimpelä 2002). Pomimo tego, że proponowany model wychodzi poza tytułowego nauczyciela, odnosi się do jego miejsca zatrudnienia. A to właśnie środowisko pracy oraz relacje, jakie łączą nas z osobami, z którymi i dla których pracujemy, są czynnikiem kształtującym pozycję zawodową pracownika oraz poziom odczuwanego przez niego dobrostanu. Dlatego istotną rolę we wzmacnianiu dobrostanu nauczyciela należy przypisać rozwiązaniom proponowanym i wdrażanym przez pracodawcę.

W kierunku dobrostanu nauczyciela – wybrane rozwiązania

Refleksje dotyczące rozwiązań pomocnych w osiągnięciu dobrostanu przez nauczycieli na potrzeby niniejszego opracowania zostaną podzielone na trzy obszary. Pierwszy z nich stanowią rozważania na temat równowagi pomiędzy życiem osobistym a zawodowym

² Nie bez znaczenia jest fakt, iż właśnie Finlandia uważana jest za edukacyjnego lidera na świecie. Jest również krajem, który od trzech lat zajmuje pierwsze miejsce w badaniach globalnego stanu szczęścia przeprowadzanych obecnie w 156 krajach świata i publikowanych w *World Happiness Report*.

pracowników edukacji, drugi: kwestie dotyczące roli „uznania” w pracy zawodowej nauczyciela, oraz trzeci, w którym poruszone zostaną zagadnienia związane z działaniami wellbeingowymi implementowanymi w nowoczesnych organizacjach i ukierunkowanymi na wsparcie pracowników.

Wstępnym etapem na drodze do dobrostanu pracowników, prezentujących różne branże wydają się być działania z zakresu *work-life balance*, który bez wątpienia powinien być także praktyką stosowaną w branży edukacyjnej. Analiza literatury dotyczącej zarządzania organizacjami, działaniami z obszaru HR, strategiami rozwoju firm skłania do wniosków, iż są to praktyki coraz częściej stosowane, doceniane i wręcz zalecane, niestety, prawie wyłącznie w odniesieniu do komercyjnych firm (Wawrzonek 2020). Jeśli chodzi o obszar edukacji, to temat *work-life balance* zaczął pojawiać się głównie w kontekście pracy zdalnej, jednak bardziej w kategoriach porad dla nauczycieli, a nie jako element długofalowych strategii rozwojowych w organizacjach edukacyjnych.

Abstrahując od pedagogów, warto zauważyć, iż w ostatnich latach byliśmy świadkami wielu inicjatyw i działań promujących ideę *work-life balance*. Jednym z istotnych działań w tym obszarze było niewątpliwie wprowadzenie dyrektywy unijnej Directive on work-life balance for parents and carers w 2019 roku. Dodatkowo, analizując strategie rozwoju komercyjnych organizacji, widać wyraźnie, iż jest to zagadnienie, któremu poświęca się coraz więcej uwagi. W działaniach biznesowych widać także zmianę kierunku w postrzeganiu WLB, który coraz częściej zastępowany jest określeniami: *work-life integration* bądź *work-life blending*, a zmiany obserwowane w relacjach praca-życie pozazawodowe przybierają postać praktyki społecznej cieszącej się coraz większą liczbą zwolenników (Wawrzonek 2020). Już przed pandemią podkreślano, iż wizja sztywnego oddzielania tych przestrzeni wyczerpuje się, ponieważ stwarza wrażenie konkurencji pomiędzy zróżnicowanymi aktywnościami na styku praca-dom. Praktyka integrowania życia zawodowego z osobistym w dużym stopniu dotyczy także pracowników edukacji, którzy od zawsze sporą część swojej pracy wykonywali w domu, co wymuszało na nich potrzebę łączenia różnych ról życiowych. Czynnikiem, który niewątpliwie spotęgował rekonstrukcję koncepcji WLB, czyli pójście w kierunku integracji życia zawodowego z osobistym, jest pandemia, która narzuciła pracownikom – nie tylko edukacji – system pracy zdalnej i przy pomocy nowoczesnych technologii zmieniła jej charakter. Większość nauczycieli przez miesiące wykonywała ją z domu, niejednokrotnie wykorzystując do tego własny sprzęt i tak zwany czas wolny. W tym przypadku z jednej strony dochodzi do zachwiania granicy pomiędzy tym, co prywatne, a tym, co zawodowe, a z drugiej do integracji tych dwóch światów. Nowy sposób świadczenia pracy nie tylko wymusza integrację różnych obszarów życia nauczycieli, ale też prowokuje do dyskusji nad konsekwencjami tej sytuacji i szukania rozwiązań usprawniających świadczenie pracy przy jednoczesnym zachowaniu dobrostanu. Warto zauważyć, iż problem pracy w domu

i zachowania odpowiednich proporcji pomiędzy różnymi sferami życia dotyczył nauczycieli od zawsze, w szczególności w obszarze tak zwanej niewidzialnej pracy, tej poza pensum, a edukacja zdalna dodatkowo spotęgowała trudności z niej wynikające.

W związku z tym, iż trudności związane z pracą z domu czy szkołą z domu dotknęły całego społeczeństwa, stały się one problemem bardziej „widzialnym”, bardziej realnym. Zauważono, iż wykorzystywanie czasu wolnego oraz przestrzeni „domowej” do pracy może być źródłem konfliktów. Źródła tych konfliktów stały się bardziej wyraziste w czasie przymusowej pracy zdalnej, do której zarówno nauczyciele, jak i uczniowie raczej nie byli przygotowani. Początki zdalnej szkoły charakteryzował ogólny chaos, dezorientacja, szukanie wsparcia, a czasami bezsilność i frustracje. Efekty działań edukacyjnych z pierwszego lockdownu były skrajnie różne. Dzisiaj z perspektywy czasu można wskazać, iż są szkoły, które raczej nie poradziły sobie z nową rzeczywistością, oraz takie, które potraktowały pandemię jako wyzwanie, szansę na rozwój i wykorzystywały ją wzorcowo. Jednocześnie trzeba podkreślić, iż szanse zostały wykorzystane dzięki ogromnemu zaangażowaniu i nakładowi pracy nauczycieli, osób organizujących edukację w poszczególnych placówkach. Trudno też pozbyć się wrażenia, iż koncentracja na działaniach ukierunkowanych na implementację edukacji zdalnej, na jej efektywność i realizację programów nauczania, spowodowała pozostawienie nauczycieli z ich potrzebami i obawami bez większego wsparcia. Efektem zwiększonych wysiłków ukierunkowanych na realizację programów, zorganizowanie edukacji zdalnej jest również zwiększony stres omawianej grupy zawodowej, powiększające się grono sfrustrowanych, wypalonych i przeciążonych pracowników edukacji. Dlatego wyzwania związane z płynnym, „zdrowym” funkcjonowaniem w różnych rolach życiowych, zawodowych, szkolnych, z umiejętnym łączeniem tych ról przez nauczycieli, stają się wyzwaniem ponadczasowym, a nie wyłącznie pandemicznym. Warto potraktować je jako swego rodzaju punkt zwrotny i podjąć stosowne działania, mające na celu budowanie lepszej edukacji, również jako przestrzeni rozwoju dobrostanu nauczyciela. Proces ten na pewno nie będzie łatwym zadaniem, wymagać będzie bowiem długofalowych, wielokierunkowych i wreszcie wieloetapowych działań, które powinny przyczynić się do efektywniejszego funkcjonowania całego ekosystemu edukacyjnego. Pierwszym etapem tych działań można uczynić właśnie praktyki z obszaru *work-life balance* czy *school-life balance*, dopasowane do rzeczywistości, w której żyjemy. Dostępne wyniki badań, opracowania, raporty wyraźnie pokazują, iż dbanie o pracownika ma sens, podobnie jak badanie potrzeb pracowniczych i wykorzystywanie ich do projektowania odpowiedniego wsparcia. Sens ma również docenianie pracowników, traktowanie ich z szacunkiem, co przekłada się nie tylko na ich dobrostan, ale także na wyniki firmy oraz jej społeczne postrzeganie. I choć praktyki z zakresu *work-life balance* adresowane do nauczycieli nie rozwiążą problemów, z którymi ci się mierzą, to jednak mają szansę

poprawić ich funkcjonowanie, a także pełnić rolę prewencyjną wobec chorób o podłożu psychosomatycznym i psychicznym oraz wobec wypalenia zawodowego nauczycieli, a tym samym uczynić krok w kierunku ich dobrostanu.

Jak już wcześniej wspomniano, nauczyciele z punktu widzenia rozwoju społeczeństwa wydają się być jedną z istotniejszych grup zawodowych. Niestety, obserwacja szkolnej rzeczywistości w Polsce, deprecjonowanie ich pozycji zawodowej wskazuje na fakt, iż szkoła nie tylko w sensie edukacyjnym, ale także organizacyjnym i wizerunkowym ma wiele do nadrobienia. Analizując aktualną sytuację tej grupy zawodowej, nie sposób nie zauważyć silnie demonstrowanej potrzeby przededefiniowania i zmodyfikowania pozycji nauczyciela na polskim rynku pracy, zarówno w kontekście wizerunkowym/prestiżowym, jak i kompetencyjnym oraz kwalifikacyjnym. Niestety, zmiany te nie są możliwe bez szeroko rozumianego wsparcia sprofilowanego właśnie na omawianą grupę zawodową. Odbudowa wizerunkowa profesji nauczyciela, obok kwestii merytorycznych i programowych edukacji, nie dokona się bez „docenienia” samego nauczyciela jako ważnego zasobu organizacji, w której pracuje, oraz bez podkreślania roli edukacji w rozwoju społeczeństwa. W różnych obszarach, rolach życiowych, zawodowych, w których funkcjonuje człowiek, podstawą jego efektywności jest uznanie i docenienie podejmowanych przez niego wysiłków. Współczesny świat pomimo promowania silnych, niezależnych jednostek również w obszarze wsparcia generuje ogromne zapotrzebowanie na docenienie, pozytywną informację zwrotną, pewnego rodzaju uważność, związaną z obecnością drugiego człowieka i celebrowaniem drobnych, zwyczajnych rzeczy (Wawrzonek 2019). Uzasadnieniem takiego sposobu myślenia wydaje się koncepcja Axla Honnetha, który twierdzi, iż żyjemy w czasach walki o uznanie (Honneth 2012). Monika Bobako podkreśla, iż główną osią, wokół której Honneth buduje swoją koncepcję, jest pojęcie tożsamości jako bazy ludzkiego rozkwitu i samorealizacji. Według autorki „Honnetha interesują przede wszystkim warunki intersubiektywne, w których owa tożsamość ma szansę zaistnieć i określa je jako relacje uznania. Zdaniem Honnetha niemożność zbudowania integralnej tożsamości stanowi realną i dotkliwą krzywdę moralną, która staje się zarzewiem kontestacji wymierzonej w istniejące relacje społeczne i inspiruje pojawienie się walk o uznanie” (Bobako 2012, s. XXVIII). Również Mirosława Nowak-Dziemianowicz, odwołując się do tegoż autora, twierdzi, iż jedną z konsekwencji zmian współczesnego świata jest „wzrastające stale zapotrzebowanie na uznanie rozumiane jako podstawa każdej relacji społecznej, jako warunek intersubiektywności. Otaczające każdego z nas dzisiaj zmiany stają się jedną z ważniejszych przyczyn deficytu uznania i związanego z tym deficytem rosnącego na to uznanie zapotrzebowania” (Nowak-Dziemianowicz 2016, s. 332). Koncepcja walki o uznanie doskonale koresponduje z sytuacją zawodową polskich nauczycieli, którzy od lat zmagają się z krytyką społeczną, z brakiem odpowiednich gratyfikacji

finansowych oraz systemu motywacyjnego, który zachęcałby ich do zaangażowanej pracy i dawał poczucie wykonywania znaczących, docenianych społecznie zadań, co pozwoliłoby zbudować zintegrowaną „tożsamość nauczycielską”. Nauczyciele potrzebują szeroko rozumianego uznania społecznego: rodzicielskiego, uczniowskiego oraz uznania ze strony bezpośrednich przełożonych i współpracowników. Zrealizowana potrzeba uznania/docenienia prawdopodobnie będzie sprzyjała wyższej motywacji do pracy, a ta przełoży się na efektywność oraz lepsze relacje w pracy, a w konsekwencji na dobrostan pedagogów. Jedynie dbałość o pracownika, docenianie jego wysiłków, postrzeganie nauczycieli w kategoriach cennego, kluczowego zasobu szkoły daje nadzieję na efektywne i satysfakcjonujące wykonywanie przez nich pracy, a dodatkowo budowanie lepszej jakościowo edukacji.

Przykładem dobrych praktyk w zakresie doceniania nauczycieli, ich pracy mogą być działania podejmowane przez komercyjne firmy, które od dłuższego czasu wykazują się większą dbałością o pracowników, traktując ich jako najcenniejszy zasób firmy. W strategii dbania o pracowników wpisują się między innymi działania z zakresu wspomnianego wcześniej *work-life balance*, uwzględniane w długofalowych strategiach rozwoju firmy, ale także inne inicjatywy ukierunkowane na *wellbeing* pracowników. Według badania Global Employee Experience Measurement Research zrealizowanego w 2018 roku przez Aon (*Evolve to Continuous Dialogue...* 2018) dbałość o wysoki poziom energii i dobre samopoczucie pracowników zajmuje coraz wyższe pozycje na liście priorytetów w organizacjach na całym świecie. Jednocześnie, jak wskazuje Monika Christoph, trendy ogólnoswiatowe nie znajdują jeszcze istotnego odzwierciedlenia w Polsce (2020, s. 299). To, co napawa optymizmem, to fakt, iż tendencja dbania o pracownika, o jego komfort psychiczny w organizacji wydaje się mieć charakter rozwojowy i wpisuje się w główny nurt praktyk w zakresie rozwoju kapitału ludzkiego. A wyniki badań potwierdzają też, iż organizacje, które przykładają większą wagę do dobrego samopoczucia swoich pracowników, wprowadzające różne programy zintegrowane z pracą lub implementują podejście *wellbeing* w swojej kulturze organizacyjnej, nie tylko przyczyniają się do poprawy nastrojów wśród swoich pracowników, ale też zapewniają warunki pracy sprzyjające osiągnięciu wysokich wyników (*Global...* 2020, s. 35-45). Zgodnie z cytowanymi wynikami badań 80% firm deklaruje, że dobre samopoczucie pracowników jest ważne lub bardzo ważne dla osiągnięcia przez nie sukcesu w najbliższych 12-18 miesiącach, ale tylko 12% wyraża pełną gotowość do wprowadzenia tego podejścia (*Global...* 2020, s. 35). Kontekstem dodatkowo wzmacniającym zapoczątkowane wcześniej zmiany w obszarze zarządzania jest pandemia COVID-19, która zmodyfikowała współczesne miejsca pracy, zwracając większą uwagę pracodawców na aspekty wcześniej niedoceniane lub pomijane. Wielu pracodawców za sprawą doświadczeń pandemicznych zyskało przekonanie, że zdrowie, dobre samopoczucie i satysfakcja pracownika przekładają

się na rezultaty biznesowe. Wydaje się, iż zmiany, które dokonały się podczas albo też w wyniku pandemii, powinny otworzyć pracodawców na holistyczne podejście do pracowników, na zrozumienie, iż dbanie o ich zdrowie fizyczne i psychiczne oraz ich wspieranie jest kluczowym wyzwaniem obecnych czasów. Przywołane wyniki badań pokazują także, iż opinia o działaniach pracodawcy w zakresie *wellbeingu* jest skorelowana z oceną dobrostanu samych pracowników (*Przyszłość wellbeingu...* 2020, s. 60), a zmieniające się potrzeby pracowników i pracodawców oznaczają, że dotychczasowa paleta rozwiązań i świadczeń oferowanych zatrudnionym także musi się zmienić. Wnioski płynące z cytowanego raportu wyraźnie pokazują, iż oprócz zdrowia, które stało się priorytetem, oraz komfortu pracy zdalnej, istotny stał się również *wellbeing* mentalny pracowników (*Przyszłość wellbeingu...* 2020, s. 29). Właśnie za sprawą pandemii dobrostan w firmach zyskał nowy wymiar, coraz częściej podejmuje się dyskusje dotyczące działań, a nawet rozbudowanych systemów *wellbeingowych*.

Niestety, trudno odnieść wskazane praktyki do edukacji. Informacje dotyczące szkoły w czasie pandemii koncentrowały się częściej na jakości edukacji zdalnej, na trudnościach z tym związanych. Bardziej w kontekście organizacyjnym, technicznym i edukacyjnym w odniesieniu do uczniów, do tego, czego się nauczyli lub nie, i jak odnajdują się w tej trudnej sytuacji. Wydaje się, iż kwestie dotyczące kondycji, samopoczucia nauczycieli nadal traktowane są drugorzędnie. W czasach, kiedy pracodawcy coraz bardziej zaczynają dbać o zdrowie, dobrostan pracowników, kiedy zaczynają inwestować w kondycję psychiczną podwładnych, sektor edukacji zdaje się nie dostrzegać problemu i bagatelizuje jego rangę. Działania ukierunkowane na zdrowie nauczycieli, na ich dobrostan powinny szczególnie teraz, po trudnych doświadczeniach szkoły zdalnej, podobnie jak w przypadku pozostałych organizacji, stać się działaniami priorytetowymi. Praktyki te w przypadku pracowników edukacji wydają się szczególnie ważne, ponieważ dotyczą nie tylko ich samych, ale także ich uczniów. Uzasadnieniem wprowadzenia praktyk *wellbeingowych* są także wyniki badań pokazujące, że doświadczenia pandemiczne były sporym obciążeniem i wyzwaniem dla nauczycieli (Jankowiak, Jaskulska 2020), co zapewne nie wpływa pozytywnie na ich dobrostan. Niepokojące w tym kontekście wydają się także doniesienia medialne, wskazujące na najgorsze w historii nastroje nauczycieli, spotęgowane nie tylko doświadczeniami z pandemii, ale także ich sytuacją zawodową, o której poprawę bezskutecznie walczą od kilku lat.

Analizując rozwiązania, które mogą okazać się pomocne we wspieraniu nauczycieli w drodze do ich dobrostanu, warto przywołać także koncepcję *happiness management*, czyli zarządzanie szczęściem. Jakkolwiek brzmi to dosyć surrealistycznie, szczególnie w odniesieniu do polskiej szkoły, w odczuciu autorki opracowania jest pewną nadzieją na „rewolucję” w szkole i pracy nauczyciela. Koncepcja *happiness management* jest coraz częściej stosowana na gruncie polskim i podobnie jak kwestie związane

z dobrostanem pracowniczym należy ją wiązać z pozytywną psychologią organizacji. Zgodnie z dostępnymi opracowaniami szczęście w pracy to coś więcej niż posiadanie poczucia przyjemności, pozytywnych doświadczeń afektywnych, dobrych uczuć i przyjemności. Oznacza ono również posiadanie sensownego życia zawodowego, co dla nauczycieli jest niezwykle ważne. Zarządzanie szczęściem wywodzi się z koncepcji zarządzania opartego na psychologii pozytywnej, które koncentruje się na tworzeniu harmonijnej atmosfery w zespole, dając pracownikom ambitną i jednocześnie przyjemną pracę, umożliwiającą im w warunkach wolności, ubogacania i zabawy wzrost poczucia przynależności do miejsca pracy oraz poczucie realizacji ważnych dla pracowników wartości i zadań (*Research on the Happiness...* 2010). Implementacja rozwiązań zaczerpniętych z koncepcji zarządzania szczęściem jest nie tylko nadzieją na poprawę dobrostanu zawodowego nauczycieli, na podwyższenie ich satysfakcji z pracy, ale też szansą na rekonstrukcję ekosystemu edukacyjnego. Warto wspomnieć, iż już kilka lat temu w Polsce pojawiło się na rynku pracy stanowisko menedżera ds. szczęścia (*Chief Happiness Officer*), który jest odpowiedzialny między innymi za zwiększanie zadowolenia pracowników oraz budowanie ich zaangażowania. I chociaż nadal jest to trend mało popularny, trzeba zauważyć, iż mamy w kraju coraz więcej certyfikowanych menadżerów do spraw szczęścia, w tym jedną menedżerkę także w sferze edukacji – jest nią dr Anna Hildebrandt-Mrozek, która popularyzuje wiedzę z zakresu zarządzania szczęściem właśnie wśród nauczycieli.

Wnioski końcowe

Doświadczenia ostatniego roku oraz wcześniejsze zmiany w obrębie zarządzania organizacjami pokazują, iż stopniowo zmienia się myślenie o pracy i o pracownikach. I chociaż wiele firm od lat deklarowało, że „ludzie to ich najcenniejszy kapitał”, dopiero od niedawna widać zmianę idącą w kierunku humanizacji zarządzania, co ma związek między innymi z rozwojem programów wspierających równowagę pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym pracowników (*work-life balance*) oraz ze strategiami ukierunkowanymi na rozwój ich dobrostanu (*wellbeing*). Zmiany te są także bardzo pożądane w obszarze edukacji, szczególnie w odniesieniu do nauczycieli jako niedocenianego zasobu organizacyjnego. Niestety, dotychczasowe praktyki w tym zakresie pokazują, iż działania podejmowane względem nauczycieli, ich satysfakcji z pracy, lepszego samopoczucia, dobrostanu osobistego i zawodowego chociaż są podejmowane, mają raczej charakter doraźny i incydentalny.

Wydaje się, iż cegiełką w opracowywaniu tegoż systemu mogą być właśnie działania ukierunkowane na *work-life balance* w pracy omawianej grupy zawodowej, uznanie/docenienie ich pracy oraz stworzenie warunków, w których poczują, że ich praca jest

społecznie ważna. Wymaga to jednak zmiany mentalności społeczeństwa oraz wprowadzenia praktyk z zakresu *wellbeing* do szkół, być może również zastosowania praktyk z zakresu zarządzania szczęściem. Wypracowanie takiej strategii implikuje potrzebę rozwiązań systemowych, ale też, jak pisze Madalińska-Michalak, refleksyjnego dialogu na temat edukacji, nauczycieli, rozwiązań dotyczących ich kształcenia, systemu awansu zawodowego oraz systemu motywacyjnego (Madalińska-Michalak 2019, s. 40). Być może pomocne w wypracowaniu takiego rozwiązania stanie się postrzeganie nauczycieli w kategoriach kluczowego ogniwa ekosystemu edukacyjnego, którego sprawne funkcjonowanie przyczyni się do dobrostanu szkolnego, z którego czerpać będą nie tylko pracownicy szkoły, ale także uczniowie i ich rodzice, a docelowo całe społeczeństwo.

Proponowane postrzeganie nauczycieli, w kategoriach kluczowego zasobu organizacji, jaką jest szkoła, powinno stać się zachętą do zadbania o wypracowanie odpowiedniego systemu motywacyjnego dla nich i potraktowanie tego zadania jako fundamentu w budowaniu szeroko rozumianego dobrostanu szkolnego, w którym dobrostan nauczyciela będzie ważnym elementem jego zasobów zarówno zawodowych, jak i osobistych.

Bibliografia

- Bataineh, K. (2019) Impact of Work-Life Balance, Happiness at Work, on Employee Performance. *International Business Research*. 2(12) ISSN 1913-9004 E-ISSN 1913-9012 Published by Canadian Center of Science and Education, 99-112.
- Bobako, M. (2012) Zaklinanie nowoczesności. Axel Honneth i moralna gramatyka filozoficznych przemilczeń. W: A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, XXVII-XLV.
- Chang, A., McDonald, P., Burton, P. (2010) Methodological choices in work-life balance research 1987 to 2006: A critical review. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(13), 2381-2413.
- Christoph, M. (2020) Strategie wellbeingowe w organizacjach. Nowy wymiar motywowania pracowników. W: S.M. Kwiatkowski i M. Piorunek (red.) *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 290-310.
- Czapiński, J. (red.) (2004) *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerw, A. (2017) *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Diener, E., Lucas, R.E., Oishi, S. (2004) Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: J. Czapiński (red.) *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 35-50.
- Directive on work-life balance for parents and carers*, (EU) 2019/1158 of the European Parliament and of the Council.
- Evolve to Continuous Dialogue. The Aon Global Employee Experience Research 2018*. Dostępny na: <https://insights.humancapital.aon.com/i/1005611-evolve-to-continuous-dialogue-2018-employee-experience-research-report/0?> [14.05.2021].

- Gregory, A., Milner, S. (2009) *Work-Life Balance: A Matter of Choice?* Dostępny na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-0432.2008.00429.x> [8.04.2021].
- Honneth, A. (2012) *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Jakowiak, B., Jaskulska, S. (2020) Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 219-232.
- Konu, A., Rimpelä, M. (2002) Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17. Dostępny na: <https://pdfs.semanticscholar.org/f395/67c0b94ceedbd6d-c0ec683ba5f31639770ac.pdf> [20.05.2021].
- Kozioł, L., Wojtowicz, A. (2016) Wybrane praktyki zarządcze a dobrostan pracowniczy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej*, 71, 165-177.
- Księga rekomendacji oraz ekspertyzy Praca zdalna 2.0. Rozwiązanie na czas pandemii czy trwała zmiana?* Dostępny na: <https://pracodawcyrp.pl/upload/files/2021/03/praca-zdalna-2-0-rekomendacje-1.pdf> [20.05.2021].
- Kwiatkowski, S.M., Piorunek, M. (red.) (2020) *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Madalińska-Michalak, J. (2019) Shaping the Future of Teaching Profession. Kształtowanie przyszłości zawodu nauczyciela. *LABOR et EDUCATIO*, 7, 29-42.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016) *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Przyszłość wellbeingu i benefitów pracowniczych. Nowe porządki. Raport 2020*. Dostępny na: https://hrpolska.pl/uploads/artyku%C5%82y%202020/Raport_Activy-Przyszlosc_wellbeingu_i_benefitow_pracowniczych-min.pdf [18.05.2021].
- Research on the Happiness Management Model from the Perspective of Psychological Capital* (2010) Proceedings of the 7th International Conference on Innovation & Management. Dostępny na: <http://ludopedia.cl/biblioteka/10.pdf> [23.05.2021].
- Solarczyk-Ambrozik, E., Christoph, M., Konieczna-Woźniak, R. (red.) (2020) *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wawrzonek, A. (2019) Potrzeba poradniczego wsparcia w wielopokoleniowych zespołach pracowniczych. *Studia Poradownicze*, 8, 134-156.
- Wawrzonek, A. (2020) (Re)konstrukcja Work-Life Balance vs pokolenia na rynku pracy. W: E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph i R. Konieczna-Woźniak (red.) *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 207-226.
- Wellbeing mentalny pracowników w Polsce, 2021.
- Wright, T.A., Bonett, D.G. (2007) Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover. *Journal of Management*, 33 (2), 141-160.

Tatiana Rongińska*
Artur Doliński**

DEFICYTY ZACHOWAŃ ZWIĄZANYCH Z WYPALeniem ZAWODOWYM U PRACOWNIKÓW ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ

BEHAVIOURAL DEFICITS RELATED TO OCCUPATIONAL BURNOUT AMONG PUBLIC ADMINISTRATION PROFESSIONALS

ABSTRACT: The article presents the results of a survey study of symptoms related to occupational burnout syndrome in a group of public administration employees. A total of 123 senior and lower organisational managers participated in the survey. The Polish version of the Behavior and Experience Questionnaire related to the AVEM questionnaire (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*, Schaarschmidt, Fischer 1997) was used. The key characteristics determining the development of burnout syndrome were presented. The contribution of a lack of coping skills and the predominance of an offensive coping strategy to the development of burnout syndrome was proven in both comparison groups. The results of the survey study indicated that the result of increasing symptoms of burnout are deficits in the task and social communication spheres. Directions for preventive and counselling measures for burnout prevention among public administration employees were presented in terms of strengthening coping resources in situations of mistakes and failures to reduce the existing tendency towards resignation and the adoption of defensive strategies. This problem is of particular importance and poses a challenge to the adult education process.

KEYWORDS: occupational burnout syndrome, resignation, coping with failure, striving for perfection, offensive problem-solving strategy, behavioral deficits, adult education.

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono wyniki badań objawów syndromu wypalenia zawodowego w grupie pracowników administracji publicznej. W badaniu uczestniczyły 123 osoby pracujące na stanowiskach menedżerów wyższego i niższego szczebla organizacyjnego. W badaniach zastosowano polską wersję Kwestionariusza Zachowań i Przeżyć związanych z pracą AVEM (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*, Schaarschmidt, Fischer 1997). Pokazano kluczowe cechy decydujące o rozwoju syndromu wypalenia. Udowodniono udział braku umiejętności radzenia sobie z porażką i przewagę ofensywnej strategii radzenia sobie z problemami w powstawaniu syndromu wypalenia w obu grupach porównawczych. Wyniki badań wskazują na to, że rezultatem narastających symptomów wypalenia są deficyty w sferze zadaniowej i społeczno-komunikacyjnej. Pokazano kierunki działań profilaktycznych służących zapobieganiu wypaleniu zawodowemu pracowników administracji publicznej w aspekcie wzmocnienia zasobów zaradczych w sytuacjach błędów i porażek w celu obniżenia występującej tendencji do rezygnacji i przyjęcia strategii obronnej. Problem ten ma szczególne znaczenie i stanowi wyzwanie dla procesu edukacji dorosłych.

SŁOWA KLUCZOWE: syndrom wypalenia zawodowego, rezygnacja, radzenie sobie z porażką, dążenie do perfekcji, ofensywna strategia rozwiązywania problemów, deficyty zachowań, edukacja dorosłych.

* **Tatiana Rongińska** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Pracy i Zarządzania; e-mail: t.ronginska@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3332-9262>.

** **Artur Doliński** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Pracy i Zarządzania; e-mail: a.dolinski@ips.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-6414>.

Wprowadzenie

Pojawienie się deficytów zachowań w różnych obszarach życia może być wynikiem zarówno trudności rozwojowych, jak i zaburzonego procesu edukacyjnego. W momencie gdy zostaje to wychwycone wcześniej, na przykład na etapie edukacji szkolnej, może być podjęta korekcja zachowań realizowanych w procesie uczenia się społecznego, a młody człowiek zostanie wyposażony w pożądane kompetencje. Jeśli natomiast korekcja zachowań nie następuje na tym etapie, wówczas osoba dorosła najczęściej nie radzi sobie w pewnych sytuacjach życiowych, zarówno tych osobistych, jak i zawodowych. Szczególnego znaczenia owe deficyty nabierają w trudnych sytuacjach zawodowych, wymagających kompetencji i umiejętności społecznych o wysokim poziomie jakościowym. Niedobory i deficyty w sferze społeczno-komunikacyjnej mogą prowadzić do wysokiego stresu w pracy człowieka dorosłego i w konsekwencji do powstania objawów wypalenia zawodowego. Wówczas kluczowym staje się organizacja procesu kształcenia dorosłych, w którym należy korygować niepożądane zachowania i uczyć nowych pozwalających skutecznie radzić sobie z wymaganiami trudnych sytuacji zawodowych.

Zjawisko wypalenia zawodowego pozostaje jednym z zainteresowań naukowych psychologów pracy i zarządzania. Mimo licznych definicji i koncepcji syndromu wypalenia zawodowego (*burnout*) wciąż aktualne jest pytanie o centralne symptomy owego zjawiska, a ich lista różni się w zależności od przyjętego paradygmatu badawczego. Według jednego z prekursorów badania syndromu, Herberta Freudenbergera (1974, 1992), rozwój objawów wypalenia zaczyna się od entuzjazmu w pracy i kończy się całkowitą awersją w stosunku do niej. Podobnie w swoich pracach syndrom opisują: Christina Maslach (1982), Cary Cherniss (1980), Michael L. Lauderdale (1982), Jerry Edelwich, Archie Brodski (1980), Ayala M. Pines, Elliot Aranson i Ditsa Kafry (1981), Matthias Burisch (1989, 2006), podkreślając tendencję do narastania biernego stosunku wobec pracy w rezultacie wzmożonego wstępnego zaangażowania. W naszych wcześniejszych badaniach (Rongińska, 2002, 2010, 2012; Rongińska i Doliński, 2019, 2020) udowodniono, że kluczowym problemem wypalonych pracowników są zaburzenia emocjonalne związane z przeżywaniem sensu pracy, a także stopniowe zwiększenie braku satysfakcji z wykonywanych działań oraz rozwój tendencji do rezygnacji zwłaszcza w sytuacji błędów i niepowodzeń. W końcowych etapach rozwoju syndromu wypalenia praca traci sens, staje się przykrym przymusem, źródłem irytacji, prowadząc do zubożenia i wycofania się z wykonywanych zadań zawodowych (Burisch, 2006).

Zagrożenie syndromem wypalenia zawodowego występuje w zawodach związanych z pracą z ludźmi, klientami, pacjentami, interesantami, a jego niebezpieczeństwo wyraża się przede wszystkim w redukcji motywacji zachowań pomocnych, czego przejawami są liczne deficyty w sferze społeczno-komunikacyjnej, jak na przykład brak umiejętności

rozwiązywania konfliktów, a także obniżenie zdolności poszukiwania kompromisu w relacjach społecznych. Cechy tej sfery można odnieść do kluczowych zasobów jednostki decydujących o efektywności pracy w zawodach o tym charakterze.

Stopniowy rozwój syndromu wypalenia zaczyna się od deformacji sfery emocjonalnej człowieka, od zaniku pozytywnego nastawienia do zadań zawodowych, zaprzestania przeżywania sensu pracy, prowadząc do pełnej rezygnacji z pracy. Skupienie uwagi autorów artykułu na poszukiwaniu predyktorów wypalenia w grupie pracowników administracji publicznej ma znaczenie praktyczne, ponieważ pozwala na opracowanie programów edukacyjnych i profilaktycznych ukierunkowanych na przeciwdziałanie natężeniu deficytów zachowań w relacjach z klientami, interesantami itp. W literaturze na temat wypalenia zawodowego można się spotkać z bardzo niepokojącym symptomem wypalenia, gdy pracownik na skutek postępujących negatywnych zmian w sferze emocjonalnej i motywacyjnej przechodzi od pomocy do nadzorowania do wyraźnej niechęci i awersji wobec tych, którym się pomaga.

Na początkowym etapie rozwoju syndromu, który Burisch (1989) określa jako fazę ostrzegawczą, występuje splot emocji pozytywnych: entuzjazm, fascynacja pracą, poczucie wielkich dokonań. Jednak brak umiejętności racjonalnego zarządzania własnymi zasobami może prowadzić do narastania symptomów wyczerpania psychicznego, a w konsekwencji – całkowitego spustoszenia sfery emocjonalnej, która staje się płytką, wykazując cechy depresji, a w niektórych sytuacjach agresji, frustracji i rozczarowania. Ważnymi elementami efektywnej pracy w każdym zawodzie są rozwinięta umiejętność do zwalczania sytuacji trudnych, w tym błędów i niepowodzeń, czynna postawa wobec wysokich wymagań połączona z nastawieniem na poszukiwanie i zastosowanie nowych rozwiązań. W początkowych fazach syndromu wypalenia występują: wysoki poziom ambicji zawodowych, dążenie do perfekcji, wyparcie porażek i niepowodzeń. W sytuacji porażki osoba zagrożona syndromem wypalenia szybko rezygnuje, zaprzeczając, że porażka może być etapem w osiąganiu celów, wpisanym w proces uczenia się i rozwoju. Można przypuszczać, że jedną z istotnych przyczyn wypalenia jest brak umiejętności radzenia sobie z porażką, gdyż centralnym objawem syndromu jest rezygnacja z działań, zaprzestanie prób poszukiwania innych, skuteczniejszych form osiągania postawionych celów. Osoba wypalona staje się bierna, rezygnuje z działań, przejawia awersję i niechęć w stosunku do pracy (Burisch, 2006; Maslach, 1982).

Metoda

W badaniach zagrożenia syndromem wypalenia zawodowego pracowników administracji publicznej zastosowano polską wersję (Rongińska i Gaida, 2012) kwestionariusza „Wzorzec Zachowań i Przeżyć związanych z pracą – AVEM” (*Arbeitsbezogenes*

Verhaltens- und Erlebensmuster – AVEM, Schaarschmidt i Fischer, 1997). Narzędzie pozwala na określenie objawów syndromu w zakresie trzech obszarów zachowań związanych z pracą: zaangażowania w pracę; odporności psychicznej w sytuacjach problemowych oraz emocjonalnego stosunku do pracy. Kwestionariusz składa się z 11 skal przyporządkowanych tym obszarom (w nawiasie podano skrótowe nazwy zachowane w brzemieniu oryginalnym): Subiektywne znaczenie pracy (BA); Ambicje zawodowe (BE); Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (VB); Dążenie do perfekcji (PS); Zdolność do dystansowania się (DF); Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT); Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OB); Wewnętrzny spokój i równowaga (IR); Poczucie sukcesu w zawodzie (EB); Zadowolenie z życia (LZ); Poczucie wsparcia społecznego (SU). Ocena natężenia poszczególnych skal kwestionariusza pozwala ustalić cztery typy zachowań i przeżyć związanych z pracą:

Typ G (niem. *gesund* – zdrowy), zaangażowany, zdolny do podtrzymywania dystansu wobec pracy, z tendencją do ofensywnej strategii rozwiązywania problemów w sytuacji porażki;

Typ S (niem. *sparsam* – oszczędny), o przeciętnych ambicjach zawodowych, nastawiony na oszczędzanie sił, o wyraźnej skłonności do dystansu wobec problemów związanych z pracą, zadowolony z jej wyników mimo niskich osiągnięć;

Typ ryzyka A (zgodnie z typem zachowań A, Friedman i Rosenman, 1974), nadmiernie obciążony, o wzmożonym zaangażowaniu, wysokich wydatkach energetycznych, niezdolny do zachowania dystansu wobec pracy, z wysoką tendencją do perfekcji;

Typ B, „wypalony” (*burnout*), o wysokiej tendencji do rezygnacji w sytuacjach niepowodzeń, bardzo niskim poziomie zaangażowania i ograniczonej zdolności do dystansowania się, powodującej dodatkowe obciążenia problemami zawodowymi.

Na podstawie wcześniejszych badań przeprowadzonych w różnych grupach zawodowych (Rongińska, 2001; Rongińska, 2002; Rongińska, 2010; 2011; Rongińska i Doliński, 2019; 2020) stwierdzono, że kwestionariusz AVEM pozwala ustalić kluczowe zasoby jednostki warunkujące skuteczne działanie w sytuacji obciążenia zawodowego, zwłaszcza w pracy związanej z pomaganiem, wspieraniem i sprawowaniem różnego rodzaju opieki nad ludźmi bez ryzyka rozwoju symptomów wypalenia zawodowego. Warto zwrócić przy tym uwagę na trzy skale narzędzia: *Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się*, *Tendencję do rezygnacji w sytuacji porażki* oraz *Dążenie do perfekcji*, które odzwierciedlają ważne zasoby wewnętrzne jednostki. Decydują one o skuteczności radzenia sobie z problemami występującymi w pracy zawodowej, służąc zabezpieczeniu przed nadmiarem zaangażowania psychicznego (chroniąc przed niepotrzebną euforią), a także nie pozwalają na przyjęcie pozycji defensywnej w sytuacji błędów (chroniąc przed rezygnacją) oraz podtrzymują optymalny poziom sumienności w pracy (chroniąc przed szkodliwym perfekcjonizmem).

Kwestionariusz AVEM przeszedł psychometryczną procedurę adaptacji do warunków polskich. Uzyskano wysokie współczynniki rzetelności metodą *split-half* r_{12} Spearmana-Browna i zgodności wewnętrznej α Cronbacha dla poszczególnych skal: *Subiektywne znaczenie pracy* ($r_{12} = 0,79$; $\alpha = 0,81$); *Ambicje zawodowe* ($r_{12} = 0,72$; $\alpha = 0,72$); *Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się* ($r_{12} = 0,70$; $\alpha = 0,71$); *Dążenie do perfekcji* ($r_{12} = 0,69$; $\alpha = 0,73$); *Zdolność do dystansowania się* ($r_{12} = 0,82$; $\alpha = 0,82$); *Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki* ($r_{12} = 0,70$; $\alpha = 0,72$); *Ofensywna strategia rozwiązywania problemów* ($r_{12} = 0,70$; $\alpha = 0,74$); *Wewnętrzny spokój i równowaga* ($r_{12} = 0,78$; $\alpha = 0,75$); *Poczucie sukcesu w zawodzie* ($r_{12} = 0,83$; $\alpha = 0,84$); *Zadowolenie z życia* ($r_{12} = 0,76$; $\alpha = 0,78$); *Poczucie wsparcia społecznego* ($r_{12} = 0,73$; $\alpha = 0,73$) (Rongińska i Gaida, 2012).

Cele badań

W badaniach sformułowano dwa zasadnicze cele:

- ocena stopnia zagrożenia syndromem wypalenia zawodowego wśród pracowników administracji publicznej na podstawie zastosowanego narzędzia AVEM;
- porównanie zagrożenia syndromem wypalenia w grupach pracowników administracji publicznej w zależności od szczebla zarządzania (wyższego i niższego).

Uwzględniając wyniki wcześniej przeprowadzonych badań nad syndromem wypalenia zawodowego w różnych grupach pracowniczych i różnych zakładach pracy, jako cel praktyczny podjętych badań ustalono sprawdzenie decydującej roli w rozwoju objawów wypalenia tendencji do rezygnacji w sytuacji porażek i niepowodzeń oraz czynnej (ofensywnej) strategii połączonej z dążeniem do perfekcji określanej inaczej sumiennością w pracy.

Osoby badane

Badania przeprowadzono wśród pracowników administracji publicznej różnych szczebli organizacyjnych w liczbie 123 osób, w tym 91 kobiet i 32 mężczyzn w wieku od 26 do 55 lat. Do analizy czynników wypalenia zawodowego zakwalifikowano 29 osób z prawdopodobieństwem $p \geq 0,7$ odniesienia do wzorca zachowań typu B (*burnout* – wypalonych), w tym 15 osób na wyższym szczeblu organizacyjnym i 14 osób na niższym.

Wyniki badań

Na pierwszym etapie analizy ilościowej przedstawiono wartości poszczególnych skal kwestionariusza AVEM pracowników zakwalifikowanych do dwóch skrajnych typów:

zdrowego typu G i wypalonego typu B. Na podstawie wartości średnich analizie poddano rozproszenie wyników skal stosując współczynnik zmienności (v) jako miarę udziału wartości oddzielnych skal, AVEM w tworzeniu odpowiednio analizowanych typów zachowań i przeżyć związanych z pracą.

Dla współczynnika zmienności przyjmuje się następujące kryteria interpretacyjne: $v < 20\%$ – mała zmienność; $20\% < v < 40\%$ – przeciętna zmienność; $40\% < v < 100\%$ – duża zmienność; $100\% < v < 150\%$ – bardzo duża zmienność.

Interesowało nas, w której ze skal AVEM wyniki są najbardziej zbliżone do siebie. Jeżeli badane osoby uzyskują wyniki wskazujące na małą ich zmienność w danej skali, oznacza to, że skala ta ma kluczowe znaczenie dla profilu wypalenia. W dalszej części została przeprowadzona analiza regresji, która pozwala na ustalenie predyktorów syndromu wypalenia. W opracowaniu wyników zastosowano pakiet statystyczny Statistica, wersja 12.

Wyniki uzyskane w badaniach poddano analizie, odwołując się do dwóch typów zachowań AVEM – zdrowego i wypalonego. Tabele 1 i 2 obrazują wartości skal kwestionariusza AVEM. Tabela 1 obrazuje średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących optymalny, zdrowy profil G kwestionariusza AVEM, który nie wymaga podjęcia działań profilaktycznych i korekcyjnych. Ogółem do tego typu zachowań i przeżyć zakwalifikowano 46 osób. Tabela 2 obrazuje średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil B – wypalony w kategoriach kwestionariusza AVEM, który odzwierciedla deficyt zachowań w sferze społeczno-komunikacyjnej i wymaga podjęcia działań terapeutycznych.

Tabela 1. Średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil AVEM w grupie kadry menadżerskiej administracji publicznej zakwalifikowanej do profilu G ($n = 46$)

Skale AVEM	M	D	v	Interpretacja
Subiektywne znaczenie pracy (BA)	16,13	4,50	27,923	przeciętna zmienność
Ambicje zawodowe (BE)	22,72	3,72	16,36	przeciętna zmienność
Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (VB)	19,69	3,69	18,78	mała zmienność
Dążenie do perfekcji (PS)	23,61	2,67	11,31	mała zmienność
Zdolność do dystansowania się (DF)	20,91	4,64	22,17	przeciętna zmienność
Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT)	13,08	4,31	32,93	przeciętna zmienność
Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OP)	25,63	3,12	17,82	mała zmienność
Wewnętrzny spokój i równowaga (IR)	22,33	3,85	17,23	mała zmienność

Poczucie sukcesu w zawodzie (EB)	23,83	4,07	17,09	mała zmienność
Zadowolenie z życia (LZ)	25,37	2,77	10,91	mała zmienność
Poczucie wsparcia społecznego (SU)	24,65	3,35	13,61	mała zmienność

Legenda: M – średnia; D – odchylenie standardowe; v – współczynnik zmienności; minimalny wynik skal surowych wartości AVEM = 6, maksymalny = 30.

Tabela 2. Średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil AVEM w grupie wypalanej kadry menadżerskiej administracji publicznej (n = 29)

Skale AVEM	M	D	v	Interpretacja
Subiektywne znaczenie pracy (BA)	13,03	3,69	28,29	przeciętna zmienność
Ambicje zawodowe (BE)	17,48	3,87	22,13	przeciętna zmienność
Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (VB)	20,31	3,45	17,01	mała zmienność
Dążenie do perfekcji (PS)	21,10	4,99	23,64	przeciętna zmienność
Zdolność do dystansowania się (DF)	16,17	5,71	35,33	przeciętna zmienność
Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT)	20,52	4,27	20,03	mała zmienność
Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OP)	18,31	2,98	16,26	mała zmienność
Wewnętrzny spokój i równowaga (IR)	16,38	4,75	28,98	przeciętna zmienność
Poczucie sukcesu w zawodzie (EB)	17,38	3,89	22,36	przeciętna zmienność
Zadowolenie z życia (LZ)	16,83	4,50	26,77	przeciętna zmienność
Poczucie wsparcia społecznego (SU)	18,48	5,21	28,17	przeciętna zmienność

Legenda: M – średnia; D – odchylenie standardowe; v – współczynnik zmienności; minimalny wynik skal surowych wartości AVEM = 6, maksymalny = 30.

Porównując wyniki przedstawione w tabelach 1 i 2, można zauważyć, że w grupie osób przynależących do typu zachowań B o wyraźnych cechach wypalenia występuje triada objawów tworzących zakres skal kwestionariusza AVEM o niskiej zmienności: *Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (VB)*, ($v = 17,01$); *Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT)*, ($v = 20,03$); *Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OP)*, ($v = 16,26$). Ze względu na małe współczynniki zmienności można wnioskować o decydującym znaczeniu form zachowań w zakresie deficytów umiejętności racjonalnego planowania własnych działań (skala VB), tendencji do szybkiej rezygnacji w sytuacji wysokich wymagań zawodowych (skala RT) oraz nieskutecznej strategii zwalczania problemów zawodowych o wyraźnej skłonności do przyjęcia pozycji obronnej (skala OP).

Analiza wartości współczynnika zmienności w grupie pracowników zakwalifikowanych do optymalnego typu zachowań G pokazuje, że kluczowymi umiejętnościami tych osób są między innymi: *Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OP)*, ($v = 17,82$) ukształtowana na poziomie ponadprzeciętnym ($M = 25,63$); *Zadowolenie*

z życia (LZ), ($v = 10,91$) również osiągające poziom zbliżony do wysokiego ($M = 25,37$); *Dążenie do perfekcji* (PS), ($v = 11,31$) przyjmujące wartości ponadprzeciętne ($M = 24,65$).

W dalszej kolejności poddano analizie porównawczej średnie i współczynniki zmienności w grupach wypalonych pracowników administracji publicznej pracujących na różnych szczeblach organizacyjnych. Do typu wypalonego B zakwalifikowano 15 top-menedżerów wyższego szczebla z wysokim poziomem prawdopodobieństwa odniesienia do typu B ($p = 75\%$). Natomiast na niższych stanowiskach menedżerskich wyłoniono 14 osób z wyraźnymi objawami zachowań nacechowanych symptomami syndromu wypalenia. Wyniki przedstawiono w tabelach 3 i 4.

Tabela 3. Średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil AVEM w grupie wypalonych kadry menedżerskiej administracji publicznej na najwyższym poziomie organizacyjnym ($n = 15$)

Skale AVEM	M	D	v	Interpretacja
Subiektywne znaczenie pracy (BA)	11,40	3,74	32,79	przeciętna zmienność
Ambicje zawodowe (BE)	16,80	4,66	27,76	przeciętna zmienność
Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (VB)	20,47	4,05	19,79	mała zmienność
Dążenie do perfekcji (PS)	21,40	5,99	27,97	przeciętna zmienność
Zdolność do dystansowania się (DF)	15,67	7,02	44,79	duża zmienność
Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT)	22,33	4,47	20,00	mała zmienność
Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OP)	18,27	3,67	20,11	mała zmienność
Wewnętrzny spokój i równowaga (IR)	14,13	5,09	36,06	przeciętna zmienność
Poczucie sukcesu w zawodzie (EB)	16,20	4,52	27,92	przeciętna zmienność
Zadowolenie z życia (LZ)	15,53	5,60	36,08	przeciętna zmienność
Poczucie wsparcia społecznego (SU)	18,00	6,43	35,70	przeciętna zmienność

Legenda: M – średnia; D – odchylenie standardowe; v – współczynnik zmienności; minimalny wynik skal surowych wartości AVEM = 6, maksymalny = 30.

Analizując rozkład wartości współczynnika zmienności i średnich skal AVEM wypalonych top-menedżerów, można zauważyć obniżony poziom w zakresie skali *Ofensywna strategia rozwiązywania problemów* (OP) ($M = 18,27$) wskazujący na narastanie cech wypalenia ($v = 20,11$), nadal utrzymująca się na poziomie średnim *Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się* (VB) ($M = 20,47$), która jest odzwierciedleniem cech wypalenia zawodowego ($v = 19,79$). Obraz ten na tle niskiego poziomu subiektywnej wartości pracy ($M = 11,40$), zredukowanych ambicji zawodowych ($M = 16,80$), obniżonego poczucia dokonań zawodowych (odpowiednio skale EB, LZ, $M = 16,20$ i $M = 15,53$) przedstawia pracowników wypalonych, a zważając na wymagany i oczekiwany wysoki poziom odpowiedzialności za rezultaty swojej pracy związanej

z udzielaniem pomocy i wsparciem innych ludzi, klientów i interesantów, sytuacja ta zaczyna wymagać szybkiej interwencji psychologicznej i działań poradnianych.

Tabela 4. Średnie, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności dla poszczególnych skal tworzących profil AVEM w grupie wypalanej kadry menadżerskiej administracji publicznej na niższym szczeblu organizacyjnym (n = 14)

Skale AVEM	M	D	v	Interpretacja
Subiektywne znaczenie pracy (BA)	14,78	2,81	18,98	mała zmienność
Ambicje zawodowe (BE)	18,21	2,78	15,25	mała zmienność
Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się (VB)	20,14	2,82	14,02	mała zmienność
Dążenie do perfekcji (PS)	20,78	3,85	18,51	mała zmienność
Zdolność do dystansowania się (DF)	16,71	4,08	24,44	mała zmienność
Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki (RT)	18,57	3,16	16,99	mała zmienność
Ofensywna strategia rozwiązywania problemów (OP)	18,36	2,13	11,63	mała zmienność
Wewnętrzny spokój i równowaga (IR)	18,79	2,91	15,51	mała zmienność
Poczucie sukcesu w zawodzie (EB)	18,64	2,68	14,36	mała zmienność
Zadowolenie z życia (LZ)	18,21	2,42	13,31	mała zmienność
Poczucie wsparcia społecznego (SU)	19,00	3,66	19,25	mała zmienność

Legenda: M – średnia; D – odchylenie standardowe; v – współczynnik zmienności; minimalny wynik skal surowych wartości AVEM = 6, maksymalny = 30.

W grupie pracowników administracji publicznej o niższym poziomie organizacyjnym (tab. 4) kształtuje się inny obraz syndromu wypalenia. Można domniemywać, że również niższy poziom odpowiedzialności społecznej charakteryzujący analizowaną grupę nie pozwala na wyodrębnienie determinujących objawów zachowań pracowników wypalonych, wskazując na ogół cech tworzących typ zachowań B w kwestionariuszu AVEM, a jednocześnie pokazując najbardziej znaczące deficyty w obrębie takich skal, jak: *Subiektywne znaczenie pracy* (BA) (M = 16,71); *Ofensywna strategia rozwiązywania problemów* (OP) (M = 18,36); *Zdolność do dystansowania się* (DF) (M = 16,71). Parafrazując, można mówić o tym, że pracownicy wypaleni przechodzą ten proces w sposób podobny, lecz każdy konkretny wypala się po swojemu.

Na ostatnim etapie analizy ilościowej podjęta była próba potwierdzenia kluczowego znaczenia wartości skal AVEM: *Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się*, *Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki* oraz *Dążenie do perfekcji* dla powstawania symptomów wypalenia zawodowego. W celu wyjaśnienia kluczowych predyktorów syndromu wypalenia zawodowego w grupie pracowników administracji publicznych najwyższego szczebla organizacyjnego zastosowano analizę regresji liniowej metodą wprowadzenia. Tabela 5 obrazuje wyniki analizy regresji.

Tabela 5. Wyniki analizy Regresji Liniowej wykonanej metodą wprowadzania w grupie wypalonych pracowników administracji publicznej wyższego szczebla organizacyjnego

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	1,987	,117		15,424	,000
BA Subiektywne znaczenie pracy	-,009	,003	-,147	-4,389	,000
VB Gotowość do wydatków energetycznych – zaangażowania się	-,010	,003	-,181	-3,241	,001
DF Zdolność do dystansowania się	-,012	,002	-,162	-4,218	,000
RT Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki	,011	,002	,238	5,456	,000
OP Ofensywna strategia rozwiązywania problemów	-,008	,002	-,252	-4,056	,000
IR Wewnętrzny spokój i równowaga	-,012	,002	-,157	-4,904	,000
EB Poczucie sukcesu w zawodzie	-,013	,003	-,166	-4,786	,000
LZ Zadowolenie z życia	-,014	,003	-,159	-5,112	,000
SU Poczucie wsparcia społecznego	-,005	,002	-,068	-2,369	,012

R-kwadrat = 0,721; wyjaśnienie procentu wariancji zmiennej zależnej przez predyktory włączone do modelu

Do modelu nie weszły skale *Dążenie do perfekcji* i *Ambicje zawodowe*.

Jak wynika z przedstawionych w tabeli 5 danych, największy wpływ na przynależność do typu wypalonego B mają: *Ofensywna strategia rozwiązywania problemów* (korelacja ujemna) oraz *Tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki* (korelacja dodatnia).

Podsumowanie i implikacje praktyczne

Badania przeprowadzone wśród pracowników administracji publicznej potwierdzają ryzyko występowania objawów wypalenia w tej grupie zawodowej. Wśród 123 osób badanych do typu zachowań B o wyraźnych cechach wypalenia zakwalifikowano z wysokim poziomem prawdopodobieństwa ($p = 0,7$) 29 osób pracujących na różnych szczeblach organizacyjnych. Analiza średnich oraz wartości współczynnika zmienności skal AVEM potwierdzają decydującą rolę w powstawaniu syndromu wypalenia (*burnout*) podwyższonej tendencji do rezygnacji w sytuacji niepowodzeń i porażek oraz defensywnej (obronnej) strategii zwalczania problemów zawodowych. Udział pozostałych skal w powstawaniu sytuacji wypalonego pracownika jest zróżnicowany w zależności od stanowiska pracy i odpowiedzialności społecznej na wyższych i niższych szczeblach organizacyjnych.

Wyniki uzyskane w badaniach mogą stanowić ważny przyczynek do opracowania działań profilaktycznych dla pracowników administracji publicznej.

Naszym zdaniem kluczem do zrozumienia istoty i treści narastających symptomów wypalenia są deficyty w sferze zadaniowej i społeczno-komunikacyjnej. Praca w administracji publicznej nastawiona na budowanie relacji z klientami wymaga od pracownika umiejętności zwalczania sytuacji trudnych, wynikających z szerokiej palety problemów społecznych i przyjęcia na siebie odpowiedzialności za ich rozwiązanie. Otwarta konfrontacja z problemami innych ludzi nie powinna stwarzać źródła irytacji i niezadowolenia, lecz celem tej konfrontacji winna być próba osiągnięcia wspólnego sukcesu budującego mocne źródło satysfakcji zawodowej.

Do centralnych punktów działań profilaktycznych i poradnianych w tej grupie zawodowej trzeba odnieść wzmocnienie owych dwóch zasobów jednostki, jednocześnie zapobiegając niebezpieczeństwu pojawiania się deficytów zachowań w sferze zadaniowej i komunikacyjnej. Łączenie satysfakcji z wykonanych zadań, rozwiązywanych problemów klientów i interesantów ze świadomością znaczenia pozytywnych relacji profesjonalnych może być mocnym źródłem zadowolenia ze swoich osiągnięć w zawodzie i parasolem ochronnym przed wypaleniem zawodowym.

Do kierunków działań profilaktycznych można zatem odnieść:

- odkrywanie i wzmocnienie zasobów zaradczych pracowników w sytuacjach niepowodzeń, błędów i porażek w celu obniżenia narastającej tendencji do rezygnacji i przyjęcia strategii obronnej;
- wzmocnienie czynnego sposobu postępowania w obliczu sytuacji problemowych, kształtowanie ofensywnej strategii radzenia, opartej o optymistyczną postawę wobec wyzwań dzisiejszej pracy;
- odejście od traktowania sytuacji tymczasowych niepowodzeń w kategoriach własnej niezaradności, skoro błędy są nieodzownym elementem każdego rozwoju i dowodzić muszą o nieodkrytych zasobach, prowadząc do poszukiwania dalszej drogi rozwoju osobistego.

Bibliografia

- Burisch, M. (1989) *Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung*. 2. Auflage. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Burisch, M. (2006) *Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung*. 3. Auflage. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Cherniss, C. (1980) Job burnout: Crowing worry for workers, bosses. *U.S. News & World Report*, 88, 71-72.
- Edelwich, J. i Brodsky, A. (1980) *Sum-out: Stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.

- Freudenberger, H. (1974) Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. i North, G. (1992) *Burn-out bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag GmbH, 305 S.
- Friedman, M. i Rosenman, R.H. (1974) *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Lauderdale, M.L. (1982) *Burnout: Strategies for Personal and Organizational Life, Speculations on Evolving Paradigms*. San Diego. CA: Learning Concepts, subsidiary of University Associates. 334 p.
- Maslach, Ch. (1982) Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. W: Paine, W.S. (red.) *Job, Stress and Burnout*. Beverly Hills: Sage, 26-31.
- Pines, A.M., Aronson, E. i Kafry, D. (1981) *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Rongińska, T. (2001) Źródła i przejawy wypalenia psychicznego w zawodzie nauczycielskim. W: *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne. Materiały konferencji naukowej. Diagnostyka edukacyjna jako dziedzina kompetencji pedagogicznych*, Szczecin, 165-173.
- Rongińska, T. (2002) Wczesna profilaktyka wypalenia zawodowego wśród przyszłych nauczycieli. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska i L. Wrona (red.) *Osoba – edukacja – dialog, T. 2*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 82-91.
- Rongińska, T. (2010) Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego funkcjonariuszy służby więziennej. W: T. Zaborowski (red.) *Prolegomena bezpieczeństwa publicznego*, Zielona Góra: Zachodnia Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych im. Jana Pawła II, 57-60.
- Rongińska, T. (2011) The prevention of the managers' professional burnout syndrome. *Management*, 15(1), 101-114.
- Rongińska, T. i Gaida, W. (2012) *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej. Polska adaptacja kwestionariusza „Wzorzec zachowań i przeżyć związanych z pracą” (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster – AVEM) U. Schaarschmidt’a i A. Fischer’a*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Rongińska, T. i Doliński, A. (2019) Radzenie sobie z porażką jako czynnik wyjaśniający natężenie syndromu wypalenia zawodowego menedżerów. *Problemy Profesjologii*, 1, 25-37.
- Rongińska, T. i Doliński, A. (2020) Strategies of coping with failure in the structure of managers' professional burnout syndrome 2020. *Management*, 24(2), 94-106.
- Schaarschmidt, U. i Fischer, A.W. (1997) AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 151-163.

**Dyskurs społecznych
i indywidualnych
wymiarów edukacji dorosłych**

**Discourse of the social
and individual
dimensions of adult education**

red./eds. Małgorzata Olejarz, Sylwia Słowińska

Jarosław Bąbka*

KAPITAŁ SPOŁECZNY DOROSŁYCH OSÓB Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

SOCIAL CAPITAL OF ADULTS WITH LIGHT INTELLECTUAL DISABILITY

ABSTRACT: The paper presents the results of research on the symptoms of social capital in relation to people with light intellectual disability. The article takes up the problem of social capital values that are pro-inclusive. The theoretical background of the author's own research is made up of the selected concepts of social capital and social inclusion coverage. The research was carried out by means of a dialogue method involving 10 people with a light intellectual disability. The obtained research material was then developed following the assumptions of the hermeneutical-phenomenological method. The selected analytical categories show that the research participants are positively received by the community, establish social contacts, know about the available forms of institutional support, yet are still not dependent on it. Only involvement in cultural life and social-political participation have been found to be an area which is not available to all. The research results prove that intellectual disability is not a factor that constrains social capital, especially good relations with the community and social participation which, in consequence, contributes to social inclusion of the researched group members.

KEYWORDS: adulthood, social capital, intellectual disability, social inclusion.

ABSTRAKT: W artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczące przejawów kapitału społecznego w odniesieniu do osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W opracowaniu przyjęto założenie na temat proinkluzyjnych walorów kapitału społecznego. Teoretyczne podstawy badań własnych stanowią wybrane koncepcje kapitału społecznego oraz ujęcia społecznej inkluzji. W badania zrealizowanych z wykorzystaniem metody dialogowej udział wzięło dziesięć osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uzyskany materiał badawczy opracowano zgodnie z założeniami metody hermetyczno-fenomenologicznej. Wyodrębnione kategorie analityczne świadczą o tym, że badani są pozytywnie odbierani przez otoczenie, nawiązują kontakty w środowisku, wiedzą o dostępnych formach wsparcia instytucjonalnego, ale nie są jeszcze od niego uzależnieni, uczestniczą na miarę możliwości w życiu kulturalnym. Jedynie partycypacja społeczno-polityczna okazała się obszarem nie dla wszystkich badanych dostępnym. Niepełnosprawność intelektualna nie jest czynnikiem ograniczającym kapitał społeczny, a w szczególności dobre relacje z otoczeniem oraz społeczną partycypację, co sprzyja społecznej inkluzji badanej grupy osób.

SŁOWA KLUCZOWE: dorosłość, kapitał społeczny, niepełnosprawność intelektualna, społeczna inkluzja.

Kapitał społeczny odnosi się do sieci powiązań pomiędzy ludźmi, które umożliwiają rozwiązywanie różnych problemów jednostek, grup społecznych, społeczności lokalnych, a niekiedy całych społeczeństw. Problematyka kapitału społecznego doczekała się wielu koncepcji opracowanych przez takich autorów, jak: Pierre Bourdieu (1986), James Coleman (1988), Francis Fukuyama (1997), Robert Putnam (1995, 2008), Nan Lin (2001, 2004), Piotr Sztompka (2016). Wśród badaczy zajmujących się grupami

* **Jarosław Bąbka** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej; e-mail: j.babka@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8675-553X>.

defaworyzowanymi wzrasta zainteresowanie problematyką społecznej inkluzji. Pojawia się coraz więcej opracowań, które pretendują do miana koncepcyjnych ujęć problematyki (Huxley, Evans, Munroe, Webber, Burchardt, Knapp, McDais, 2006; Muras, Ivanov, 2006; Broda-Wysocki, 2012). Można przyjąć, że inkluzja to pokonanie nierówności społecznych, separacji i marginalizacji, a także działania, które zwiększają szanse na społeczną partycypację, możliwość dobrego życia, udział w relacjach społecznych, uczestnictwo w demokracji. W niniejszym opracowaniu przyjęto założenie dotyczące proinkluzyjnych walorów kapitału społecznego umożliwiającego osobom zagrożonym wykluczeniem dobre relacje społeczne, budowanie sieci, samoorganizowanie się, przejmowanie kontroli nad swoim życiem, społeczną partycypację (Bąbka, 2019). Oznacza to możliwości wykorzystania koncepcji kapitału społecznego jako teoretycznej perspektywy opisu i wyjaśniania procesu społecznej inkluzji osób z różnymi niepełnosprawnościami, które stanowią grupę narażoną na marginalizację i społeczne wykluczenie. Celem opracowania jest ukazanie przejawów kapitału społecznego w odniesieniu do grupy dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Wybrane aspekty psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną umożliwiające opis kapitału społecznego oraz społecznej inkluzji

Brakuje badań bezpośrednio ukazujących kapitał społeczny osób z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza badań uwzględniających osoby z różnymi ograniczeniami sprawności pozwala dostrzec gorsze wyniki w zakresie takich obszarów kapitału społecznego, jak: (1) sieci społeczne, w tym kapitał wiążący i pomostowy, (2) zaufanie społeczne, (3) przestrzeganie norm społecznych, wymiana społeczna, współpraca, (4) kompetencje komunikacyjne, (4) poczucie zdrowia fizycznego i psychicznego w porównaniu z grupą osób pełnosprawnych (Bąbka, 2019). Istnieją badania, na podstawie których można wnioskować o stanie społecznej inkluzji oraz kapitału społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Z badań wyłania się pesymistyczny obraz kapitału społecznego i społecznej inkluzji. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią grupę narażoną na marginalizację i społeczne wykluczenie w różnych dziedzinach życia, na przykład edukacji, pracy, kulturze itp. (Kirenko, Łaba-Hornacka, 2018; Bąbka, Korzeniowska, 2021). Ta grupa społeczna funkcjonuje w mniejszych sieciach społecznych niż pełnosprawni, rzadziej utrzymuje regularne kontakty z osobami z dalszych kręgów społecznych, rzadziej się też angażuje w działania na rzecz środowiska lokalnego (Wilson, Jaques, Johnson, Brotherton, 2017). Relacje społeczne analizowanej grupy ograniczają się do członków rodziny, sąsiadów oraz innych osób z niepełnosprawnością intelektualną w miejscu pracy lub terapeutycznej instytucji, co świadczy

o ekskluzywnym kapitale społecznym (Marciniak-Madejska, 2015; Merrells, Buchanan, Waters, 2017; Ramik-Mażewska, 2018; Bąbka, 2020). Doświadczenie przez nich różnych problemów zdrowotnych sprzyja koncentracji na sobie oraz niskiej jakości życia (Emerson, Hatton, 2014; Bąbka, 2020). Mniejsze możliwości intelektualne utrudniają analizowanej grupie osób zdobycie wykształcenia, a w konsekwencji pracy. Z badań wynika, że sytuacja zawodowa i finansowa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest zróżnicowana oraz trudno ją określić jako satysfakcjonującą (Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010; Marciniak-Madejska, 2015; Bąbka, 2020). Dorosli z niepełnosprawnością intelektualną najczęściej mieszkają z rodzicami lub bliskimi krewnymi, dzięki czemu nie muszą martwić się o swoją sytuację egzystencjalną (Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie są zainteresowane udziałem w wyborach samorządowych, parlamentarnych i prezydenckich (Bąbka, 2020). Badania dowodzą, że analizowana grupa społeczna preferuje styl domocentryczny, polegający na biernym przeżywaniu życia, który jest bardziej skoncentrowany na tu i teraz niż działaniu oraz społeczno-kulturalnym uczestnictwie (Ramik-Mażewska, 2018; Bąbka, 2020).

Proinkluzyjne walory kapitału społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną

Kapitał społeczny jest zjawiskiem wielowymiarowym ujmowanym poprzez akcentowanie różnych jego aspektów. Należy zgodzić się z Emilią Stankiewicz (2016: 44-64), która podaje, że ze względu na wielość aspektów kapitału społecznego, a także jego relacyjny charakter, dyskusja pojęciowa, operacjonalizacja, pomiar zjawiska nigdy nie będą całościowe, zadowalające oraz nie ukażą jego pełnego obrazu. Analiza porównawcza różnych ujęć kapitału społecznego wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Takich analiz dokonano w innej pracy (Bąbka, 2019: 104-119). Na użytek niniejszych rozważań przyjęto, że kapitał społeczny nie leży w jednostkach, ale w relacjach społecznych pomiędzy nimi, jest realnym lub potencjalnym zasobem czerpanym ze społecznych interakcji (Coleman, 1988). Piotr Sztompka (2016: 334) uważa, że „grupa jest taka, jakie relacje wiążą jej członków”. I odwrotnie: w jednostkach odzwierciedlają się wartości, normy obowiązujące w grupie. Nie wszystkie relacje stanowią kapitał społeczny. Wartość mają relacje oparte na zaufaniu, normach szacunku, sprawiedliwości oraz wzajemności (Coleman, 1988; Putnam, 1995). Dzięki temu powstaje sieć powiązań pomiędzy członkami danej grupy. Charakter relacji społecznych decyduje o rodzaju kapitału społecznego. Kapitał wiążący (*bonding social capital*), określany jest jako ekskluzywny, ponieważ sprzyja łączeniu się ludzi podobnych do siebie pod względem socjodemograficznym (płeć, pochodzenie, więzi rodzinne, klasa społeczna, a także niepełnosprawność). Kapitał pomostowy (*bridging social capital*), określany jako inkluzywny, charakteryzuje sieci

społeczne ludzi o różnych charakterystykach socjodemograficznych (Putnam, 2008: 14, 40). Kapitał społeczny pełni wiele funkcji, między innymi sprzyja powstawaniu norm wzajemności oraz społecznemu zaufaniu, umożliwia komunikację i przepływ informacji, stanowi wzór przyszłej udanej współpracy. Relacje społeczne o charakterze ekspresyjnym (*expressive actions*) pozwalają ludziom uzyskać takie korzyści, jak na przykład ochrona przed chorobami, zdrowie psychiczne, zadowolenie z życia. Relacje społeczne instrumentalne (*instrumental actions*) wiążą się z uzyskiwaniem korzyści ekonomicznych (dobra materialne, praca), politycznych (postawy obywatelskie) oraz społecznych (pozytywne opinie na temat ludzi w społeczności) (Lin, 1999: 40; Lin, 2004: 56-59). Najszerza perspektywa ujmowania kapitału społecznego dotyczy społeczeństwa jako całości, w tym tradycji, wzorów kulturowych, rozpowszechnianych wartości. Z analiz porównawczych wynika, że w Polsce osoby z niepełnosprawnością w porównaniu z Francją, Szwecją, Wielką Brytanią uzyskują niższe wyniki w zakresie wielu aspektów psychospołecznego funkcjonowania związanych z kapitałem społecznym, na przykład poziomem zaufania oraz normą wzajemności (Chodyniecka, Rycielski, 2008). Oznacza to potrzebę inwestowania w kapitał społeczny osób z niepełnosprawnością poprzez realizację różnych programów edukacyjnych mających na celu wzmacnianie kompetencji społecznych i obywatelskich (Baczała, Kamecka-Antczak, 2020).

W opracowaniu przyjęto, że kapitał społeczny stanowi teoretyczne zaplecze związane z myśleniem o inkluzji osób z niepełnosprawnością (Bąbka, 2019). Inkluzja społeczna oznacza proces włączenia do społeczeństwa osób zagrożonych wykluczeniem poprzez oferowanie im wsparcia umożliwiającego funkcjonowanie w różnych dziedzinach życia (Szatur-Jaworowska, 2005). Chodzi o „równy dostęp do partycypacji w indywidualnych i kolektywnych szansach życiowych” (Broda-Wysocki, 2012: 66). Kerstin Ziemen (2012) uważa, że inkluzja to pokonanie nierówności społecznych, separacji i marginalizacji. Wielowymiarowy model inkluzji wskazuje na to, że grupy zagrożone wykluczeniem powinny być wspierane w wielu obszarach życia, bowiem ekskluzja w jednym obszarze pogarsza funkcjonowanie jednostki w innych płaszczyznach (Huxley i inni, 2006). Idea inkluzji nawiązująca do założeń kapitału społecznego polega na odchodzeniu od paternalistycznego modelu pomocy, który utrwała zależność pomiędzy wspierającymi a wspieranymi, wzmacnia roszczeniowość, a także utrwała w świadomości społecznej obraz osób z niepełnosprawnością jako biernych beneficjentów pomocy. Inkluzyjny model pomocy polega na budowaniu sieci inkluzji poprzez wzmacnianie kapitału wiążącego oraz pomostowego, współpracy osób z niepełnosprawnością z pełnosprawnymi na szczeblu lokalnym, regionalnym, przestrzeganiu zasady subsydiarności, a także uzyskiwaniu korzyści z zasobów tkwiących w sieciach społecznych. Proinkluzyjne walory kapitału społecznego z jednej strony polegają na szerokim zakresie i jakości sieci społecznych, to jest zarówno rodzinnych, sąsiedzkich, przyjacielskich, lokalnych

oraz regionalnych. Z drugiej strony wiąże się ze zjawiskiem tak zwanej konwersji, czyli zmiany, przekształcenia postaci jednego kapitału w inny, na przykład społecznego w materialny, społecznego w dobre samopoczucie i zdrowie psychiczne. Według Piotra Sztompki (2016: 335) „Wszelka twórcza zmiana na mikropoziomie biografii indywidualnej, na średnim poziomie grup czy wspólnot i na makropoziomie historii ma swoje źródła w przestrzeni międzyludzkiej, a jej szanse zależą od poziomu kapitału społecznego, indywidualnego i zbiorowego”. Wśród korzyści na poziomie jednostkowym osób z niepełnosprawnością wynikających z kapitału społecznego można wymienić dostęp do takich zasobów, jak na przykład wiedza, informacje, praca, rekomendacje, pomoc, wsparcie emocjonalne i finansowe. Kapitał społeczny w wymiarze instrumentalnym ułatwia kooperację, społeczną partycypację, oddolne stowarzyszanie się i podejmowanie działań na rzecz grup z różnymi ograniczeniami sprawności. W wymiarze kolektywnym kapitał społeczny zapewnia dostęp do sieci społecznych, a także uzyskiwanie korzyści w postaci odczuwania wspólnoty, przyjaznego klimatu, identyfikacji społecznej oraz poczucia tożsamości społecznej. Dostęp do sieci społecznych i korzystanie ze wsparcia innych daje poczucie bezpieczeństwa egzystencjalnego. Z kolei brak dostępu do kapitału społecznego pogarsza zdrowie fizyczne i psychiczne (Sztompka, 2016).

Metodologia badań własnych

Zakres poszukiwania kategorii analitycznych odpowiadających zgromadzonemu materiałowi badawczemu wyznaczał następujący problem główny: w jaki sposób kapitał społeczny wyraża się w doświadczeniach dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną? Problemowi głównemu odpowiadały następujące problemy szczegółowe:

1. W jaki sposób dorosłe osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną są odbierane przez otoczenie?
2. Jakie są doświadczenia badanych w zakresie nawiązywania kontaktów społecznych w najbliższym środowisku?
3. Jakie funkcje pełnią kontakty społeczne dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną z mieszkańcami?
4. Jakie są doświadczenia badanych związane instytucjonalnym wsparciem w środowisku?
5. Jakie są doświadczenia badanych dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną związane z uczestnictwem w życiu społeczno-kulturalnym w środowisku lokalnym?
6. Jakie badania mają doświadczenia związane z udziałem w wyborach lokalnych, parlamentarnych i prezydenckich?
7. Od czego badani uzależniają własne samopoczucie?

Celem badań jest opisanie przejawów kapitału społecznego dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które by świadczyły o ich społecznej inkluzji bądź ekskluzji. W badaniach wykorzystano metodę dialogową. Polega ona na swobodnej rozmowie, dialogu i negocjowaniu wspólnego stanowiska. Przyjęto, że w przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną taka metoda jest uzasadniona. Dodatkowe pytania dawały możliwość ukierunkowania rozmówcy na znaczące dla przedmiotu badań aspekty jego funkcjonowania (Łukasiewicz, 1979). Materiał badawczy został zebrany podczas indywidualnych rozmów. Wypowiedzi były rejestrowane za pomocą dyktafonu. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną zostały poinformowane o celu badań, a także wyraziły zgodę na udział w badaniu oraz rejestrowanie wypowiedzi. Uzyskany materiał badawczy opracowano zgodnie z założeniami metody hermetyczno-fenomenologicznej. Pozwala ona ukazać przeżywany świat badanych osób, zrozumieć sens i znaczenie, jakie nadają one sytuacjom życiowym związanym z uczestnictwem społecznym, kulturalnym i politycznym (Ablewicz, 1994). Procedura analizy i interpretacji danych uwzględniała wielokrotne czytanie transkrypcji, wyodrębnienie tematów oraz przypisanie im odpowiedniej etykiety – kategorii analitycznej, a także wybór najodpowiedniejszych fragmentów wypowiedzi jako egzemplifikacji (Pietkiewicz, Smith, 2012). Badania zrealizowano na przełomie 2020 i 2021 roku w województwie lubuskim z osobami, które mieszkają w miastach o statusie gminy wiejsko-miejskiej oraz ich okolicach. W badaniach udział wzięło 10 osób w wieku 23-37 lat, a więc w okresie wczesnej dorosłości, którzy komunikowali się werbalnie. Badani posiadali orzeczoną w okresie szkolnym lekką niepełnosprawność intelektualną. Dla interpretacji wyników badań ważne jest, że materiał werbalny został uzyskany od osób, które podjęły kształcenie po szkole specjalnej (podstawowa i gimnazjum) w ogólnodostępnej zasadniczej szkole zawodowej. Badani zdali egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie. Czterech uczestników ukończyło kurs jazdy pojazdami kategorii B, uzyskując uprawnienia do kierowania samochodami osobowymi. Wśród badanych było siedem osób, które założyły własne rodziny, trzech mężczyzn było kawalerami. Sześć osób pracowało zawodowo, dwie osoby prowadziły gospodarstwo domowe, a ich małżonkowie lub partnerzy pracowali zawodowo. Jedna osoba utrzymywała się z renty socjalnej i rodzinnej, a jedna osoba była na utrzymaniu babci.

Analiza i interpretacja materiału empirycznego

W wyniku analizy i interpretacji materiału werbalnego wyodrębniono kategorie pozwalające opisać kapitał społeczny osób z niepełnosprawnością intelektualną. W opracowaniu

zaprezentowano wybrane wypowiedzi¹, które uznano za najlepszą egemplifikację wyodrębnionych kategorii związanych z kapitałem społecznym badanej grupy.

Odbiór społeczny osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną przez otoczenie pełnosprawnych

Dla kapitału społecznego oraz społecznej inkluzji duże znaczenie ma odbiór społeczny osób z niepełnosprawnością, który wiąże się z procesami społecznego spostrzegania. Pozytywny odbiór społeczny umożliwia interakcje, wymianę, które znajdują się u podstaw kapitału społecznego (Sztompka, 2016). Wyróżniono następujące kategorie opisu, które pozwalają ukazać różnice w społecznej percepcji osób z niepełnosprawnością intelektualną: odbiór społeczny pozytywny – bazujący na konformizmie oraz odbiór społeczny pozytywny – bazujący na znajomości i komunikacji. Kategoria odbiór pozytywny – bazujący na konformizmie wskazuje na niepewność prezentowanych opinii poprzez używanie przez badanych zwrotów „chyba”, „wydaje mi się”:

Chyba jest dobrze, jesteście dobrze odbierani przez innych ludzi. (W-K-2) Chyba dobrze jestem odbierany przez wszystkich. (W-M-1) Wydaje mi się, że mnie ludzie dobrze odbierają. (W-K-3) Jest w porządku, ludzie dobrze mnie traktują. (W-K-6)

Badani nie doświadczali przypadków dyskryminacji i złego traktowania ze strony innych osób w środowisku lokalnym:

Nie było takich rzeczy. (W-K-1) Nie było takiego czegoś. (W-M-1) Na szczęście nie było czegoś takiego. (W-M-2)

W zaprezentowanych wypowiedziach brakuje argumentacji potwierdzających przekonanie badanych o ich pozytywnym spostrzeganiu przez otoczenie oraz przykładów percepcji społecznej, u podstaw których znajdują się kontakty i komunikacja. Wyróżnioną kategorię najlepiej charakteryzuje wypowiedź:

Myszę, że jest dobrze, ja nikomu nie przeszkadzam, jestem spokojnym człowiekiem nie wadzę nikomu i nikt nie ma nic złego do mnie. (W-M-1)

Świadczy ona o konformistycznym nastawieniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, które funkcjonują w środowisku w taki sposób, aby nie narazić się innym. Kategoria odbiór społeczny pozytywny – bazujący na znajomości oraz bliskich relacjach świadczy o tym, że badani nawiązują kontakty z osobami pełnosprawnymi, a także

¹ Wypowiedzi zakodowano, używając symboli W-K-1; W-M-1, gdzie W oznacza wypowiedź, K – kobietę, M – mężczyznę, 1 – numer odpowiadający badanej osobie oraz zgromadzonemu materiałowi werbalnemu. Zachowano oryginalną formę wypowiedzi.

z nimi się komunikują, co może wskazywać na zupełnie inną jakość kapitału społecznego w porównaniu z wcześniejszymi wypowiedziami. Oto wybrane wypowiedzi:

Mieszkam w tym miejscu, spotykam się z tymi ludźmi, pomagamy sobie, często rozmawiamy, mnie się pytają o różne rzeczy i ja też ich pytam, uśmiechają się do mnie, są mili. (W-K-4) Bardzo dobrze się tu czuję, ludzie są mili, czy w sklepie, czy na ulicy, rozmawiamy jak spaceruję czy chodzę do parku i jak spotykam ludzi różnych u fryzjera i u kosmetyczki. (W-K-5) Nie mam kłopotu z ludźmi, gadamy sobie, czy w pracy, czy jak robię zakupy, nikt nie jest jakiś zły na mnie, lubią ze mną rozmawiać, jestem towarzyski i wesoły. (W-M-4)

Ta kategoria świadczy o tym, że jest możliwy pozytywny odbiór osób z lekką niepełnosprawnością przez otoczenie, który sprzyja komunikacji, a także satysfakcjonującym relacjom społecznym. Dla kapitału społecznego i społecznej inkluzji nie wystarczy samo fizyczne bycie w środowisku bądź konformizm. Niezbędne są bezpośrednie relacje, zaufanie, wymiana społeczna (Coleman, 1988).

Kontakty społeczne z otoczeniem

Tworzenie sieci powiązań stanowiących o kapitale społecznym odbywa się poprzez nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi. Szczególną rolę w tym względzie odgrywa komunikacja międzyludzka (Coleman, 1999; Putnam, 1995). Wyróżniono dwie kategorie, które pozwalają opisać nawiązywanie kontaktów społecznych przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną z osobami pełnosprawnymi: „ostrożne zaangażowanie” oraz „inicjowanie kontaktów”. Wyróżniona kategoria „ostrożne zaangażowanie” świadczy o tym, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą być zachowawcze, szczególnie w nowym środowisku, ze względu na inicjowanie kontaktów:

Nie boję się rozmawiać z ludźmi, jak jestem w nowym miejscu, to się przyglądam co to za ludzie, kto to jest, ale potem nie ma problemu, żeby rozmawiać. (W-K-4)

Druga kategoria – „inicjowanie kontaktów” – odnosi się do osób, które opowiadają o sobie jako inicjatorach kontaktów społecznych:

Łatwo nawiązuję kontakty, przeważnie ja zaczynam rozmowę. (W-K-1) Sam zaczynam rozmawiać jak gdzieś jestem. (W-M-4) Sama najczęściej zagaduję ludzi, lubię rozmawiać na różne tematy. (W-K-5)

Wypowiedzi badanych świadczą o tym, że w przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest możliwe zaangażowanie się w kontakty interpersonalne z innymi ludźmi. Dzięki wielokierunkowej komunikacji i relacjom społecznym budowany jest kapitał społeczny, który sprzyja społecznej inkluzji (Broda-Wysocki, 2012).

Funkcje kontaktów społecznych

Kapitał społeczny nie leży w jednostkach, ale w relacjach społecznych pomiędzy nimi, oraz jest zasobem czerpanym przez ludzi ze społecznych kontaktów (Coleman, 1988). Wyróżniono dwie kategorie, które świadczą o tym, że kontakty społeczne pełnią dla badanych różne funkcje: „zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych” oraz „zaspokajanie potrzeb społecznych”. Wypowiedzi odpowiadające kategorii „zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych” świadczą o tym, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną dobrze funkcjonują w sieci powiązań ze swoimi sąsiadami, dzięki czemu czerpią z tego wymierne korzyści:

Dobre mam kontakty z sąsiadami i sąsiadką, np. jeśli poproszę o podwiezienie do miasta, to się zabieram z nią. (W-M-2) Dobrze jest z sąsiadami, jak trzeba coś załatwić, podjechać, to nie ma problemu. (W-M-3)

Dla istnienia kapitału społecznego ważna jest zasada wzajemności – odwzajemniania. Wypowiedź:

Mam dobre stosunki z sąsiadami, jak coś potrzeba przy gospodarstwie, to pomogą, a ja też lubię im pomóc, na przykład ciasta robię na różne okazje. (W-K-4)

świadczy o tym, że badani zbudowali kapitał społeczny, korzystają z niego na zasadzie oddawania sobie przysługi za przysługę (Growiec, 2009). Dorośli z lekką niepełnosprawnością intelektualną doceniają znaczenie kontaktów z innymi mieszkańcami, dzięki którym zaspokajają potrzeby społeczne. Kontakty społeczne sprzyjają tworzeniu sieci powiązań oraz sprzyjają budowaniu zaufania, które jest podstawą kapitału społecznego:

Mam dobre kontakty z sąsiadami, rozmawiamy, spotykamy się z sąsiadką na kawie i lubimy sobie pogadać i poplotkować. (W-K-1) Lubię sobie porozmawiać z sąsiadami, a z jedną sąsiadką, to się przyjaźnię, rozmawiamy o wszystkim. (W-K-5) Dobre mam kontakty, mieszkam w takim domku z trzema rodzinami, są luźne rozmowy, mówię dzień dobry, pytam, co tam słyszać, i czasem sobie pogadamy. (W-K-6)

Wypowiedzi potwierdzają istnienie kontaktów społecznych, które są podwaliną kapitału społecznego pełniącego funkcje proinkluzyjne (Huxley i inni, 2006; Bąbka, 2019).

Wsparcie instytucjonalne

Ze względu na niekorzystną sytuację ekonomiczną grup marginalizowanym proponuje się im różne formy wsparcia: od emocjonalnego, informacyjnego aż po rzeczowe (Szatur-Jaworowska, 2005; Amado, Stancliffe, McCarron, McCallion, 2013). Analiza wypowiedzi badanych pozwoliła wyróżnić dwie kategorie charakteryzujące doświadczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną związane z korzystaniem z różnych

form wsparcia. Kategoria „samowystarczalni” odnosi się do grupy rozmówców, którzy nie potrzebują wsparcia instytucji do codziennego funkcjonowania oraz których można określić jako „samowystarczalni”:

Nie potrzebuję takiego czegoś, sam sobie radzę. (W-M-4) Nie, nie korzystam z żadnej pomocy, nie było mi to potrzebne. (W-M-1) Sam sobie daję radę, a jak coś potrzeba, to pytam tatę, ale to rzadko się zdarza. (W-M-2) Radzę sobie sama i nic nie potrzebuję. (W-K-5) Nie korzystałam z takiej pomocy, bo nie było mi to potrzebne, no tylko z 500 plus, bo to na dzieci się należy. (W-K-4)

Badane osoby są zorientowane w zakresie różnych źródeł wsparcia, z których mogą skorzystać w swoim środowisku. Doświadczenia badanych stanowią podstawę do wyłonienia kategorii „znający źródła wsparcia, ale jeszcze nie biorcy”:

No jak trzeba, to pójdę do gminy czy do opesu (OPS) po pomoc, ale nie potrzebuję teraz. (W-M-3) Jak trzeba, to pewnie bym poszła, żeby pomogli, ale nie mam potrzeby. (W-K-2)

Trzecia kategoria, czyli „beneficjent wsparcia instytucjonalnego” odnosi się do wypowiedzi badanych, którzy korzystają z różnych form pomocy:

Korzystam z opieki, jak mam trochę trudniej i jak nie miałam za bardzo pieniędzy, to tam mi różni ludzie pomagali. (W-K-3) Jak trzeba mi było pomocy przy mieszkaniu, to poszłam do gminy i tam złożyłam podanie, żeby dostać mieszkanie. (W-K-1) No pewnie jak potrzeba, to korzystam z opieki (OPS) czy tam z innych tych rzeczy, żeby dostać jakąś pomoc. No korzystam na dzieci, co co dają te pieniądze na dzieci. (W-K-6) Na dziecko dostaję pieniądze, te co się należy. (W-K-2) Mam te pieniądze, co są na dzieci z tego 500 plus. (W-K-5)

Zaprezentowane wyniki badań burzą stereotyp dotyczący myślenia o dorosłych osobach z niepełnosprawnością intelektualną jako wyłącznie ofiarach syndromu wyuczonej bezradności oraz automarginalizacji (Kirenko, Łaba-Hornecka, 2018). Badani mają dobre rozeznanie swojej sytuacji życiowej, znają miejsca, w których mogą otrzymać różne formy wsparcia. Może to świadczyć o istniejącej sieci powiązań międzyludzkich, wymianie informacji na temat możliwości korzystania ze wsparcia instytucjonalnego, co potwierdza istnienie wśród badanej grupy osób kapitału społecznego (Bourdieu, 1986).

Udział w życiu kulturalnym środowiska lokalnego

Uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym środowiska lokalnego, w tym korzystanie z oferty miejscowych ośrodków kultury, jest ważnym aspektem kapitału społecznego i społecznej inkluzji (Huxley i inni, 2006). Z badań wyłaniają się różne typy uczestnictwa osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w życiu społeczno-kulturalnym. Pierwsza kategoria „rezygnacja z imprez kulturalnych na rzecz domocentryczego stylu życia” wiąże się ze zdecydowanym ograniczeniem uczestnictwa w lokalnych imprezach kulturalnych na rzecz spędzania czasu z rodziną:

Nie ma czasu na takie rzeczy, w domu oglądamy, ale to rzadko, bo dzieci są, to nimi się zajmujemy. (W-K-6) Zdarzyło się z raz chyba, może jakby była jakaś okazja, rzadko chyba, wolę posiedzieć w domu, oglądam jakieś filmy, czasem do kuzynki jadę, tak wolę. (W-M-2) Chętnie brałam udział, jak był koncert jakiś, ale jak jest dziecko, to już nie mam czasu, rzadko teraz korzystam, bo nie mam czasu, bo dziecko i nie ma jak go zostawić, bo trzeba się nim zająć. (W-K-2) Nie ma za bardzo czasu, czasem może w jakieś imprezie i z synem w domu kultury, były paczki, ale teraz nie, bo razem wolimy pojechać na działkę, tam dziecko może pobiegać. (W-M-3)

Oznacza to, że kontakty społeczne w tej dziedzinie życia ograniczają się do osób z kręgu rodziny, co wskazuje na istnienie eksklusywnego kapitału społecznego (Putnam, 2008). Druga kategoria wiąże się z „aktywnym udziałem w życiu środowiska lokalnego”, w tym w różnych przedsięwzięciach oraz imprezach kulturalnych:

Biorę udział w różnych imprezach, chodziłem na ogniska, dyskoteki, imprezy w mieście, no i też jak są imprezy z muzyką, jakieś koncerty w domu kultury, to też chętnie, breakdance na przykład. (W-M-1) Biorę udział w imprezach, jak jakieś są, teraz mamy dziecko, to z nim chodzimy i też na imprezy w domu kultury jak są jakieś teatryki, zabawy. (W-K-1) Biorę udział, lubię różne imprezy, chodzę też z dziećmi i jeżdżę samochodem, jak coś się dzieje w domu kultury, to też lubimy oglądać. (W-K-4)

Wypowiedzi świadczą o tym, że partycypacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w lokalnym życiu społeczno-kulturowym jest możliwa, co sprzyja poszerzaniu kręgu znajomych ludzi i tworzeniu się kolejnych sieci powiązań (Bąbka, 2019).

Udział w wyborach samorządowych i prezydenckich

Analiza doświadczeń badanych osób dotyczących udziału w wyborach samorządowych i prezydenckich w powiązaniu z kapitałem społecznym nie jest przypadkowa. Udział w wyborach daje jednostce szansę zgromadzenia doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w roli obywatela, któremu prawo zapewnia możliwość współdecydowania i wpływania na sprawy lokalne i krajowe (Radziszewski, 2019). Dzięki temu można ukazać relacje pomiędzy jednostką z niepełnosprawnością a kapitałem społecznym na poziomie makrosystemowym.

Analiza i interpretacja wypowiedzi rozmówców pozwoliła wyróżnić trzy kategorie dotyczące partycypacji społeczno-politycznej. Pierwsza kategoria „nie mam czasu – nie interesuję się polityką” świadczy o braku aktywności osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w tym obszarze:

Nie biorę w tym udziału, mnie to nie interesuje. (W-M-4) Nie brałam udziału i nie chcę w tym brać udziału. (W-M-3) Nie byłam, bo jakoś mnie to nie interesowało, a jak ja nie pójdę, to i tak nic się nie stanie. (W-K-3) Raz byłam, ale już nie, mam inne zajęcia. (W-K-4)

Druga kategoria „nie wiem, jak brać udział w wyborach” uwzględnia wypowiedzi, w których badani podkreślają swój brak odpowiedniego przygotowania, aby uczestniczyć w głosowaniu. Świadczy to o niskich kompetencjach obywatelskich badanej grupy:

Nie biorę udziału, ja się chyba nie nadaję do tego, nie wiem, jak mam brać w tym udział. (W-K-1)
Nie wiem, jak to robić i nie chodzę. (W-K-2)

Trzecia kategoria „aktywna postawa obywatelska (udział w wyborach)” świadczy o tym, że zaangażowanie w sprawy społeczno-polityczne jest możliwe w przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną:

Zawsze chodzę, trzeba wybrać burmistrza i tych ludzi do gminy, nie wygrał mój burmistrz, ale i tak chodzę głosować, no i na prezydenta też chodzę głosować. (W-K-6) *Tak, na burmistrza głosowałem, oczywiście, że chodzę na wybory i na radnych też głosuję, ale na prezydenta to raczej nie. (W-M-1)*

Z wypowiedzi wynika, że osobom z niepełnosprawnością intelektualną bliższe są sprawy o zasięgu lokalnym niż krajowym. Partycypacja społeczno-polityczna jest niezmiernie ważna dla osób z niepełnosprawnością, ponieważ pozwala im zrozumieć znaczenie współpracy w obrębie grup, organizacji (stowarzyszeń), udział w pikietach, manifestacjach, co wiąże się z funkcjonowaniem w społeczeństwie obywatelskim (Putnam, 1995; Baczala, Kamecka-Antczak, 2020).

Samopoczucie dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Samopoczucie stanowi ocenę sytuacji danej osoby na podstawie subiektywnych kryteriów odnoszących się do cenionych wartości oraz funkcjonowania w różnych dziedzinach życia. Dobre samopoczucie to składowa dobrostanu psychicznego człowieka (Diener, Lucas, Oishi, 2004). Badacze dostrzegają związek pomiędzy kapitałem społecznym a dobrostanem człowieka (Lin, 2001; Sztompka, 2016). Analiza i interpretacja wypowiedzi badanych pozwoliła wyróżnić następujące kategorie związane z samopoczuciem dorosłych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną: „zdrowie podstawą samopoczucia”; „rodzina sprzyja samopoczuciu”; „znajomi sprzyjają samopoczuciu”. Trudno się dziwić, że wyróżniono kategorię „zdrowie podstawą samopoczucia”. Wypowiedzi wskazują, że stan zdrowia stanowi dla badanych istotny czynnik określania swojego samopoczucia:

No jak mam zdrowie, to mam dobre samopoczucie, chociaż teraz mam nadciśnienie, to czuję się czasem gorzej, ale to tak jest, no nie ma co narzekać, dobrze się czuję. (W-K-6) *Dobre jest samopoczucie. No dobrze się czuję, mam zdrowie, nie choruję, to dobrze mi jest, no i to samopoczucie no jest dobre wtedy. (W-K-3)*

Kolejna kategoria potwierdza znaczenie wiążącego kapitału społecznego dla jakości życia i samopoczucia badanych. Badani dostrzegają związek samopoczucia z rodziną, co charakteryzuje kategorię „rodzina sprzyja samopoczuciu”:

Samopoczucie mam dobre i dobrze się czuje, mam rodzinę, mam synka, jestem zadowolona. (W-K-1) Ja jestem zadowolony, jest mi dobrze, mam moją rodzinę, mam żonę i mojego synka, to jestem zadowolony. (W-M-3) No ja mam dobre samopoczucie, jest mi dobrze, nie odczuwam jakiejś presji czy co tam. Mam wsparcie mojej rodziny i mam dziewczynę i jest mi dobrze i dobrze się czuję. (W-M-1)

Kategoria „znajomi sprzyjają samopoczuciu” świadczy o tym, że jakość relacji w otoczeniu społecznym, w tym znajomi, sąsiedzi, mieszkańcy mogą sprzyjać funkcjonowaniu jednostki, a także wpływać pozytywnie na jej samopoczucie:

Ja lubię moją pracę i mam w pracy koleżanki i kolegów. Teraz to ten wirus, to nie można za bardzo chodzić, ale jak nie było tego, to chodziłam z nimi po pracy do kawiarni czy pogadać sobie. To fajni ludzie i dobrze mi się z nimi pracuje. Mam koleżanki ze szkoły (szkoła zawodowa), to czasem rozmawiamy i też dzwonimy do siebie albo esemesy piszemy. (W-K-2) Ale często to na Facebooku albo na messengerze rozmawiamy. Lubię z nimi rozmawiać, bo jestem radosna i to fajnie tak zapytać co u nich słychać i opowiadamy, co tam słychać u nas. (W-K-5)

Wyodrębnione kategorie świadczą o tym, że ważnym czynnikiem sprzyjającym dobremu samopoczuciu, oprócz stanu zdrowia, są zarówno relacje społeczne w rodzinie, odpowiadające eksklusywnemu kapitałowi społecznemu, jak i relacje z ludźmi w środowisku zamieszkania, co wiąże się z kapitałem inkluzyjnym (Putnam, 1995; Sztompka, 2016).

Dyskusja wyników badań

Wyniki badań świadczą o tym, że niepełnosprawność intelektualna nie musi być czynnikiem ograniczającym kapitał społeczny, a w szczególności dobre relacje z otoczeniem oraz społeczną partycypację, co świadczy o społecznej inkluzji. Uczestnicy badania deklarują doświadczenia związane z pozytywnym odbiorem przez otoczenie, dobre relacje społeczne, nawiązywanie kontaktów z ludźmi z sąsiedztwa. Badani nie byli jedynie beneficjentami opieki społecznej i wsparcia ze strony instytucji pomocowych. Wyróżniono kategorię „samowystarczalnych” oraz „zorientowanych w zakresie źródeł wsparcia, ale jeszcze nie biorców”, co zapewne przyczyniło się do uniknięcia ujmowania badanych przez pryzmat wyuczonej bezradności (Wilson, Jaques, Johnson, Brotherton, 2017). Badane osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną są raczej aktywnymi uczestnikami życia społeczno-kulturalnego. Dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczestnictwo w wyborach lokalnych, parlamentarnych oraz wyborach prezydenckich nie jest ważną aktywnością. Uczestnicy badania nie dostrzegają znaczenia

swojego głosu i poczucia sprawczości poprzez zaangażowanie społeczno-polityczne. Można powiedzieć, że w tym obszarze są raczej bierni i nie postrzegają tej aktywności jako ważnego dla nich prawa obywatelskiego.

Zastosowana perspektywa badawcza pozwala ukazać kapitał społeczny w aspekcie konwersji oraz wynikających z nich korzyści dla społecznej inkluzji. Wśród korzyści na poziomie jednostkowym wynikających z kapitału społecznego można wymienić dostęp do takich zasobów, jak na przykład zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych oraz potrzeb społecznych, uzyskiwanie informacji na temat form wsparcia instytucjonalnego, co przekłada się na lepszą sytuację ekonomiczną badanych. Obszar interpersonalny kapitału społecznego badanych osób charakteryzuje się powiązaniem z innymi ludźmi, komunikacją, zaufaniem. Kapitał społeczny w wymiarze kolektywnym, poprzez dostęp do sieci społecznych, dostarcza grupie osób z niepełnosprawnością takie autoteliczne korzyści, jak na przykład odczuwanie wspólnoty, przyjazny klimat, identyfikację społeczną oraz poczucie tożsamości społecznej. Kapitał społeczny umożliwia zaspokajanie potrzeby kontaktu z ludźmi, społecznej afiliacji, a także sprzyja budowaniu własnej kompetencji oraz potwierdzaniu tożsamości indywidualnej, co wiąże się z przyswajaniem i respektowaniem norm obowiązujących w grupie. Na podstawie zgromadzonego materiału werbalnego można potwierdzić przyjęte założenie, że kapitał społeczny po prostu zaspokaja potrzeby ludzkie (Lin, 2001). Dostępność kontaktów społecznych w rodzinie i otoczeniu społecznym daje poczucie bezpieczeństwa egzystencjalnego i umożliwia dobre samopoczucie (Sztompka, 2016).

Wyniki badań potwierdzają proinkluzyjne walory kapitału społecznego. Materiał badawczy w zestawieniu z ustaleniami innych autorów na temat włączania osób z niepełnosprawnością do życia społecznego budzi dysonans poznawczy (Merrells, Buchnan, Waters, 2017; Ramik-Mażewska, 2018; Bąbka, 2020). Oznacza to, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną są bardziej kojarzone ze społeczną ekskluzją niż inkluzją (Hall, 2016; Krause, Żyta, Nosażewska, 2010; Marciniak-Madejska, 2015). Tymczasem niniejsze opracowanie wskazuje na to, że społeczna inkluzja badanych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest możliwa w odniesieniu do takich aspektów funkcjonowania, jak: odbiór przez otoczenie społeczne, nawiązywanie kontaktów w środowisku, wsparcie instytucjonalne, udział w życiu kulturalnym. Interwencji wymaga obszar partycypacji społeczno-politycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną (Baczała, Kamecka-Antczak, 2020). Nie udało się zgromadzić dowodów świadczących o tym, że badani są skazani jedynie na relacje z osobami podobnymi do siebie, czyli z niepełnosprawnością intelektualną, co wskazywałoby na dominowanie kapitału ekskluzyjnego (Putnam, 1995, 2008). W opracowaniu nie poszukiwano odpowiedzi na pytanie, co znajduje się u podstaw proinkluzyjnego kapitału społecznego. Można

domniemywać, że choć badane dorosłe osoby posiadały orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, to dysponowały jednocześnie takimi możliwościami poznawczymi i społecznymi, które umożliwiły im ukończenie ogólnodostępnej szkoły zawodowej (aktualnie branżowej). Istnieją przesłanki, że absolwenci szkół ogólnodostępnych osiągają w dorosłym życiu wyższy status społeczny w porównaniu z osobami zdobywającymi edukację w szkolnictwie specjalnym (Firkowska-Mankiewicz, 2000). Ponadto o intelektualnych ograniczeniach badanych wiedziała jedynie najbliższa rodzina, co wykluczyło praktyki dyskryminacyjne w środowisku związane ze stygmatyzacją piętnem upośledzonego umysłowo. Niektórzy badani, pomimo niepełnosprawności intelektualnej, podjęli pracę zawodową oraz założyli rodzinę, a także pełnili różne role społeczne, na przykład małżonka, rodzica, pracownika, mieszkańca. Dlatego badani nie różnili się od innych mieszkańców, mieli poczucie przynależności do społeczności, którą współtworzyli. Teren życia badanych osób charakteryzuje specyfikę małych miejscowości, w których mieszkańcy zazwyczaj się znają, co sprzyja komunikacji i relacjom społecznym. Z literatury przedmiotu wynika, że lokalność rozumiana jako przynależność do danej małej wspólnoty stanowi istotny czynnik umożliwiający rozwój kapitału społecznego, a także czerpanie z niego korzyści przez członków społeczności (Kuchta, 2016).

Zakończenie

Zastosowana perspektywa badawcza pozwoliła ukazać wielość fenomenów związanych ze zjawiskiem kapitału społecznego. Udało się też potwierdzić jego proinkluzyjne walory. Uzyskane wyniki badań burzą stereotypowy obraz osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako ludzi biernych, nieszczęśliwych i dyskryminowanych. Warto zaznaczyć, że kapitał społeczny nie może stanowić panaceum na bolączki współczesnego świata różnych grup marginalizowanych, ale na pewno warto go budować. Istnieje potrzeba pogłębionych badań w tym zakresie, również o charakterze ilościowym. Na kształt uzyskanych wyników badań mogło wpływać wiele czynników, na przykład dobór uczestników, a w szczególności ich możliwości intelektualne, droga edukacyjna, aktualna sytuacja rodzinna, zawodowa, ekonomiczna, a także miejsce zamieszkania, które sprzyjało kontaktom społecznym oraz ograniczało anonimowość. W przypadku doboru innych osób do badań wyniki mogłyby być zgoła inne.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (1994) *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Amado, A.N., Standliffe, R.J., McCarron, M., McCallion, P. (2013) Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities* 51, 360-375, DOI: 10.1352/1934-9556-51.5.360.
- Bączala, D., Kamecka-Antczak, C. (2020) Aktywność obywatelska młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Społeczno-kulturowe bariery inkluzji. *Teksty Drugie*, 2, 124-139, DOI: 10.12775/PBE.2021.023.
- Bąbka, J. (2019) Proinkluzyjne walory kapitału społecznego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 104-119, DOI: 10.5604/01.3001.0013.8462.
- Bąbka, J. (2020) Style życia jako kategorie opisu realizacji zadań rozwojowych przez dorosłe osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Wychowanie w Rodzinie*, 1, 205-226, DOI: 10.34616/www.2020.1.205.226.
- Bąbka, J., Korzeniowska, R. (2021) Społeczna inkluzja osób w okresie wczesnej dorosłości z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Pedagogika Społeczna*, 1-2, 103-124, DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2021.1-2.14.
- Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital. W: J.C. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research of Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258.
- Broda-Wysocki, P. (2012) *Wykluczenie i inkluzja społeczna. Paradygmaty i próby definicji*. Warszawa: Wydawnictwo IPISS.
- Chodyniecka, A.M., Rycielski, P. (2008) *Inni czy podobni? Charakterystyka osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii.
- Coleman, J.C. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Diener, E., Lucas, R.E., Oishi, S. (2004) Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: J. Czapirski (red.) *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 35-50.
- Emerson, E., Hatton, C. (2014) *Health Inequalities and People with Intellectual Disabilities*. Cambridge: University Press.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2000) Does Exclusive Education Contribute to a Good Quality Life? Dostępny na <http://www.isec2000.org.uk/abstract/papers> [15.02.2021].
- Fukuyama, F. (2003) Kapitał społeczny. W: L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.) *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństwa*. Poznań: Zys i S-ka, s. 169-187.
- Growiec, K. (2011) Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Hall, S. (2016) Community Involvement of Young Adults with Intellectual Disabilities: Their Experiences and Perspectives on Inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 859-871. Dostępny na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.5761&rep=rep1&type=pdf> [25.05.2021], DOI:org/10.1111/jar.12276.
- Huxley, P., Evans, S., Munroe, M., Webber, M., Burchardt, T., Knapp, M., McDais, D. (2006) *Development of a 'Social Inclusion Index' to capture subjective and objective life domains (Phase I)*. Final report to the NCCRM. Dostępny na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.5761&rep=rep1&type=pdf>.
- Kirenko, J., Łaba-Hornacka, A. (2018) *Niepełnosprawność intelektualna – wyuczona bezradność. Uwarunkowania*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Krause, A., Żyta, A., Nosarzewska, S. (2010) *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kuchta, E. (2016) Budowanie kapitału społecznego poprzez kształtowanie postaw na przykładzie małych miast i obszarów wiejskich Małopolski. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, nr 46, 385-395, DOI: 10.15584/nsawg.2016.2.23.

- Lin, N. (2001) Building a network of social capital. W: N. Lin, K. Cook, R.S. Burt (red.), *Social Capital. A Theory and Research*. New York: Aldine de Gruyter, 3-29.
- Lin, N. (2004) *Social Capital. A Theory of social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University.
- Łukasiewicz, P. (1979) Dialog jako metoda. *Teksty* 5, 105-121.
- Marciniak-Madejska, N. (red.) (2015) Obiektywna i subiektywna jakość życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną zamieszkujących województwo wielkopolskie. Uwarunkowania środowiskowe oraz poziom wsparcia realizatorów polityki społecznej. Raport z badania. Dostępny na <http://www.wrot.umww.pl/wp-content/uploads/2016/02/Jako%C5%9B%C4%87-%C5%BCycja-doros%C5%82ych-os%C3%B3b-z-niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bci%C4%85-intelektualn%C4%85-raport-2014.pdf> [3.03.2022].
- Merrelles, J., Buchanan, A., Walters R. (2017) "We feel left out": Experiences of social inclusion from the perspective of young adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44, 13-22, DOI: [org/10.3109/13668250.2017.1310822](https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310822).
- Muras, M., Ivanov, A. (2006) Wykluczenie i społeczna integracja a rozwój zrównoważony. W: M. Muras, A. Ivanov (red.) *Wykluczenie społeczne i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe*. Warszawa: CeDeWu, 13-30.
- Pietkiewicz, I., Smith, J.A. (2012) Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 361-369.
- Putnam, R.D. (1995) *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Tłum. J. Szacki. Kraków: Znak.
- Putnam, R.D. (2008) *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Tłum. P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Radziszewski, M. (2019) Kapitał społeczny jako czynniki rozwoju społeczeństwa i państwa. *Atheaneum. Polskie Studia Politologiczne*, 2, 7-31, DOI: [10.15804/athena.2019.62.01](https://doi.org/10.15804/athena.2019.62.01).
- Ramik-Mażewska, I. (2018) *Style życia kobiet z niepełnosprawnością intelektualną. Studium socjopedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe FREL.
- Stankiewicz, E. (2016) Kapitał społeczny w perspektywie interdyscyplinarnej. *Kwartalnik Prawo – Społeczeństwo – Ekonomia*, 4, 44-65.
- Szatur-Jaworska, B. (2005) Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec osób starszych. W: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 63-72.
- Sztompka, P. (2016) *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wilson, N.J., Jaques, H., Johnson, A., Brotherton, M.L. (2017) From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group. *Journal of Applied Research in Intellectual*, 30, 847-858, DOI: [10.1111/jar.12275](https://doi.org/10.1111/jar.12275).
- Wiszejko-Wierzbicka, D. (2010) *Niewykorzystana sfera. Partycypacja społeczna i obywatelska osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ziemen, K. (2012) *Inklusion*. Dostępny na http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf [25.05.2021].

Mirosław Kowalski*

O (NIE)OCZYWISTOŚCIACH W EDUKACJI DOROSŁYCH (ZAMYŚLENIA W ASPEKTCIE SPOŁECZNEJ UŻYTECZNOŚCI/SŁUŻEBNOŚCI I PRAWDY¹)

ON THE (NON) OBVIOUSNESS IN ADULT EDUCATION
(SOME REFLECTIONS ON SOCIAL UTILITY/CARING AND TRUTH)

Dyskursywna walka o znaczenia – i narzucanie ich jako obowiązujących – jest związana z dążeniem do uprawomocnienia w społeczeństwie określonych „wersji rzeczywistości”, kosztem wersji alternatywnych. Takie uprawomocnienie stanowi „operację zamykania”: chroni jedne interpretacje, a inne – za pomocą sankcji społecznej – marginalizuje i zmusza do milczenia.

(Melosik 1997, s. 57-58)

ABSTRACT: The aim of the article is to offer a general reflection on adult education/teaching – adult learning in connection with the informal and formal use of the terms: social utility/caring and truth. The author shows that the mentioned areas/scopes are strictly connected with one another. Truth and social utility/caring are not just pieces of informal speech, what is more, they are not un-reflexively used terms for scientists/academic teachers either – they are also elements of deep social consciousness and elements of the theoretical basis of social sciences, which need not be made explicit. From this perspective the titular reflections on adult education signal queries for a theoretical discussion on questions of adult education/ teaching image and adult learning in connection with social utility/caring and truth (and true situations co-created with them). The author groups the titular reflections in to eight parts (themes that are not tightly connected with one another), emphasising ones that search for relationships between adult education/teaching, adult learning, and the social experiences of their participants.

KEYWORDS: adult education, truth, social utility, caring.

* **Mirosław Kowalski** – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8258>.

¹ Tekst ma charakter interdyscyplinarny i jest próbą syntezy na styku filozofii/socjologii i pedagogiki/edukacji dorosłych. Zdaję sobie sprawę, że taka synteza w czasach specjalizacji oraz niechęci do „uogólniających narracji” może się wydać co najmniej staroświecka i naiwna, tym niemniej podejmuję to ryzyko. Tekst ma charakter „oddający” sensy (u)kształtowane w obszarze przestrzeni społecznej – przede wszystkim poprzez wskazanie na doniosłość znaczenia języka (naukowego i publicystycznego) w procesie konstituowania społeczeństwa, jak również edukacji dorosłych/nauczania i uczenia się w dorosłości. W przekonaniu autora, każde przedsięwzięcie naukowe (w wymiarze humanistyczno-społecznym) może stanowić próbę wyniesienia języka między innymi potocznego do roli architekta wszelkich procesów uspołecznienia-uaktywnienia społecznego, stać się podłożem debaty o roli i znaczeniu edukacji.

Przedstawiana w niniejszym artykule „uogólniająca narracja” nad znaczeniami i praktycznymi odniesieniami edukacji dorosłych i społecznej użyteczności/służebności, prawdy wpisuje się w zamysł dyskursywnego (oddającego sensy (u-)kształtowane w obszarze przestrzeni społecznej) postrzegania przedmiotu badań pedagogicznych. Pedagodzy posługują się terminem „dyskurs”, by określić problemy pedagogiczne i opisać, wyjaśnić oraz zinterpretować edukacyjne zjawiska w ich niejednorodnych i zróżnicowanych aspektach.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest ogólna refleksja o edukacji dorosłych/nauczaniu-uczeniu się w dorosłości w aspekcie (nie)uprawnionego potocznego i naukowego wykorzystywania terminów: *społeczna użyteczność/służebność* i *prawda*. Autor pokazuje, że wymienione obszary/zakresy są ściśle ze sobą powiązane. *Prawda* i *społeczna użyteczność/służebność* to nie tylko elementy retoryki potocznej czy terminy używane w sposób nierefleksyjny przez naukowców/badaczy-nauczycieli akademickich – lecz także składniki głębszej świadomości społecznej oraz elementy podstaw teoretycznych dyscyplin nauk społecznych, w których nie muszą być formułowane *explicite*. W tej perspektywie – tytułowe zamyślenia o edukacji dorosłych – sygnalizują zagadnienia do dyskusji teoretycznej – konstytuując się w pytaniu dotyczącym obrazu edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości w aspekcie ich *społecznej użyteczności/służebności, prawdy* (a zatem i rzeczywistości współtworzonej przy ich udziale). Autor ogniskuje tytułowe zamyślenia w ośmiu odsłonach (epizodach, w niewielkim zakresie powiązanych ze sobą), akcentując wątki poszukujące związków między edukacją dorosłych/nauczaniem-uczeniem się w dorosłości a społecznym doświadczeniem tworzących ją użytkowników.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, prawda, społeczna użyteczność, służebność.

Rozważania o edukacji dorosłych dotyczą wielu aspektów aktywności edukacyjnej wskazanej grupy osób, w tym również analiz związanych z zakresami treściowymi kategorii pojęciowych przypisanych do tego zjawiska. Analizując literaturę przedmiotu, można zauważyć swobodę czy też dowolność w używanych terminach, określeniach bądź konstruowanych definicjach (również dowolność interpretacyjną). Źródeł takich praktyk należy doszukiwać się zarówno w perspektywach poznawczych, jakie przyjmowali przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych (i subdyscyplin), opisując edukację dorosłych, jak i w obowiązujących w danym czasie ideologiach społecznych i doktrynach politycznych (zob. Półturzycki, 2003: 37-53; Malewski, 2001: 29-57, 2006: 23-51; Solarczyk-Ambrozik, 2002: 13-19; Kargul, 2005; Bjørnåvold, 2000: 24-32; Pierścianiak, 2009: 79-98).

Obszary/zakresy edukacja dorosłych/nauczanie-uczenie się w dorosłości oraz *społeczna użyteczność/służebność* i *prawda* są ściśle ze sobą powiązane. W najszerszym zakresie odnoszą się one bowiem do charakteru relacji między dominującą edukacyjnie/komunikacyjnie większością a mniejszością. Pojawiają się w sytuacjach występowania zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak również społeczno-politycznej jednostek preferujących odmienne systemy aksjologiczne i normatywne. Przejawiają się w grupowym dążeniu do realizacji własnego interesu. A ponieważ interesy wspólnoty większościowej i mniejszości są najczęściej sprzeczne, to uwypuklana jest polityka, na przykład oświatowa sytuowana w konkretnym działaniu, w określonym kontekście historycznym i w stosunku do wybranych grup społecznych. Przy czym najogólniejsza teza, która w niniejszym tekście jest formułowana, ma zdecydowany wydźwięk: *prawda* i *społeczna użyteczność/służebność* to nie tylko elementy retoryki potocznej czy terminy używane w sposób nierefleksyjny przez naukowców/badaczy-nauczycieli akademickich – to również składniki głębszej świadomości społecznej oraz elementy podstaw teoretycznych dyscyplin nauk społecznych, w których nie muszą być formułowane *explicite* (jednak, mimo to, pojawiają się jako elementy z redukcji pewnych terminów

stosowanych wobec nich ekwiwalentnie). W tej perspektywie tytułowe zamyślenia o edukacji dorosłych sygnalizują zagadnienia do dyskusji teoretycznej, konstytuując się w pytaniu dotyczącym obrazu edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości w aspekcie ich *społecznej użyteczności/służebności, prawdy* (a zatem i rzeczywistości współtworzonej przy ich udziale). Autor ogniskuje tytułowe zamyślenia w ośmiu odsłonach (epizodach, w niewielkim zakresie powiązanych ze sobą), akcentując skłonność – i w wielu przypadkach – nieunikalność/konieczność potocznego i naukowego myślenia o edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości.

Pewnym odniesieniem do zaproponowanej refleksji mogą być słowa Jacka Breckiego:

W dziewiętnastym wieku powstał nowy typ myślenia filozoficznego, który został określony jako ‘filozofia podejrzeń’. Można wyróżnić trzy główne odmiany tej filozofii; w kolejności chronologicznej to marksizm, nietzscheanizm i freudyzm. Co łączy te nurty i zarazem wiąże się z ową intrygującą nazwą? Otóż łącznikiem jest tutaj przekonanie, że człowiek nie działa, ale jest działany; coś z ukrycia kieruje jego myślami, coś z ukrycia kształtuje jego poglądy i wpływa na jego czyny, coś nim mówi (Brečko, 2010).

Odśłona – zamyślenie pierwsze

Zakłada się, że każda wypowiedź społeczna (w tym o charakterze edukacyjnym, polityczno-oświatowym) budowana jest na określonych założeniach ideologicznych (jest nośnikiem ideologii²). Tymczasem wypowiedzi autorstwa na przykład analityków dyskursu, nauczycieli akademickich-badaczy (które dekonspirują niektóre ideologie) uważane są za obiektywne – w przeciwieństwie do wypowiedzi, w które wkomponowane są na ogół niejawne motywy tych ideologii. Słowo „obiektywne” oraz wyrażenie „wolne od ideologii”, które retorycznie oznaczają tu tylko, że wypowiedź analityka dyskursu, nauczyciela akademickiego-badacza nie spełnia założeń określonej ideologii, co nie oznacza, że nie spełnia jakiejś innej ideologii. Znaczenia używanych określeń przesądzają o obiektywizmie tej wypowiedzi. Można wskazać, że to problem nie dość

² „Ideologia” jest niejasnym pojęciem. Pomijając jego sens etymologiczny i źródłowy, na przestrzeni historii zyskało wiele znaczeń (niekoniecznie się wykluczających). Istotna różnica między różnymi sposobami rozumienia terminu „ideologia” wiąże się ze zwracaniem uwagi na status poznawczy i funkcje pewnego systemu wyobrażeń w porównaniu z wiedzą z założenia nieideologiczną (ideologia epistemologiczna) bądź na relacje z takim systemem wyobrażeń i sytuacją oraz świadomością podmiotu (ideologia społeczno-psychologiczna) (Kowalska, 2018: 5-24). Ideologie „przeoczną” trudność wynikającą z nierówności statusów twierdzeń normatywnych i naukowych. Ideologie w sposób wybiórczy odnoszą się do dorobku nauki, wybierając z niego jedynie to, co pozostaje w zgodzie z postulatami ideologii. Nasuwającą się tu odmienność praktyk naukowych od ideologicznych można wyrazić w „języku” metodologii. Gdyby w przestrzeni praktyk naukowych badacz uwzględniał tylko wybrane, określone fakty (i milczał na temat pozostałych), zostałby oskarżony na przykład o niestaranność przy gromadzeniu bazy faktów badawczych. W przypadku ideologii nie chodziłoby o przeoczenie niektórych faktów, lecz o rozmyślne ich nieuwzględnianie, za które badacz w nauce mógłby być oskarżony o fałszerstwo badawcze.

subtelny język, dowód niestaranności wypowiedzi analityków dyskursu, nauczycieli akademickich-badaczy prezentujących swoje diagnozy, analizy i wnioski. A może należy zaakcentować stosowaną celowo strategię retoryczną? Ta byłaby wtedy, ni mniej, ni więcej, działalnością ideologiczną: nakierowaną na dyskredytowanie jednej ideologii (np. ideologii dekonspirowanej) przy równoczesnym propagowaniu innej (np. przeciwstawnej do dekonspirowanej). Socjotechnika polegałaby wówczas na dekonspirowaniu w analizowanej wypowiedzi określonych motywów ideologicznych przy jednoczesnym twierdzeniu, że wypowiedź na ten sam temat niezawierająca wskazywanych elementów ideologicznych jest obiektywna (milczące założenie). Miałoby to u odbiorcy wywołać wrażenie, że tylko jedna ideologia zakłóca merytoryczność wypowiedzi, inna zaś jest ideologią prawdziwą, wyrazem obiektywności w rozpatrywaniu określonego zagadnienia. Ideologia ma zawsze charakter praktyczny i pragmatyczny (bez względu na jej charakter, epistemologiczny czy społeczno-psychologiczny?).

Wydaje się, że scharakteryzowana powyżej strategia retoryczna w prezentowaniu na przykład celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości³ nie jest czysto hipotetyczna, za to bogato egzemplifikowana⁴.

Odsłona – zamyślenie drugie

Słowo „obiektywne”, które wymyka się przypadkiem niektórym analitykom dyskursu/nauczycielom akademickim-badaczom (częściej w mowie, rzadziej w kontrolowanych wypowiedziach pisemnych), jest czymś więcej niż konwencją językową. Nie chodzi tu jedynie o uzus językowy czy – co oznacza jeszcze mniej – nawyk językowy. Jest prawdopodobne, że słowo „obiektywne”, jakkolwiek ma zapewne oparcie w konwencji językowej, dekonspiruje również społeczne założenie o prawdziwości (zjawiska/stanu/sytuacji w wymiarze edukacyjnym/oświatowym). Społecznie uważa się, że prawda istnieje i niektóre wypowiedzi są prawdziwe, inne zaś nie. Używa się zdroworozsądkowych definicji prawdy i kryteriów prawdziwości. To jednak chyba mniej istotne. Najważniejsze, że społeczeństwo lokuje prawdę w swoim aparacie pojęciowym (jest kwestią do dyskusji, czy prawda, która pojawia się jako rzeczownik „prawda” i przymiotnik „prawdziwy”, jest tylko elementem językowym, czy też jest głębiej urefleksyjniana – i da się mówić o głębszej świadomości społecznej na temat prawdy: czy prawda symbolizowana jest

³ Zakładając, że ujęcie definicyjne „nauki” wskazuje także jej denotaty, to z większości ujęć definicyjnych andragogiki wynika, że są nimi: „dorosły” i „edukacja” (rozumiana jako kształcenie/nauczanie-uczenie się).

⁴ Ambivalencja towarzysząca dyskursowi o statusie andragogiki wynika z wielotorowości i niesymetryczności w jej rozwoju (w zakresie teorii andragogicznej, unikania podejmowania prób jej konstruowania?).

głębiej niż na poziomie samej tylko konwencji językowej?). W ramach niniejszej refleksji należy odpowiedzieć twierdząco na pytanie ujęte w powyższym nawiasie.

Społeczeństwo dysponuje zdroworozsądkową koncepcją prawdy, która jest więc czymś więcej niż tylko elementem nieurefleksyjnych praktyk językowych. Myślę, że słowo „prawda” jest definiowane jako „coś odpowiadające temu, jak jest naprawdę” (jako reprezentacja rzeczywistości pojawiająca się w wypowiedziach, których tematem jest rzeczywistość, np. edukacyjno-oświatowa). Znaczyłoby to, że przymiotnik „prawdziwy” określa takie wypowiedzi, w których zawarta jest prawda lub – wyrażając to nietautologicznie – które reprezentują rzeczywistość taką, jaką ona jest. Wnikliwsze studium nad teoretyczną koncepcją prawdy jest wszak zbędne. Liczy się (w niniejszej refleksji) ta koncepcja prawdy, która pojawia się poza gremiami naukowców, filozofów/badaczy-nauczycieli akademickich. Wydaje się, że taka ogólnospołeczna koncepcja prawdy jest mocno zdroworozsądkowa i przypomina klasyczną koncepcję prawdy. Jest równocześnie pewne, że społeczeństwo używa słowa „prawda” nie tylko jako elementu gry językowej, lecz także w celu demaskowania społecznego przekonania dla istnienia „prawdy”⁵ i możliwości wypowiedzi prawdziwych (ocen prawdziwych).

Odsłona – zamyslenie trzecie

Należy zatem zapytać: czy da się wydzielić kategorie kwestii, dla których społecznie adekwatne jest pojęcie prawdziwości i oddzielić je od hipotetycznych kategorii spraw, do których pojęcie to albo nie stosuje się wcale, albo musi być poprzedzone daleko sięgającą ostrożnością i pod określonymi rygorami? Być może zamiast definicji wyliczającej wskazane jest opracować zbiór kryteriów pozwalających odróżniać od siebie wypowiedzi hipotetycznie prawdziwe od „pozaprawdziwych” (umykających pojęciu prawdziwości)? Pytania te odnoszą się do wspólnej kwestii: czy istnieje zbiór spraw objętych uniwersalną racjonalnością społeczną (edukacyjno-oświatową)? Wypowiedzi dotyczące zauważalnych cech przedmiotów fizycznych wyrażały epistemologię nierelatywistyczną. Można więc powiedzieć, że w stosunku do niektórych spraw ludzie wyrażają silnie zintensyfikowane stanowiska nierelatywistyczne poznawczo. Są przekonani, że wypowiedzi, w których wskazuje się na niektóre cechy przedmiotów fizycznych, są prawdziwe w sensie absolutnym. Stanowisko to może być ignorancie wobec zróżnicowania poznawczego między społeczeństwami różnych okresów historycznych oraz kultur, a nawet pomiędzy kategoriami czy grupami społecznymi żyjącymi w tym samym

⁵ Odniesienie do pragmatycznej koncepcji prawdy oraz definicji oczywistościowej (zob. m.in.: Chwedeńczuk, 1984; Kreft, 2010: 143-153).

czasie i w tym samym społeczeństwie. Tych ludzi, którzy, żyjąc obok nas, nie zgadzają się z nami co do spostrzegalnych cech przedmiotów fizycznych, nie bierzemy wszak serio...

Jeśli w obszarze społecznym (w tym jego praktycznych wskaźnikach) pojawiają się motywy nieobecne w opisach przedmiotów fizycznych, trzeba stwierdzić ich przynależność do odrębnej praktyki retorycznej. W obrębie tej praktyki trzeba później zbadać zasadność użycia słowa „prawda” i pochodnych od tego słowa. **Należy mianowicie odpowiedzieć na pytanie: czy rozstrzygnięcia kwestii społecznych – w tym o charakterze edukacyjnym/oświatowym – można określać jako prawdziwe, same zaś sformułowania tych kwestii – jako obiektywne?** Oczywiście nie należy akcentować silnie emocjonalnych postaw ludzkich wobec niektórych spraw społecznych. Jakkolwiek w praktyce bywają one niezwykle istotne, a nawet decydujące, interesująca jest tylko sama możliwość zawarcia słowa „prawda” i słów utworzonych od niego w pewnych praktykach retorycznych (w tych, dla których tematem są przedmioty fizyczne, słowa te są adekwatne). **Czy można założyć, że ich adekwatność w praktykach tematyzujących kwestie społeczne – w tym dotyczące celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości – jest tylko częściowo względna?**

Odsłona – zamyslenie czwarte

Interesująca jest *de facto* odpowiedź na pytanie, czy istnieje taki zbiór tematów/zagadnień społecznych (w tym dotyczących celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości), który nie byłby dyskursem (czyli nie stanowiłby wypowiedzi współwarunkowanej czynnikami niemerytorycznymi) – wypowiedzią **nieideologiczną**. Chodzi o wypowiedź, która społecznie nie zostałaby uznana za ideologiczną. Wydaje się, że taka wypowiedź jest możliwa. Sformułowania problemów społecznych, które budzą najmniejsze kontrowersje, albo nie budzą ich wcale, są wyrażane w języku fizycznym i medycznym. To mocno wymowne, pamiętając, że właśnie opisy przedmiotów fizycznych są powszechnie uważane za obiektywne. Do nich też stosuje się społecznie pojęcie prawdziwości wypowiedzi. O odrębności języka opisującego przedmioty fizyczne od języka kwestii społecznych decyduje nieobecność motywów aksjologiczno-normatywnych. Wydaje się więc, że sformułowania problemów społecznych unikające elementów aksjologiczno-normatywnych zyskałyby społecznie miano obiektywnych. To, czy w określonej sytuacji stałoby się tak faktycznie, czy też nie, nie jest tu problemem analizy. Nie jest bowiem istotne, jak silnie emocjonalne postawy ułatwiałyby bądź utrudniały uznanie takich opisów za obiektywne. Warto się skupić na standardach wypowiedzi, czyli dookreślaniu „prawdziwych” zagadnień, nie standardach jej odbioru społecznego. Przy czym nie warto jednoznacznie rozdzielać tych spraw. Wydaje się, że wobec większości zagadnień i dla większości ludzi możliwe

jest takie stonowanie emocji, że za obiektywne byłoby przynajmniej uznane sformułowanie problemu.

Powołując się na walor definicji konwencjonalnej, należy wskazać, że pojęcie prawdy w klasycznym rozumieniu jest elementem normatywnym nauki, ponieważ **refleksja nad nauką jest specyficznym typem refleksji społecznej (musi więc uwzględniać pojęcie praktyki społecznej – w tym w warstwie edukacyjno-oświatowej – której jest fragmentem)**. Przy czym pojęcie prawdy jest pierwotne w globalnej refleksji społeczno-kulturowej. Do argumentu eksploatującego walor konwencjonalności można dołożyć następujący: klasycznie rozumiana prawda, która pojawia się w świadomości społecznej i retorykach potocznych, sprawdza się bardzo często w naukowych praktykach poznawczych. Jest więc skuteczna. Można zauważyć, że intuicje ludzi na temat prawdy przechodzą test skuteczności ze względu na praktyki poznawcze nauki. Efekt pracy narządów zmysłów (naoczność) jest dla wielu analiz naukowych wystarczającą gwarancją pewności twierdzeń...

Teza, która kończy akapit powyżej, ewokuje między innymi dwie autonomiczne kategorie wiedzy: **potoczną⁶ i naukową (społeczno-humanistyczną opartą na określonym paradygmacie/ideologii/doktrynie)**. Frapujące jest pytanie o zależności (obiektywne) pomiędzy nimi. Ale jednocześnie – mając powyższe na względzie – niezwykle interesujące jest pytanie o zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości.

Odsłona – zamyślenie piąte

Edukacja dorosłych – o czym w artykule o tytule *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości* pisze Zofia Szarota (2019: 117-132), jak również w tekście *Dylematy andragoga* autorstwa Janusza Tomiło (2019: 9-22) – jawi się jako proces wielowymiarowy, możliwy do wyeksponowania w wielu aspektach swego istnienia, w gąszczu rozmaitych, nierzadko sprzecznych ze sobą perspektyw eksplikujących jej fenomen. Czy poszukując przyczyn takiej niejednoznaczności w rozumieniu kwestii dla edukacji dorosłych podstawowych – **zadań i funkcji społecznych edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości** – należałoby odnieść się do pojęcia paradygmatu jako holistycznej (ontologiczno-epistemologicznej) podstawy wszelkiej konceptualizacji bytów naukowo definiowalnych⁷. Krzysztof Rubacha porządkuje

⁶ Ustalenie prawdy o analizowanych wydarzeniach, na przykład edukacyjnych jako elementach rzeczywistości obiektywnej, zawiera się w klasycznej definicji prawdy.

⁷ O zaletach wykorzystania paradygmatu zaświadcza dobitnie Robert King Merton, dla którego jest on źródłem terminologicznego uporządkowania kluczowych pojęć oraz jasnego zdefiniowania zależności pomiędzy nimi, ograniczenia ryzyka wprowadzania ukrytych założeń i pojęć, kumulatywnego narastania wiedzy teoretycznej, weryfikacji uzyskiwanych informacji oraz powiązania teorii

teoriopoznawczą rzeczywistość współczesnej pedagogiki za pomocą wertykalno-horyzontalnego ułożenia osi paradygmatów nauk społecznych w brzmieniu: radykalna zmiana – stopniowa regulacja, subiektywizm (nominalizm, woluntaryzm) – obiektywizm (2004: 61)⁸. Już wstępna analiza na przedstawione klasyfikacje rozłączne przyprawia o refleksję nad heterogenicznością współczesnej wiedzy naukowej o edukacji dorosłych, żeby nie użyć dosadniejszego określenia o jej komplikacji (jako pochodnej pierwotnej wieloparadygmatyczności i wtórnych wariacji w obrębie paradygmatów uznanych za główne!). Problem można uprościć, posługując się pierwotnym (nadrzędnym) wobec przedstawionych paradygmatem antropologicznym. Przy jego pomocy warto skonstruować trychotomię **paradygmat antropologiczny – koncepcja człowieka – koncepcja edukacji dorosłych (jako komplementarnej części wspólnej elementów wyznaczonych strukturami paradygmatu i refleksji nad społecznym *status quo*)**⁹. Tak pomyślana edukacja dorosłych uwzględni z jednej strony przyrodzone właściwości osoby ludzkiej, z drugiej zaś – wskazania aktualnie dominującej kultury

z empirią, zbliżenia obu rodzajów badań społecznych, tj. jakościowych i ilościowych, pod względem stosowanych procedur empirycznego rygoryzmu (1982: 89-90). Wszystko to celem kodyfikacji teorii, którą to rozumie Autor jako „porządne i zwięzłe uporządkowanie owocnych procedur badawczych oraz istotnych odkryć, które są skutkiem ich stosowania” (Merton, 1982: 88). Kwestią godną podkreślenia jest fakt tworzenia się na gruncie paradygmatów odpowiadających im szkół naukowych zrzeszających naukowców o podobnej orientacji teoretyczno-badawczej oraz osobliwa jakość generowanych w ich obrębie teorii naukowych (Dobek-Ostrowska, 2001: 21-22).

⁸ Zaadaptowane na grunt pedagogiki analizują jej *status quo* w postaci antynomii: humanizm i strukturalizm – interpretatywizm i funkcjonalizm (wziąwszy za kryterium kategorię radykalna zmiana – stopniowa regulacja), humanizm i interpretatywizm – strukturalizm i funkcjonalizm (posłużwszy się kryterium wyznaczonym kategorią subiektywizm – obiektywizm). W zaprezentowanym ujęciu humanizm i interpretatywizm przynależą do szerszej kategorii pajdocentryzmu, orientacje zaś strukturalistyczna i funkcjonalistyczna zawierają integralny walor didaskalocentryczny. Tę ostatnią klasyfikację wyznacza oś subiektywizm (orientacja na jednostkę i kulturze) – obiektywizm (koncentracja na społeczeństwie i państwie) (Rubacha, 2004: 63). Identyfikowane jako przeciwstawne nurty pajdocentryzmu i didaskalocentryzmu opisywane są w obrębie paradygmatów interpretatywnego, strukturalistycznego i funkcjonalistycznego oraz antynomii radykalna zmiana – stopniowa regulacja (Rubacha, 2004: 63-67).

⁹ Między innymi Bogusław Śliwski wskazuje na możliwość oparcia edukacji na stosownych paradygmatach psychologicznych bądź z zakresu antropologii filozoficznej (Śliwski, 2004: 15). Można z powodzeniem rozszerzyć wachlarz alternatyw także o paradygmaty socjologiczne (Gnitecki, 1995). Wprawdzie niektórzy skłaniają się ku rozwiązaniu o wyabstrahowaniu refleksji z jakiegokolwiek paradygmatu, jednak ten wariant (zarzucenie idei paradygmatu w ogóle) wydaje się tyleż irracjonalny, co niemożliwy. Jako taki ma bowiem swoje negatywne następstwa na etapie formułowania teorii pedagogicznej (pedagogiki). Wyabstrahowanie konceptualizacji z uwikłań aksjologiczno-antropologicznych (ontologicznych) sprzyja nieświadomemu przyjmowaniu wartości Autora koncepcji, niemożności wywiedzenia teleologii edukacyjnej (albo przyjmowaniu jej bez powiązania z przeprowadzonym wnioskowaniem), wreszcie uniemożliwia identyfikację nowej pedagogiki w szerszym kontekście. Z kolei wadą paradygmatów psychologicznych jest generalizacja jedynie na pewnym poziomie zaawansowania ontycznego i wynikająca stąd niemożność udzielania odpowiedzi na pytania fundamentalne (przy zachowaniu wymogów rygoryzmu metodologicznego, a więc uczynieniu zadość naukowej racjonalności). Wpływa to na usytuowanie pedagogiki jedynie w ramach empirycznie weryfikowalnych twierdzeń psychologicznych.

i doktryny/ideologii społecznej (wiedzy ideologicznej?). Jest w całej swej rozciągłości amalgamatem wybranej koncepcji z zakresu antropologii filozoficznej i uwarunkowań społecznych (optyki spraw społecznych projektującej edukację dorosłych, czyli na przykład zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości). Obie kategorie traktowane są *a priori*, tym samym przyjmują postać dogmatów, przy czym o ile raz przyjęty paradygmat antropologiczny to rzeczywistość *constans*, o tyle uwarunkowania społeczno-kulturowe układają się w zdynamizowany, a więc zmienny układ procesów i zjawisk, w dodatku rozpoznawanych i interpretowanych z perspektywy określonego podmiotu poznającego¹⁰. Zatem, może warto – po pierwsze – poddać pod analizę naukową i wyróżnić dwa poziomy badań metateoretycznych: w sferze metaandragogiki, gdzie poddaje się analizie teorię kształcenia (w tym uczenia się) jako całość (traktowaną jako monolit) oraz w dziedzinie poszczególnych prądów teorii kształcenia (w tym uczenia się; metateorie szczegółowe). O ile metaandragogika byłaby wypadkową metateorii naturalistycznych, hermeneutycznych i dialektycznych, o tyle koncepcje kształcenia miałyby się oprzeć na odpowiednich metateoriach: behawiorystycznej, humanistycznej i krytycznej. Po drugie zaś, jak się wydaje, przed całkowitą relatywizacją do zindywidualizowanej świadomości badacza chroni intersubiektywność nauk społecznych jako predestynowanych do naukowej wiwisekcji rzeczywistości społecznej. Zdaniem Jürgena Habermasa interes poznawczy nauk społecznych (a zarazem byt naukowy tychże) urzeczywistnia się w emancypowaniu społeczeństw ku „wolnej od ograniczeń, swobodnej komunikacji”. Przy pomocy analizy jako podstawowej kategorii poznania demaskuje się zarówno „niezmienne regularności działania społecznego jako takiego”, jak również „ideologicznie zamrożone stosunki podległości, które zasadniczo mogą zostać przekształcone” (Folkierska, 1990: 34). Tym samym jedną z powinności edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości jest jednoznaczne wyeksponowanie ideologii konstytuujących życie społeczne (w tym w jej warstwie edukacyjno-oświatowej).

Odsłona – zamyślenie szóste

Analizując/przeglądając się dyskusjom nad konceptualizacją edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości, nietrudno skonstatować przypuszczenie, iż Autorzy mają na myśli częstokroć zbliżone do siebie kategorie rzeczywistości realnie istniejącej, a określanej terminami uwikłanymi w odmiennie struktury myślowe teorii. Zjawisko wzajemnego zachodzenia na siebie realnych (obiektywnych) odzwierciedleń abstrakcyjnych kategorii pojęciowych jest tutaj cechą znamioną. W konsekwencji rodzi to

¹⁰ Na ten fakt wskazywał już Max Weber (Hałas, 1994: 8).

wrażenie różnych stanowisk w podejmowanej materii problemowej, w istocie rzeczy dających się sprowadzić do wspólnej siatki koordynatów opisujących **tak terazniejszy kształt rzeczywistości**, jak i ekstrapolujących pewne tendencje jej przyszłego rozwoju. Dane pozyskane w drodze na przykład empirii są wszakże odczytywane według pewnych schematów interpretacyjnych, akcentujących dyskurs zabarwiony ideologicznie (podkreślający obiektywną „prawdę”). Współczesna rzeczywistość społeczna (w tym edukacyjna/oświatowa) sytuuje się w swych zasadniczych wymiarach do rozmaitych teorii, gdzie znajduje logiczne i praktyczne uzasadnienie. Elementy, które do niej wprost nie przystają bądź zaburzają skonstruowany wizerunek aktualnego czasu społecznego, bywają redukowane do kategorii pojęciowych teorii, traktowane jako mało istotna anomia tylko potwierdzająca słuszność myśli autora bądź zwyczajnie nieuwzględniane przezeń w prezentacji swego stanowiska. Jednoznaczne rozstrzygnięcia są trudne, jeśli w ogóle możliwe, i wywołują kontrowersje w postaci niezliczonych polemik apologetów konkurencyjnych stanowisk. Rzecz wydaje się tyleż problematyczna, że nauki zorientowane praktycystycznie, powołane *ex definitione* do „wikłania się” w zastanę rzeczywistość, potrzebują jednoznacznych odpowiedzi, by kompetentnie realizować powierzoną im misję społeczną. Ta uwaga odnosi się w pierwszej kolejności do andragogiki, która, przyglądając się z zainteresowaniem rozstrzygnięciom podejmowanym na gruncie pozostałych subdyscyplin pedagogicznych oraz dyscyplin nauk społecznych, asymiluje je do swojej teorii/operacjonalizuje do dyrektyw prakseologicznych i stosuje w praktyce¹¹. Brak *consensusu* wśród czołowych przedstawicieli nauk społecznych w tak istotnej kwestii jak ostateczna konceptualizacja współczesnego życia społecznego (w tym edukacyjnego/oświatowego) odsuwa w bliżej nieokreśloną przyszłość ideę wewnętrznie spójnych koncepcji, a tym samym skoordynowanych i opartych na wiedzy teoretycznej oddziaływań edukacyjnych. To kolejny z punktów krytycznych „obrazu” andragogiki, skutecznie niweczący ciągłość i integralność jej struktury.

Odsłona – zamyślenie siódme

Brak zgody co do celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości, a ściślej rzecz ujmując **jednolitych źródeł ich pozyskiwania dla koncepcji edukacyjnych**, **nie jest czysto hipotetyczna, jest za to bogato egzemplifikowana**. Czy jest to problem trudny do zbagatelizowania? Edukacja dorosłych koncentruje się przecież na rzeczywistości obiektywnie istniejącej, czyniąc ją przedmiotem swoich konstruktów, a te z kolei przekładają się bezpośrednio na praktykę/nauczania-uczenia się w dorosłości. Wynika

¹¹ W tak rozumianym ujęciu andragogika jest wiedzą praktyczną, pozbawioną statusu dyscyplinowego (Malewski, 1998: 139).

z tego, że synteza zarówno pedagogii¹², jak i pierwotnych względem nich koncepcji także z tego powodu jest ideą trudną, jeśli w ogóle możliwą. Różne proveniencje genetyczne celów edukacyjnych implikują niestałość teorii, stając się dla edukacji dorosłych zarzewiem napięć i dysonansów we wszystkich wymiarach jej istnienia. Koncentrując się na samej teorii, należałoby wskazać na trudność w strukturalizacji jej dorobku oraz syntezy różnorodnych koncepcji pedagogicznych.

Zatem, czy idea społecznej służebności/społecznej użyteczności andragogiki nie powinna korespondować z utopijnym myśleniem o lepszym świecie (w którym *utopia miejsca* – raju, zostaje zastąpiona *wartością i ważnością czasu* – przyszłego)? A może afirmacja wiedzy pozytywnej pozwoli na redukcję przedmiotu andragogiki i aprobatę funkcji tworzenia celów edukacji dorosłych/nauczania w dorosłości wedle racjonalności... technicznej, korespondującej z potocznym myśleniem (wiedza potoczna/obiektywna, oparta „prawdzie” społecznej) o edukacji i na przykład oświacie dorosłych wedle kryterium skuteczności w osiąganiu celów itd. Owa propozycja nie oznacza zakwestionowania i uchylecia ważności wiedzy dyskursywnej o edukacji i oświacie dorosłych (np. filozoficznej, teoretycznej, historycznej) z tego powodu, że nie jest ona praktyczna, służebna (pragmatyczna, użyteczna) względem potrzeb społecznych. Przy czym, czy sama kategoria „użyteczności społecznej” nie powinna być przedstawiana jednoznacznie? Oczywiście jest, że *modus vivendi* stanowią te konstrukty andragogiczne, które godząc się z historycznie zmienną społeczną konstrukcją wartości, postulują przekazywanie tych najistotniejszych dla ogólnoludzkiego *uniwersum*. Wydaje się, że jedynym problemem, który rysuje się tutaj nieomal sam przez się, jest potencjalnie dyskusyjne określenie rejestru wartości fundamentalnych...¹³ Zatem, czy koncepcja edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości na pewno potrzebuje społecznej ideologii?¹⁴

¹² Pedagogia rozumiana jako praktyka edukacyjna.

¹³ Można zadać sobie pytanie: czy dyskusja w obrębie dalszych, wskazanych poniżej pytań nie staje się już swoistą ideologią? Czy przyznać prawo decydowania warstwom uprzywilejowanym (bądź rozstrzygać w zgodzie z ich interesami/ideologiami, a pod szyldem troski o zachowanie stabilnej struktury społecznej, społecznej *homeostazy*, co w praktyce równa się reprodukcji społecznej), czy też rozpatrywać problem z perspektywy warstw społecznie marginalizowanych, a domagających się emancypacji (takie rozwiązania usprawiedliwione, jak mi nie mam, wybraną koncepcją sprawiedliwości społecznej, musi się przełożyć na zmiany w strukturze społecznej: stratyfikacji społecznej, dostępie do dóbr i społecznej dystrybucji tychże, przypisaniu nowych funkcji nobilitowanym warstwom i klasom społecznym)?

¹⁴ Nietrudno zauważyć, że edukacja jest przestrzenią rywalizacji ideologii wielorakiej konduity. Jakość koncepcji edukacyjnych stanowi pochodną poglądów i przekonań ich autorów (identyfikujących się nierzadko mniej lub bardziej świadomie z określoną warstwą czy klasą społeczną), pierwotnych wobec wcześniejszych uwarunkowań ich życia, które mają na nie istotnie wpływ, jeśli ich wprost nie determinują. Tak więc można z powodzeniem rozpatrywać edukację dorosłych jako pole konfliktu ideologicznego indukowanego konfliktem interesów między grupami uprzywilejowanymi (będącymi w posiadaniu społecznie cenionych dóbr kultury tak materialnej, jak i duchowej) oraz

Odsłona – zamyślenie ósme

Reasumując: po pierwsze, człowiek dorosły wpłątany w misterną sieć powiązań i zależności społecznych, częściowo tylko uświadamianych wskutek ich wielości i komplikacji, musi zaufać komuś/czemuś, mniej lub bardziej ostro zdefiniowanemu i zarysowanemu w realnie istniejących odniesieniach instytucjonalnych (Sztompka, 2005: 91). Po drugie zaś, natury i istoty efektywności nauczania-uczenia się w dorosłości nie powinno się identyfikować z niedookreślonymi, abstrakcyjnymi (nieobiektywnymi) systemami społecznymi/instytucjami (edukacyjnymi/oświatowymi). Ich rozmiar (zasięg, zakres) oraz trudna do uchwycenia jakość wzajemnych powiązań (elementów skonceptualizowanej struktury) implikuje pojawienie się wzmożonego ryzyka (w zakresie formy i treści nauczania-uczenia się) – tak w wymiarze obiektywnym, jak i subiektywnej percepcji jednostek. W ramach niniejszej refleksji uprawnia to do argumentowanej od początku tezy o trudnych do przewyciężenia (jeśli w ogóle rokujących na takowe) dylematach teoretycznych, odzwierciedlonych w załamaniach struktury andragogicznej (np. w punktach krytycznych teorii), rozbieżności koncepcyjnych edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się w dorosłości, wreszcie – związanej z tym niespójności podejmowanych działań edukacyjnych (zob.: Dubas, 2009: 133-149).

Mając powyższe na uwadze, należy zadać pytania. Dlaczego współczesna edukacja dorosłych nie jest wpisana w polski system polityki oświatowej, a jest jedynie elementem wolnorynkowego sektora usług i kreacją karier oraz tożsamości społeczno-zawodowych jednostek (jest nie związana z „prawdą”)? Czy zatem powinna być pojmowana jako na przykład trudno mierzalna i opisywalna kategoria aktywności poznawczej i społeczno-kulturalnej uczących się dorosłych, nieobiektywna?¹⁵ Niewątpliwie istnieje taki zbiór tematów/zagadnień społecznych – w tym dotyczących celów i funkcji edukacji dorosłych/nauczania-uczenia się, który nie byłby li tylko dyskursem, czyli

marginalizowanych (dla których dostęp do kultury i jej artefaktów jest ograniczony). Edukacyjne antynomie są zatem w tej perspektywie pochodną napięć w strukturze społecznej (konfliktu reprodukcja społeczna-dynamika społeczna, przy rozumieniu tej ostatniej jako dążeń emancypacyjnych grup społecznie nieuprzywilejowanych).

¹⁵ Autor sugeruje potrzebę bardziej pogłębionych analiz w obszarach problemowych niniejszej refleksji, a zwłaszcza badań nad korelacją diskutowanych elementów celów i struktury współczesnej edukacji dorosłych. Zamierzenie to zścić można tak bezpośrednio (poprzez rozpoznanie jakości powiązań poszczególnych elementów w alternatywnych rozstrzygnięciach problemów bazowych), jak i pośrednio (poprzez porównanie wszystkich wariacji konstruktów teoretycznych zasadzonych na możliwych rozstrzygnięciach wskazanych dylematów). Cokolwiek interesującym byłoby zrealizować te projekty równolegle, czy to w ramach badań rozłącznych, czy całościowego studium nad edukacją dorosłych. To ostatnie rozwiązanie przyniosłoby niekwestionowane korzyści poznawcze w dziedzinie krytycznego namysłu nad teoretycznym rozpoznaniem istoty konstytutywnej andragogiki (elementów determinujących podstawy struktury jej współczesnego modelu) w płaszczyznach związków pomiędzy najważniejszymi elementami teorii w różnych wariantach rozstrzygnięć oraz koncepcjami edukacji dorosłych traktowanymi jako konsekwencje tych alternatywnych rozwiązań.

nie stanowiłby wypowiedzi współwarunkowanej czynnikami nie merytorycznymi/ideologicznymi! Owe zagadnienia dotyczyć mogą na przykład alfabetyzacji funkcjonalnej, informatycznej i medialnej – cyfrowej oraz alfabetyzacji wtórnej. Jednocześnie problemem na styku ideologia, „prawda” i „użyteczność społeczna” nie jest kwestia, czy słusznie – lub niesłusznie – rezygnuje się w koncepcjach edukacyjnych (a może andragogicznych) z ich wspólnego/zbieżnego usytuowania, lecz pytanie, dlaczego owe zagadnienia pojawiają się tak często w konstrukcjach językowych osób dorosłych (pragmatyce codzienności/obiektywnej wiedzy potocznej), a nawet w wypowiedziach naukowców reprezentujących nieklasyczne nurty w nauce. To, jak się wydaje, pytanie *stricte* andragogiczne, służące zaledwie zasygnalizowaniu paru problemów do dyskusji teoretycznej oraz analizy badawczej.

Bibliografia

- Bjørnåvold, J. (2000) Making learning visible: identification, assessment, and recognition of non-formal learning. *Vocational Training*, 22, 24-32.
- Breczko, J. (2010) *Trujące owoce trzeciej filozofii podejrzeń. (O szkodliwym wpływie psychoanalizy na kulturę współczesną)*. Dostępny na: <https://docplayer.pl/2740837-Jacek-breczko-trujace-owoce-trzeciej-filozofii-podejrzen-o-szkodliwym-wplywie-psychoanalizy-na-kulture-wspolczesna.html> [14.07.2020].
- Chwedeńczuk, B. (1984) *Spór o naturę prawdy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dobek-Ostrowska, B. (2001) Nauka o komunikowaniu: paradygmaty, szkoły, teorie. W: B. Dobek-Ostrowska (red.) *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 21-22.
- Dubas, E. (2009) Auksoologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji. *Rocznik Andragogiczny*, T. 16, 133-149.
- Folkierska, A. (1990) Samowiedza pedagogiki wobec współczesnej świadomości metodologicznej. *Ruch Pedagogiczny*, 5-6, 30-41.
- Gnitecki, J. (1995) *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Hałas, E. (1994) Perspektywy socjologii humanistycznej. W: J. Turowski (red.), *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 7-31.
- Kargul, J. (2005) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Kowalska, M. (2018) Ideologie po ideologiach. O cynicznej naiwności. *IDEA. Studia na strukturę i rozwojem pojęć filozoficznych*, XXX/1, 5-24.
- Kreft, D. (2010) Pragmatyczna koncepcja prawdy. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 19, 4 (76), 143-153.
- Malewski, M. (1998) *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Malewski, M. (2001) Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2, 29-57.

- Malewski, M. (2006) W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(34), 23-51.
- Melosik, Z. (1997) Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje). *Kultura Współczesna*, 1, 57-71.
- Merton, R.K. (1982) *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pierścieniak, K. (2009) Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń. *Rocznik Andragogiczny*, 16, 79-98.
- Półturzycki, J. (2003) Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej. *Rocznik Andragogiczny*, 10, 37-53.
- Rubacha, K. (2004) Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.) *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 59-68.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2002) Przemiany współczesnego świata – globalne wyzwania edukacyjne. W: A. Zbierchowska (red.) *Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*. Warszawa: Instytut Wiedzy, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 13-19.
- Szarota, Z. (2019) Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości. *Pedagogika Społeczna*, 2(72), 117-132.
- Sztompka, P. (2005) *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Śliwerski, B. (2004) *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tomilo, J. (2019) Dylematy andragoga. *Edukacja Dorosłych*, 2, 9-22.

Hanna Solarczyk-Szwec*

**KOMPETENCJE SPOŁECZNE U PROGU DOROSŁOŚCI.
KRYTYCZNA ANALIZA PODSTAWY PROGRAMOWEJ
KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA III ETAPU KSZTAŁCENIA**

**SOCIAL COMPETENCES ON THE THRESHOLD OF ADULthood.
A CRITICAL ANALYSIS OF THE GENERAL EDUCATION CORE CURRICULUM
FOR TERTIARY EDUCATION**

ABSTRACT: The subject of the research is the core curriculum of general education at the third level of education. The study was undertaken to answer the following question: are the learning outcomes included in the core curricula for the third level of education consistent with the norms of social development of students on the threshold of adulthood? To this end, the research instruments developed in the 1st and 2nd editions of the study of the core curricula conducted at the Department of School Education at Nicolaus Copernicus University were used. That is, a catalogue of 124 analytical categories, from which those that were consistent with the norms of social development of students aged 15-19 were selected and then used to search and assess social competences in the core curricula for the third level of education. The analysis showed that half of the analytical categories related to the norms of social development did not exist or were poorly represented in the general and detailed requirements in the core curricula at the third level of education. These included deficiencies and shortcomings related mainly to participation in public life and in an environment which is diverse in terms of its world view and multiculturalism, which was also accompanied by a lack of learning outcomes in terms of readiness to act autonomously. Among the current learning outcomes, the dominant ones are those related to the skill of critical assessment and creative reflection. The total assessment of the presence of social competences at the third level of education leads to the conclusion that the core curriculum is not a coherent project of developing social competences important from the point of view of being an adult in various roles.

KEYWORDS: social competences, social development norms, core curriculum for general education, third level of education, tertiary education, adulthood.

ABSTRAKT: Przedmiotem badania są podstawy programowe kształcenia ogólnego na III etapie edukacji, służące odpowiedzi na pytanie: czy efekty uczenia się zawarte w podstawach programowych dla III etapu edukacji są zbieżne z normami rozwoju społecznego uczniów u progu dorosłości? W tym celu zastosowano instrumentarium badawcze wypracowane w I i II edycji badania podstaw programowych w katedrze Pedagogiki Szkolnej UMK, to jest katalog 124 kategorii analitycznych, spośród których wybrano takie, które są zbieżne z normami rozwoju społecznego uczniów wieku 15-19 lat, a następnie zastosowano je do przeszukiwania i oceny kompetencji społecznych w podstawach programowych dla III etapu kształcenia. Analiza wykazała, że połowa z kategorii analitycznych związanych z normami rozwoju społecznego nie występuje lub jest słabo reprezentowana w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawach programowych na III etapie kształcenia i są to braki oraz niedostatki dotyczące głównie udziału w życiu publicznym oraz zróżnicowanym światopoglądowo i wielokulturowo środowisku, czemu towarzyszy brak efektów uczenia się w zakresie gotowości do autonomicznego działania. Wśród obecnych efektów uczenia się dominują te,

* **Hanna Solarczyk-Szwec** – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Nauk Pedagogicznych; e-mail: hanna.solarczyk@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4741-4465>.

które są związane z umiejętnością krytycznej oceny i twórczej refleksji. Łączna ocena występowania kompetencji społecznych na III etapie kształcenia prowadzi do wniosku, że podstawa programowa nie jest spójnym projektem rozwijania kompetencji społecznych ważnych z punktu widzenia bycia dorosłym w różnych rolach.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje społeczne, normy rozwoju społecznego, podstawa programowa kształcenia ogólnego, III etap kształcenia, dorosłość.

Wprowadzenie

Dorosłość jest kategorią uwarunkowaną historycznie, kulturowo i społecznie, przez to zmienną i wieloznaczną. Jest to pojęcie złożone, a jego różne aspekty analizuje i rozwija wiele dyscyplin naukowych. Dla andragogiki dorosłość jest przedmiotem analiz w kontekście edukacji, to jest dialektycznie związanych ze sobą procesów uczenia się i oduczania, aby dążyć do takich przymiotów dorosłości, jak: autonomia, odpowiedzialność, samodzielność, samoświadomość, asertywność, które nasycają pole znaczeniowe podmiotowości dorosłego i służą pełnieniu ról kompetentnego partnera, rodzica, pracownika i obywatela. Jest to ideał rozwoju człowieka, którego realizacja nie jest ograniczona w czasie, nie następuje samoistnie i wymaga stymulacji ze strony otoczenia społecznego i instytucji, w tym szkoły.

Punktem wyjścia do podjęcia rozważań na temat wskazany w tytule była teza Doroty Pankowskiej o deficycie dorosłego w życiu społecznym i edukacji (Pankowska, 2017: 49-66). W swojej analizie warunków kształtowania się stanu Dorosłego pod wpływem kultury masowej, mediów, polityki, rodziny oraz systemu edukacji doszła ona do następujących wniosków:

- zacierania się różnic między tym, co „dorosłe”, a tym, co „dziecięce”, co przejawia się w „kulcie młodości”; języku polityki i mediów, bazującym na bezpośredniości i potoczności, przyzwoleniu na wulgaryzację; w reklamach, wzmacniając stan Dziecka u odbiorców; ekspozowaniu w życiu społecznym – w tym ekonomii – emocji w miejsce racjonalności; a także w powierzchownej, ludycznej religijności;
- nadopiekuńczości w życiu rodzinnym, która utrwała dziecięce wzorce zachowania, niesprzyjające podejmowaniu odpowiedzialności za siebie i swoje życie, ograniczające działanie stanu Ja-Dorosły;
- w szkole, choć uczniowie i studenci mają okazję rozwijać stan Dorosłego poprzez zdobywanie wiedzy i kompetencji poznawczych, równie silnie wzmacniany jest stan Dziecka Uległego, Zbuntowanego lub Naturalnego;
- w szkolnictwie wyższym wzmacniany jest stan Dziecka Przystosowanego (Pankowska, 2017: 49-66).

W niniejszym artykule zostanie podjęta próba poszukiwania źródeł deficytów Dorosłego w edukacji. Uczynię to, analizując zawartość podstaw programowych

kształcenia ogólnego (Załącznik nr 2 Rozporządzenia MEN z dn. 14 lutego 2017 r. i Załącznik nr 1 Rozporządzenia MEN z dn. 30 stycznia 2018 r.) pod kątem (nie) obecności kompetencji społecznych oczekiwanych wobec młodych dorosłych w wieku 15-19 lat, to jest na III etapie edukacji ogólnokształcącej. Ten etap kształcenia zamyka okres edukacji obowiązkowej, którego zwieńczeniem jest matura, zwana egzaminem dojrzałości, i jednocześnie obejmuje okres wchodzenia w dorosłość, co pozwala dokonać oceny przygotowania w szkole uczniów do kolejnego etapu życia. Z kolei posiadanie kompetencji przez dorosłych jest podstawą konstruktywnego funkcjonowania w życiu osobistym, zawodowym i społecznym oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu (Rosalska, 2015: 24).

Prezentowane dalej wyniki badań są elementem realizowanego w Katedrze Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu od 2015 roku projektu, który objął wszystkie etapy kształcenia ogólnego pod kątem obecności kompetencji społecznych i obywatelskich, a jego rezultaty zostały opublikowane w 2017 i 2021 roku w raportach z badań (Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017; Kopińska i in., 2021). W obu raportach znajduje się szczegółowy opis metodologii badań (Kopińska, 2017: 91-114, 2021: 27-42), dlatego w tym miejscu zwrócę uwagę na kluczowe kwestie. Do analizy treści podstawy programowej wykorzystano skonstruowany na podstawie literatury przedmiotu oraz dokumentów polityczno-oświatowych katalog 116, a w II edycji 124 kategorii analitycznych, by następnie zakodować liczbowo (0-1) występowanie wymagań w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich oraz zaklasyfikować je do wiedzy, umiejętności, postaw oraz funkcji: rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancy-pacyjnej. Taki sposób analizy jest przykładem łączenia strategii ilościowej i jakościowej. Pozwala to na liczbowe i procentowe zestawienie uzyskanych wyników i pokazanie tego, co w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich dominuje, a co jest marginalizowane lub nieobecne, a dzięki analizie jakościowej pozwala wejść w głąb analizowanej problematyki. Należy podkreślić, że interpretacja wyników ilościowych może być dyskusyjna, dlatego wartości liczbowych nie traktowano dogmatycznie, ale jako wskaźniki pewnych tendencji, które oceniane były jakościowo.

W prezentowanej tutaj analizie szukano odpowiedzi na pytanie: czy efekty uczenia się zawarte w podstawach programowych dla III etapu edukacji są zbieżne z normami rozwoju społecznego uczniów u progu dorosłości?

Na potrzeby tak postawionego pytania badawczego z literatury przedmiotu z zakresu psychologii rozwojowej wyodrębniono te kompetencje społeczne, które są oczekiwane w wieku 15-19 lat, to jest na III etapie edukacji (tab. 1), i przyporządkowano do nich kategorie analityczne z katalogu, który sporządzono w projekcie badawczym.

Zawarte w tabeli 1 kompetencje społeczne oraz przyporządkowane do nich wskaźniki nie są katalogiem zamkniętym, tylko autorską propozycją analizy zgromadzonych

Tabela 1. Operacjonalizacja kompetencji społecznych dla III etapu kształcenia

Charakterystyka rozwoju społecznego	Dominujące kompetencje społeczne	Wskaźniki
Autonomia w stosunku do rodziców; budowanie bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obu płci, początki intymności; społecznie odpowiedzialne zachowanie, orientacja na przyszłość: wchodzenie w role społeczne związane z odpowiedzialnością – przygotowanie dopełnienia różnorodnych ról w okresie wczesnej dorosłości	– zaawansowana umiejętność pracy w zespołach, także międzynarodowych i wielokulturowych, – radzenie sobie z problemami, stresem, – aktywność polityczna i społeczna, – umiejętność selekcji, transfer na sytuacje pozaszkolne; kompetencje pracownika przyszłości	Obecność i liczebność następujących kategorii analitycznych*: SU_KRYT_OCENA SOU_WIELOKULT_P SU_SFER_OSOB_ZAWOD SU_WSPÓŁPRACA_P SU_STRES_FRUSTR SU_ROZW_PROBL SOP_ODPOW_PRZYN_WSPÓL SP_AUTONOM_DZIAŁ SP_KOM_MIĘDZYKULT OU_PUBL_ANG SU_OCEN_STAN OU_UDEM_LOK, KRAJ, EUR OU_USPOŁ_LOK_SĄSIEDZ SU_PUNKT_WIDZ OP_POSZAN_RÓŻN OSP_UPRZEDZ

* Skróty stosowane w badaniach: S – społeczne; O – obywatelskie; U – umiejętności, P – postawy; rozwinięcia skrótów znajdują się w tab. 2.

Źródło: Solarczyk-Szwec H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 59-60.

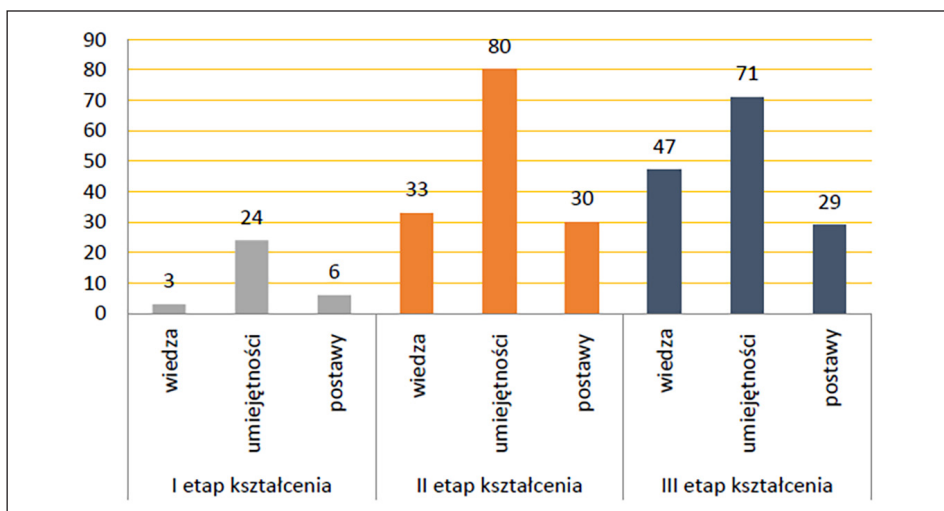
danych. Przyjęto, że odpowiedź na pytanie badawcze zostanie udzielona w oparciu o ocenę występowania całego zestawu kategorii analitycznych (tab. 2) w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawie programowej dla III etapu kształcenia. Dobierając kategorie analityczne do porównania zawartości podstawy programowej kształcenia ogólnego dla III etapu kształcenia z normami rozwoju społecznego, zdecydowano się pominąć kategorie analityczne związane z wiedzą, żeby skoncentrować się na umiejętnościach i postawach, ponieważ dają one większą szansę na ich praktykowanie w dorosłości.

Kontekst

W tym miejscu przedstawię zbiorcze wyniki badań dla wszystkich etapów kształcenia jako kontekst dla analiz szczegółowych związanych z tematem artykułu.

Na wykresie 1 widać rozkład pomiędzy efektami uczenia się przypisanymi do wiedzy, umiejętności i postaw w obrębie kompetencji społecznych na trzech etapach kształcenia.

Na III etapie kształcenia w porównaniu z poprzedzającymi etapami widać dalej dominację umiejętności, ale jest ich mniej niż na II etapie kształcenia, rośnie liczba



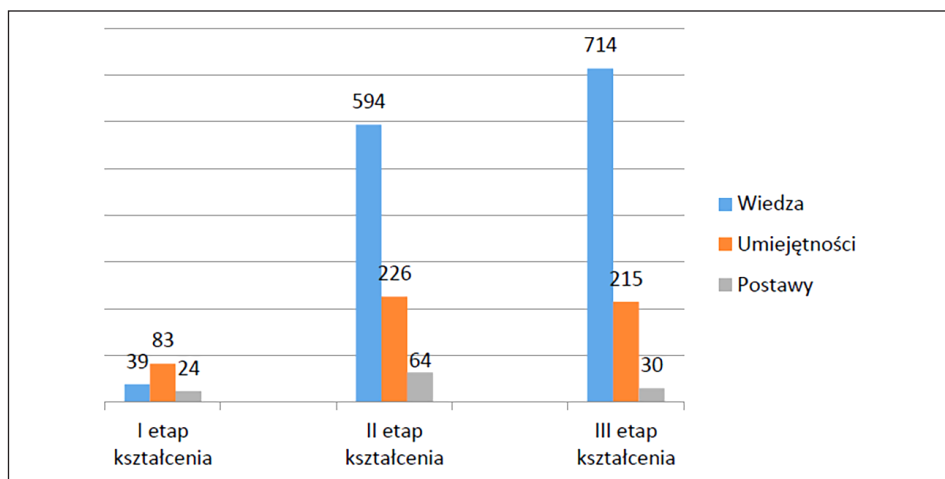
Wykres 1. Liczebność efektów uczenia się w obrębie kompetencji społecznych w wymaganiach ogólnych na poszczególnych etapach kształcenia

Źródło: Solarczyk-Szwec H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 47.

efektów związanych z wiedzą, natomiast liczba efektów związanych z postawami pozostaje na podobnym poziomie. Analiza jakościowa efektów kształcenia pozwala stwierdzić, że większość efektów uczenia się duplikuje się z efektami obecnymi na I i II etapie kształcenia, co przeciwdziała rozwojowi uczniów na coraz wyższym poziomie. Pozytywna jest dominacja umiejętności w obrębie kompetencji społecznych, ale z badań Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że nauczyciele rzadko odnoszą się do wymagań ogólnych, koncentrując się na wymaganiach szczegółowych w nauczanych przedmiotach (Choińska-Mika i Sitek, 2015).

Na wykresie 2 widać diametralną zmianę w rozkładzie wiedzy, umiejętności i postaw w wymaganiach szczegółowych na poszczególnych etapach kształcenia.

Na III etapie kształcenia dominują efekty uczenia się związane z wiedzą, maleje natomiast liczba efektów związanych z umiejętnościami oraz znacznie tych, które są związane z postawami. Edukacja przedmiotowa w świetle podstawy programowej koncentruje się na przekazie wiedzy, a najbardziej skuteczna jest przy tym metoda podająca. Nie powinno zatem zaskakiwać, że dominuje ona nadal w szkole. Na kolejnych etapach kształcenia powtarzają się te same wymagania, zarówno ogólne, jak i szczegółowe, na przykład: *wiedza na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju* – 343 efekty uczenia się w ciągu całego cyklu kształcenia, *znajomość trendów i wydarzeń w światowej i europejskiej historii*, *wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy*



Wykres 2. Liczebność efektów uczenia się w obrębie kompetencji społecznych w wymaganiach szczegółowych na poszczególnych etapach kształcenia

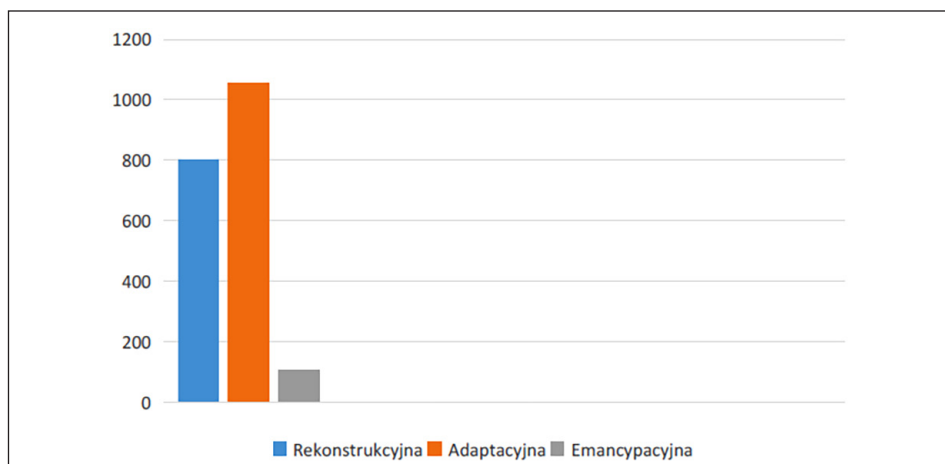
Źródło: Solarczyk-Szwec H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 53.

i świata – 247 efektów uczenia się w ciągu całego cyklu kształcenia, a wśród umiejętności: *komunikacja* – 108 efektów uczenia się w ciągu całego cyklu kształcenia i *umiejętności podejmowania działań służących zapewnianiu zdrowia psychicznego i fizycznego oraz ochrony środowiska* – 72 efekty uczenia się w ciągu całego cyklu kształcenia. Wiele kategorii analitycznych nie jest w ogóle reprezentowanych w podstawach programowych, między innymi *znajomość i zastosowanie pojęcia równości, umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym, gotowość do politycznego zaangażowania się* lub występują one jeden bądź dwa razy w 12-letnim cyklu kształcenia i są to na przykład: *wiedza na temat form sprzeciwu obywateli, umiejętność tworzenia klimatu zaufania, gotowość do zmiany własnej opinii/kompromisu*.

Wykres 3 przedstawia funkcje edukacji, jakie można wyprowadzić z analizy wymagań szczegółowych (odgrywają większą rolę w praktyce szkolnej niż wymagania ogólne) w obrębie kompetencji społecznych i obywatelskich.

Wśród funkcji dominuje adaptacja do zastanych warunków, dużą rolę odgrywa też rekonstrukcja przeszłości, najmniejszą rolę zaś może odegrać potencjalnie funkcja emancypacyjna szkoły, która predysponuje do autonomicznej zmiany siebie i intencjonalnej zmiany otoczenia.

Podsumowując, w podstawach programowych kształcenia ogólnego dominuje wizja konserwatywnego państwa, społeczeństwa i jednostki, która została wyłożona w celach i zadaniach szkoły, a następnie przełożona na wymagania ogólne i szczegółowe. To



Wyk. 3. Liczba wymagań szczegółowych w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich w podstawie programowej z podziałem na funkcje edukacji

Źródło: Murawska I. (2021) Funkcje edukacji w dobie zmieniającej się rzeczywistości. Analiza na przykładzie podstaw programowych kształcenia ogólnego. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 86.

nie przygotowuje do życia w zróżnicowanym kulturowo i dynamicznie zmieniającym się świecie, bycia aktywnym w sferze publicznej, rozumienia inności itd., czego liczne dowody spotykamy na co dzień w życiu społecznym Polski. Małe zróżnicowanie kompetencji społecznych, zwłaszcza pomiędzy II i III etapem kształcenia, nie przygotowuje do coraz bardziej złożonych zadań i ról społecznych (Solarczyk-Szwec, 2021: 57).

Normy rozwoju społecznego a kompetencje społeczne w podstawach programowych kształcenia ogólnego

Na podstawie literatury przedmiotu z zakresu psychologii, odwołując się do charakterystyki rozwoju adolescentów, wyodrębniono dominujące dla tego okresu rozwojowego kompetencje społeczne i przyporządkowano do nich kategorie analityczne z instrumentarium zastosowanego w badaniu podstaw programowych (tab. 1).

W tabeli 2 znajduje się zestawienie liczbowe występowania wybranych do analizy kategorii analitycznych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych na III etapie kształcenia.

Trzy najliczniej reprezentowane w podstawie programowej na III etapie kształcenia kompetencje społeczne to: 1) *gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowanie w różnych rolach społecznych*; 2) *umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów*, a także 3) *umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) oraz twórczej refleksji*.

Tabela 2. Kategorie analityczne w wymaganiach ogólnych i szczegółowych na III etapie kształcenia a zadania rozwoju społecznego

Lp.	Kategoria analityczna efekt uczenia się	Wymagania ogólne N = 124		Wymagania szczegółowe N = 840	
		nie występuje	występuje	nie występuje	występuje
1	Umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) oraz twórczej refleksji	117	7	813	26
2	Umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym	124	0	840	0
3	Umiejętność rozróżniania sfery osobistej od zawodowej	124	0	839	1
4	Umiejętność budowania koalicji	124	0	840	0
5	Umiejętność radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz wyrażania ich w konstruktywny sposób	124	0	838	2
6	Umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów	116	8	837	7
7	Umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim	124	0	840	0
8	Negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonania uprzedzeń	123	1	839	1
9	Szacunek do różnic, w tym płciowych, religijnych i etnicznych	120	4	839	1
10	Zainteresowanie komunikacją międzykulturową	124	0	839	1
11	Gotowość do autonomicznego działania	124	0	840	0
12	Gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych	115	9	835	5
13	Umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne	123	1	834	6
14	Umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony	121	3	831	9
15	Umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia	122	2	839	1
16	Umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich	124	0	840	0
Razem			35		60

Źródło: Solarczyk-Szwec H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 73-74.

Dodatkowo te same kompetencje są wzmacniane w wymaganiach szczegółowych. Poza tym w wymaganiach szczegółowych doceniono *umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony oraz umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne*. Równie ważne jest jednak to, jakie kategorie analityczne wynikające z norm rozwoju społecznego dla uczniów na III etapie edukacyjnym nie pojawiają się ani w wymaganiach ogólnych, ani w szczegółowych w podstawie programowej kształcenia ogólnego – jest ich pięć i są to: 1) umiejętność budowania koalicji; 2) umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich; 3) umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym; 4) umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym; krajowym, europejskim; 5) gotowość do autonomicznego działania. Ponadto słabo reprezentowane są w podstawach programowych: 1) umiejętność rozróżniania sfery osobistej od zawodowej; 2) negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz 3) gotowość do pokonania uprzedzeń; zainteresowanie komunikacją międzykulturową. Z analizy ilościowej wynika zatem, że połowa spośród 16 kategorii analitycznych dobranych do norm rozwojowych albo w ogóle nie występuje, albo są słabo reprezentowane w podstawie programowej na III etapie edukacji. Są to znaczące braki, ponieważ mogą prowadzić między innymi do niedoceniań sfery zawodowej w życiu człowieka, bierności obywatelskiej oraz trudności życia i pracy w środowisku wielokulturowym. Znaczący jest też brak efektów związanych z wypracowaniem gotowości do autonomicznego działania, co daje małe nadzieje na zmiany w przyszłości, tym bardziej że w podstawie programowej na III etapie edukacyjnym dominują wymagania o charakterze adaptacyjnym lub rekonstrukcyjnym, a tych o charakterze emancypacyjnym jest mniej niż na II etapie kształcenia (Murawska, 2021: 87-88). Znajduje to odzwierciedlenie w dominujących kategoriach analitycznych, jakie znajdziemy w tabeli 2. Warto zwrócić szczególną uwagę na występowanie kompetencji społecznych zgodnych z normami rozwojowymi uczniów w wieku 15-19 lat w wymaganiach szczegółowych, ponieważ nauczyciele w swojej pracy koncentrują się na realizacji przedmiotowych efektów uczenia się. Nie zidentyfikowano w badaniu pięciu kategorii analitycznych, natomiast 6 kategorii analitycznych występuje tylko 1-2 razy w czteroletnim cyklu kształcenia. Z kolei jedna kategoria analityczna – umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) oraz twórczej refleksji – wyczerpuje ponad 1/3 wszystkich efektów uczenia się wybranych do analizy zgodności podstawy programowej z normami rozwoju społecznego.

Wnioski

Jak wynika z powyższej analizy, kluczowe dla rozwoju społecznego uczniów wchodzących we wczesną dorosłość kompetencje są dobrem limitowanym w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Połowa z kategorii analitycznych związanych z normami rozwoju społecznego nie występuje lub jest słabo reprezentowana w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawach programowych na III etapie kształcenia i są to braki oraz niedostatki dotyczące głównie udziału w życiu publicznym oraz zróżnicowanym światopoglądowo i wielokulturowo środowisku, czemu towarzyszy brak efektów uczenia się w zakresie gotowości do autonomicznego działania. Analiza porównawcza kompetencji społecznych pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia wykazuje (Solarczyk-Szwec, 2021: 77), że kompetencje społeczne są wąsko rozumiane, najczęściej jako proste umiejętności, które na kolejnych etapach kształcenia nie przechodzą w umiejętności coraz bardziej złożone. Dodatkowo zaobserwować też można małe zróżnicowanie kompetencji pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia, szczególnie między II i III etapem kształcenia oraz powielanie wąskiego zakresu kompetencji społecznych na kolejnych etapach, z dominacją kilku kompetencji nad pozostałymi. Ponieważ w podstawach programowych trudno zidentyfikować filozofię i strategię rozwijania kompetencji społecznych, dlatego można uznać, że występowanie kompetencji społecznych w podstawach programowych jest przypadkowe, co nie stanowi podstawy do ich systematycznego rozwijania na coraz wyższym poziomie. Z kolei analiza porównawcza „nowych” i „starych” podstaw programowych (Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017) pozwala stwierdzić, że: „Zmiany mające charakter ilościowy nie przyczyniły się do przeobrażeń, które tworzą lepsze, skuteczniejsze warunki do działalności wychowawczej, dydaktycznej i organizacyjnej w zakresie rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich” (Przyborowska, 2021: 205). Można zatem założyć, że rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich może być co najwyżej wartością dodaną sprzyjającego środowiska szkolnego i pozaszkolnego, a nie efektem celowych działań wynikających z podstaw programowych. Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badania potwierdzają tezę D. Pankowskiej przytoczoną we wstępie na temat deficytu dorosłego w edukacji, której źródłem są między innymi podstawy programowe kształcenia ogólnego.

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T. i Akert, R. (2006) *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
Brzezińska, A.I. (red.) (2005) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

- Brzezińska, A.I. (red.) (2014) *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, seria III, t. 3-6, Warszawa. Dostępny na: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/224-niezbędnik-dobrego-nauczyciela/seria-3-edukacja-w-okresie-dziecinstwa-i-dorastania/1209-niezbędnik-dobrego-nauczyciela-seria-3-edukacja-w-okresiedziecinstwa-i-dorastania.html> [19.03.2021].
- Choińska-Mika, J. i Sitek, M. (red.) (2015) *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań* [przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dz. U. 2018 r. poz. 467: Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum.
- Kopińska, V. i Solarczyk-Szwec, H. (red.) (2017) *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kopińska, V., Przyborowska, B. i Solarczyk-Szwec, H. (red.) (2021) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Murawska, I. (2021) Funkcje edukacji w dobie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Analiza na przykładzie podstaw programowych kształcenia ogólnego. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 81-98.
- Pankowska, D. (2017) Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 49-66.
- Przyborowska, B. (2021) (Nie)nowe wnioski z badań. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 199-206.
- Solarczyk-Szwec, H., Kopińska, V. i Matusiak, A. (2016) Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. *Edukacja Dorosłych*, 2, 29-44.
- Solarczyk-Szwec, H. (2021) Quo vadis? O rozwoju społecznym ucznia w świetle podstaw programowych kształcenia ogólnego. W: V. Kopińska, B. Przyborowska i H. Solarczyk-Szwec (red.) *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 81-98.

Zofia Szarota*

SPECYFIKA OFERTY DLA UCZĄCYCH SIĘ W STAROŚCI THE SPECIFICITY OF OFFERS FOR LEARNERS IN LATER LIFE

ABSTRACT: The aim of the article is to analyse the socio-cultural and educational activity taking place in institutions intentionally established to support people recognised by society as older. The main ideas of geragogy are presented in the methodical perspective of andragogy and geragogy, in the context of differences in the cognitive processes of adults and people in older-old age (ages 74-89), important for organisers and leaders of educational environments. A reflection on the contemporary learning spaces of older people was undertaken (communication from research carried out with the help of observations). The formulated conclusions concern public geragogy, specific forms of educational and socio-cultural activity, based on entertainment and enjoyment, in which seniors participate.

KEYWORDS: geragogy, cognitive skills of the older adult, learning spaces, observation, entertainment.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest analiza aktywności społeczno-kulturalnej i edukacyjnej zachodzącej w placówkach intencjonalnie powołanych dla wsparcia osób uznawanych przez społeczeństwo za starsze. Przedstawione zostały główne myśli geragogiki w metodycznej perspektywie andragogiki i geragogiki, w kontekście różnic w zakresie procesów poznawczych dorosłych i osób w starości właściwej, istotnych dla organizatorów i liderów środowisk edukacyjnych. Podjęty został namysł nad współczesnymi przestrzeniami uczenia się osób starszych (komunikat z badań zrealizowanych przy pomocy obserwacji). Sformułowane wnioski dotyczą geragogii publicznej, specyficznych, opartych na rozrywce i przyjemności form edukacyjnej i społeczno-kulturalnej aktywności, w których biorą udział seniorzy.

SŁOWA KLUCZOWE: geragogika, sprawności poznawcze osób starszych, przestrzenie uczenia się, obserwacja, rozrywka.

Wstęp

Odpowiedź na pytania o strategię przygotowania się do starości i jej optymalne przeżywanie znajduje się nie tylko w gerontologicznych teoriach. W wymiarze praktycznym mieści się w aktywności własnej osób w podeszłym i zaawansowanym wieku, w programach polityk społecznych, tak poziomu globalnego, jak i lokalnego, oraz w ofercie instytucji świadczących usługi dla osób starszych. W tekście podjęłam próbę ukazania potencjału poznawczego osób starszych, ukazania swoistych cech środowisk edukacyjnych odwiedzanych przez seniorów, jakości zajęć kulturalno-edukacyjnych i podkreślenia dostrzeżonego w wyniku badań ich rekreacyjnego i rozrywkowego charakteru.

* **Zofia Szarota** – Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza, Katedra Pedagogiki; e-mail: zszarota@wsb.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6342-3153>.

W opracowaniu odnoszę się do wybranych wątków aktywności społeczno-kulturalnej i edukacyjnej osób uznawanych przez społeczeństwo za starsze. Poruszam zagadnienia:

- geragogiki i geragogiki krytycznej,
- różnic w zakresie procesów poznawczych istotnych dla organizatorów i liderów środowisk edukacyjnych w metodycznej perspektywie andragogiki i geragogiki,
- ustaleń dotyczących współczesnych przestrzeni uczenia się osób starszych – komunikat z badań przyrzynkowych.

Dynamika starzenia się społeczeństwa

Przed stu laty w Polsce – w 1921 roku – żyło 1 845 535 osób w wieku 60 i więcej lat. Osoby te stanowiły 7,18% ogółu obywateli ówczesnej Rzeczypospolitej. W roku 2021 osób takich było 9 800 200 i stanowiły one 25,6% Polaków (MRiPS, 2021).

Podobnie jak w innych europejskich krajach żyjemy coraz dłużej, nasila się także zjawisko tak zwanego podwójnego starzenia się. Dynamiczny przyrost osób w najstarszym wieku odzwierciedlają liczby: w 1921 r. populację osób powyżej 80. roku życia stanowiło ponad 168 tys. osób, w 1960 r. – 213 tys., w 1988 r. było to 740 tys. osób, a w roku 2020 r. 1,684 mln (GUS, 1927; GUS, 1965; NSP, 2011; MRiPS, 2021). Oznacza to, że w ciągu stu lat liczba najstarszych Polaków zwiększyła się dziesięciokrotnie.

Współcześnie starość może trwać bardzo długo. Uwzględniając obliczoną w 2020 roku przez Eurostat średnią oczekiwaną długość życia dla noworodka-Europejczyka, wynoszącą 80 lat, otrzymamy, jak mawiała profesor Olga Czerniawska, „równy dostęp do starości”, czyli do fazy trwającej ponad 20 lat. Należy podkreślić, że „nowa”, współczesna starość jest znacząco inna od tej sprzed dekad. W europejskim kręgu kulturowym, przy bardzo wysokich wskaźnikach scholaryzacji społeczeństwa, roczniki powojenne (urodzeni po 1945 roku) praktycznie nie są dotknięte analfabetyzmem, w pracy zawodowej miały do czynienia z nowoczesnymi technologiami, są objęte lepszą opieką zdrowotną. Mają lepszą niż wcześniejsze pokolenia jakość życia.

Konieczne jest wyjaśnienie terminów używanych w dalszej części opracowania. Za umowny początek starości WHO przyjmuje 60. rok życia, co według wielu współczesnych badaczy-gerontologów nie znajduje uzasadnienia tak w perspektywie uwarunkowań społecznych, ekonomicznych, jak i zdrowotnych. Przykładowo Adam A. Zych (2004) w swojej teorii moderacji rozwoju dostrzega „spowolnienie rozwoju w okresie średniej i późnej dorosłości”, podkreśla wydłużenie biologicznej sprawności człowieka o mniej więcej dekadę i tym samym wolniejszy przebieg procesu starzenia się w zakresie procesów poznawczych, intensywności relacji społecznych. Nową perspektywę

zyskuje zatem efektywność uczenia (się) osób (Zych, 2009: 41-42), które są uznawane za seniorów.

Termin „seniorzy” w języku polskim stanowi eufemizm obejmujący wszystkie osoby już po 50. lub 60. roku życia. W publikacjach angielskojęzycznych identyfikowany jest jako przejaw ageizmu (dyskryminacji ze względu na wiek), którego stosowanie jest piętnowane (podobnie jak *elderly*).

Psychologia rozwojowa pojęciem „późna dorosłość” opatruje etap pomiędzy 50. a 74. rokiem życia. Łączące się z samodzielnością funkcjonowania i sprawnością psychofizyczną publicystyczne modele starości *go go*, *slow go* i *no go* są odpowiednikami określeń znanych z literatury gerontologicznej: młodzi starzy, czyli okres między 60. a 74. rokiem życia, inaczej *young old* (III wiek); starość właściwa, starzy starzy, czyli czas po ukończeniu 75, 80 lat, inaczej – *old old* (IV wiek), oraz najstarsi ze starych, długowieczni (*oldest old*). Stosunkowo nowa kategoria demograficzna, czyli superstulatowie (*supercentenarians*) dotyczy osób z ukończonym 110. rokiem życia (Young, Medford, 2021), którzy dzisiaj liczeni są zaledwie w setkach (*Oldest living people*, 2022), ale już osób powyżej setnego roku życia jest na świecie około pół miliona. Zgodnie z przewidywaniami uczonych, odsetek osób najstarszych będzie coraz większy.

Bez wątpienia potrzebne są nowe wysiłki teoretyczne i praktyczne, aby sprostać wyzwaniom związanym z dynamicznym wzrostem liczby osób starszych w społeczeństwie, ze wzmacnianiem ich kompetencji, zaspokajaniem potrzeb i uwzględnianiem możliwości. Należy „zajrzeć” w dalsze lata życia, nazywane „czwartym wiekiem”, poszukać przestrzeni i ofert, które niosą propozycję kulturalną i edukacyjną w społecznościach lokalnych, i poddać je analizie.

Geragogika i geragogika krytyczna

Geragogika (gerontologia edukacyjna) jest odrębną teorią edukacyjną dotyczącą osób starszych, koncentrującą się na ich potrzebach (Szarota, 2017), powiązaną ze świadomością i wrażliwością na kwestie gerontologiczne (Formosa, 2012). Jest zarazem dyscypliną praktyczną, dostarcza bowiem narzędzi do pracy edukacyjnej z osobami starszymi. Odnosi się do zarządzania procesami edukacyjnymi obejmującymi starszych ludzi oraz do procesów uczenia się starszych ludzi.

Można ją definiować jako nauczanie i uczenie się osób starszych, które sprzyja ich samorealizacji, relacjom społecznym, dobremu samopoczuciu i rozwojowi talentów. Można ją pojmować jako strategię nauczania i konkretne zadania edukacyjne, których celem jest stymulowanie starszych dorosłych (Creech, Hallam, 2015).

W przypadku osób w pierwszej fazie starości, tak zwanych młodych starych, celem późnego całonocnego uczenia się (*later life learning*) jest utrzymanie satysfakcjonującej

aktywności, emancypacja i dalszy rozwój. Starzy-starzy uczą się, by łatwiej im było rozwiązywać problemy dnia codziennego, wynikające zdaniem Artura Fabisia i Łukasza Tomczyka (2016: 187) głównie z ograniczeń mobilności i zależności od innych.

Cechą istotną, coraz częściej poddawaną analizom, jest zmiana w relacji stary człowiek-świat. Polega ona na zawężeniu przestrzeni zewnętrznej aktywności. Stan ten jest kompensowany poszerzeniem psychicznego wnętrza, wspomnień, przeżyć, myśli, refleksji, nadziei starego człowieka (Fabiś, 2015; Szarota, 2015). „Nastawienia do przyszłości w starości ulegają zmianie – im starsi są ludzie, tym więcej prezentują transcendentalnych nastawień do przyszłości, a mniej realistycznych” (Bugajska i Timoszyk-Tomczak, 2013: 60).

Stereotypowe założenie o postępujących deficytach przynależnych podeszłemu wiekowi wywołało sprzeciw badaczy i stało się przyczyną analiz, wpisujących się w nurt krytycznej geragogiki. Jej celem stało się odrzucenie przekonań o opresyjnych i dyskryminujących warunkach starości, odrzucenie poglądu o niesamodzielności uczących się seniorów oraz promowanie przekonań o uczeniu się w podeszłym wieku jako narzędziu zmiany społecznej (Formosa, 2012). Badacze wskazują w dyskusji moderującą rolę warunków społeczno-ekonomicznych, silniej zaznaczającą się w krajach wysoko rozwiniętych (Teles, Ribeiro, 2019). Wiążą wzrost subiektywnego dobrostanu osób starszych z wyższym poziomem zaspokojenia potrzeb materialnych i relacji międzyludzkich w tym wieku, korektą oczekiwań życiowych, przyjemnością płynącą z oczekiwania na emeryturę lub faktem, że szczęśliwsi ludzie żyją dłużej (Álvarez, 2021).

Osoby starsze stanowią heterogeniczną grupę o zróżnicowanym i złożonym podejściu do uczenia się, różnych oczekiwań, kapitale społecznym i indywidualnym, a także swoistych ograniczeniach. Geragogika krytyczna dostrzega różnorodność uczących się seniorów i podkreśla, że późniejsze życie jest okresem głębokiej kreatywności, w którym starsi dorośli mogą wykorzystywać środki twórcze do refleksji nad własnymi niepowtarzalnymi historiami oraz do rozwiązywania osobistych problemów, rozwijania poczucia sprawstwa i autonomii, przezwycięzania wyobcowania, marginalizacji (Creech, Hallam, 2015). Proces uczenia się jest w tym ujęciu narzędziem służącym uppełnomocnieniu osób starszych (*empowerment*). Odpowiada za wiedzę i umiejętności, które autonomizują i uwalniają jednostkę od opresyjnych napięć i stresów związanych z trudnymi, wymagającymi elastyczności, odpowiedzialności i sprawczości decyzjami. Funkcja emancypacyjna odpowiada za działania umożliwiające podążanie za przemianami ekonomicznymi, gospodarczymi, kulturowymi, społecznymi. Efektem tak interpretowanej emancypacji poznawczej jednostki jest samodzielność jej myślenia, niezależność sądów, dojrzałość interpretacji, krytycyzm i odwaga, upodmiotowienie oraz wolność (Szarota, 2019).

Geragogika krytyczna odrzuca tradycyjny model edukacji, w którym uczący się są biernymi odbiorcami wiedzy przekazywanej przez instruktorów (Formosa, 2012). Interakcje pomiędzy uczącymi się a ich edukatorami mają się opierać na podmiotowym partnerstwie z wykorzystaniem doświadczenia i zasobów biograficznych seniorów (Formosa, 2018: 13-17). Dialog podmiotów realizowany środkami edukacyjnymi, partnerstwo i facylitacja, diagnozowanie potrzeb i uwzględnianie możliwości uczących się osób starych jest niewątpliwym wyzwaniem dla organizatorów oraz edukatorów i przywołuje na myśl założenia humanistycznego paradygmatu dydaktycznego. Zadaniem facylitatorów jest konstruowanie i animacja środowisk edukacyjnych oraz emancypacja tych, którzy nie chcą poddawać się opresyjności zastanych warunków.

Witalność intelektualna w starości właściwej

Preferencje w zakresie uczenia się osób starszych są wynikiem ich przygotowania do samokształcenia, wcześniejszych doświadczeń w zakresie treningu edukacyjnego, zdolności wyjściowych, stanu zdrowia i są pochodną ich potrzeb, motywacji oraz zainteresowań.

U osób o pomyślnym przebiegu starości zazwyczaj są rozwinięte autoteliczne potrzeby wiedzy (tak ogólnej, jak i użytecznej), społecznego kontaktu, przynależności do grupy (zbiorowości). Osoby dotknięte chorobą rzadziej podejmują zorganizowaną aktywność edukacyjną, co nie oznacza, że nie mają tych potrzeb. Raczej nie mają sił, by je zaspokajać. Choroba i zaawansowany wiek, opresyjność warunków życia w sytuacji ubóstwa, osamotnienia, zależności osoby starej od opieki są wyzwaniami dla geragogiki krytycznej. Są zadaniem dla tych, którzy starają się stworzyć ofertę adekwatną do możliwości i oczekiwań uczących się, o metodyce wychodzącej naprzeciw sprawnościom poznawczym tych osób. Politycy społeczni konstruują programy pozwalające osobom starszym godniej i aktywniej przeżywać starość. Wspierają ich naukowcy, którzy dostrzegając potencjał IV wieku, analizują i przedstawiają pozytywne charakterystyki tego okresu, mając jednak na uwadze fizjologiczne ograniczenia starości właściwej.

Różnice pomiędzy poziomem sprawności poznawczych osób dorosłych i osób w wieku 75/80 i więcej lat są na tyle duże, że podjęłam próbę syntezy danych na ten temat. W tabeli 1, będącej swoistym zaproszeniem dla badaczy do rozwijania zagadnienia, porównane zostały wybrane komponenty procesu poznawczego osób dorosłych (do 75. r. ż.) i znajdujących się we właściwej starości (osoby w wieku 75/80+), nieobarczonych chorobami, o fizjologicznym przebiegu starzenia się.

Badania dotyczące osiągnięć intelektualnych starszych ludzi dowodzą, że generalnie dopiero od około 80. roku życia dochodzi do redukcji efektywności różnych obszarów inteligencji. Do tego czasu osłabienie efektywności występuje prawie wyłącznie przy

Tabela 1. Charakterystyka procesów poznawczych – cechy zgeneralizowane

Procesy poznawcze	Hebagogika i andragogika (w tym późna dorosłość)	Geragogika
Postrzeganie	Ukierunkowane, celowe, dokładne, bogate w treści, obiektywne.	Celowe, „rozmyte” z powodu obniżenia się ostrości zmysłów. Opóźniony czas reakcji. Dysfunkcje wzrokowo-przestrzenne w zakresie złożonych bodźców.
Myślenie	Abstrakcyjne, hipotetyczno-dedukcyjne, logiczne, analiza, synteza, abstrahowanie, antycypowanie, relatywizacja.	Potencjalne problemy w myśleniu abstrakcyjnym i wnioskowaniu, trudności w przyswajaniu nowych informacji, w podejmowaniu decyzji, możliwe błędy interpretacyjne.
Uwaga	Wysoka zdolność koncentracji. W pełni rozwinięta uwaga wtórna (mimowolna i dowolna), przerzutna, trwała, o dużej dynamice, zakresie i podzielności. Multitasking.	Zmniejszający się zakres uwagi dowolnej, pogorszenie uwagi selektywnej, spadek przerzutności; słabsza percepcja, słabsza podzielność. Wysoka zdolność koncentracji.
Wyobrażenia	Twórcza, kierowana, rozwinięta, konstruktywna.	Nadal twórcza, słabsza niż w dorosłości, retrospektywna, zorientowana na przeszłość i nieodległą przyszłość.
Inteligencja	Maksymalny potencjał. Po 40. r. ż. regres inteligencji płynnej. Do 50. r.ż. progres inteligencji skryształizowanej.	Po 75. r. ż. regres inteligencji skryształizowanej, słabnące rezerwy ukryte, zachowany wysoki poziom inteligencji werbalnej. Niezmienione zasoby wiedzy ogólnej i słów, zdolność rozumienia. Słabnie inteligencja logiczno-matematyczna.
Zapamiętywanie	Logiczne, dowolne, świadome, w pełni rozwinięte.	Rozumowe. Pamięć długotrwała i semantyczna, proceduralna bez zmian. Słabnie pamięć robocza, epizodyczna, krótkotrwała. Zapominanie o wydarzeniach sprzed chwili. Stosowanie „protez pamięciowych”. Obniża się pamięć liczb.
Adaptacja	Płynna, efektywna.	Neofobia, obniżona zdolność i niechęć do przystosowania się do nowych warunków, „sztywność” myśli i uczuć. Spadek tempa reagowania na bodźce. Możliwa utrata codziennych kompetencji.
Horyzont czasowy	Teraźniejszość i przyszłość.	Przeszłość, „koniec czasu” [*] .
Uczenie się	Dla celów zawodowych. Edukacja pozaformalna i uczenie się nieformalne. Cel – rozwój społeczno-zawodowy, poznawanie. Preferencja treści przydatnych w życiu zawodowym.	Dla siebie. „Szkoła osobista”, uczenie się nieformalne. Cel: wzbogacanie siebie, rozrywka. Czerpanie z własnych przeżyć, biografii. Preferencja treści użytecznych w codzienności oraz umiejętności praktycznych. Wolniejsze tempo uczenia się.

* Darryl Reanney „wyróżnia dziewięć faz – od poczęcia do 120. roku życia, których sekwencja odzwierciedla ewolucję postaw wobec śmierci w społeczeństwach Zachodu: pierwotny sen (do 9. miesiąca życia), rozwój bez wpływu czasu (do 3. roku życia), nieskończoność w czasie (od 3. do 12. roku życia), pierwsze kroki w czasie (od 12. do 25. roku życia), marsz w czasie (od 25. do 40. roku życia), cień zbliżającej się nocy i zaprzeczenie czasu (od 40. do 50. roku życia), akceptacja czasu (od 50. do 69. roku życia), przymglenie czasu (od 69. do 75. roku życia), koniec czasu (od 75. do 120. roku życia)” (za: Rysz-Kowalczyk, 2021, s. 22-23).

Źródło: opracowanie na podstawie kwerendy literatury (Jopkiewicz, 2001; Nęcka, 2003; Jarosz, 2004; Straś-Romanowska, 2004; Stuart-Hamilton, 2006; Fabiś, 2006; Hayslip, Chapman, 2007; Szarota, 2015; Tomczyk, 2015; Jodzio, 2016; McFarlane, Kędziora-Kornatowska, 2019).

zadaniach wymagających szybkiego reagowania. Jak piszą Paul B. Baltes i Jacqui Smith (2003), możliwe jest angażowanie się w wybrane formy aktywności i podnoszenie jakości własnego życia. Uczenie się, uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym może być instrumentem adaptacji starego człowieka do funkcjonowania z ograniczeniami, doświadczania satysfakcji z życia pomimo strat i deficytów. Ci sami autorzy dostrzegają, że najstarsze osoby znajdują się na granicy swoich możliwości funkcjonalnych, a nauka i polityka społeczna mają w tym przypadku ograniczone możliwości interwencji.

Krzysztof Jodzio (2016: 77-78) zauważa, że problemy mogą dotyczyć myślenia abstrakcyjnego, przerzutności uwagi, spadku zdolności adaptacyjnych i umiejętności uczenia się nowych rzeczy, umiejętności wnioskowania. Występują rezerwy mózgowie (neuronalne), z kompensacyjnym potencjałem starzejącego się mózgu, potencjałem możliwości funkcjonalnej przydatności, nawet w sytuacji utraty zdrowia przez starego człowieka.

W późnej starości dochodzi do zmiany w hierarchicznym układzie potrzeb. Zawęża się przestrzeń działania, zakres aktywności, perspektywa planów na przyszłość skraca się do tygodnia (Erikson, Erikson, 2012: 146-147). Znow, jak u niemowlęcia, pierwszymi i najważniejszymi potrzebami stają się te dotyczące fizjologii i bezpieczeństwa, a najmniej znaczące stają się te, które w dorosłości były motorem napędowym ambicji, planów i sukcesów społeczno-zawodowych. Na myśl przychodzą popularne w XIX wieku „stopnie życia” czy eriksonowski „dopełniony cykl życia”, alegoryczne koło życia, symbolicznie domykające fazy pierwszą i ostatnią, nieważne – ósmą czy dziewiątą (Bugajska, 2015), naszej ludzkiej egzystencji.

Polska geragogika nie obfituje w analizy i propozycje dydaktyki gerontologicznej. Wysiłek opracowania wskazówek metodycznych dla organizatorów procesów edukacyjnych osób starszych podjęli na przykład Ewa Skibińska (2007), Marlena Kilian (2015), Łukasz Tomczyk (2015), Anna Gutowska (2017), Małgorzata Malec-Rawiński i Bogna Bartosz (2017).

Współczesne przestrzenie uczenia się osób starszych – badania przyczynkowe

Punktem wyjścia do konstrukcji projektu badawczego była koncepcja pomyślnego starzenia się, zakładająca równoczesne występowanie trzech czynników: 1) brak choroby i niepełnosprawności, 2) wysoki poziom funkcjonowania fizycznego i poznawczego, 3) dalsze zaangażowanie w życie, które obejmuje relacje z innymi i produktywną działalność zarobkową lub wolontariacką (Rowe, Kahn, 2015: 593). Pomyślne starzenie się można zdefiniować jako optymalne rozwiązywanie problemów związanych z procesem starzenia się jednostki. Termin ten obejmuje takie pojęcia, jak: długowieczność, zdrowie

funkcjonalne, niezależność, aktywne zaangażowanie w życie, uczestnictwo w życiu społecznym, rozwój osobisty, satysfakcja życiowa i poczucie szczęścia (Tesch-Römer, 2020). Pomijam krytykę tej koncepcji przeprowadzoną w środowisku uczonych, odwołując się do wypowiedzi jej twórców (Rowe, Kahn, 1997: 2015).

Najlepiej rozpoznany środowiskiem edukacyjnym seniorów są uniwersytety trzeciego wieku. Według danych Ogólnopolskiej Federacji UTW w roku 2022 było ich w Polsce około 700. Ich działalności poświęcono bardzo dużo opracowań. Nieliczne z nich dostrzegają ryzyko instytucjonalnej segregacji (gettoizacji) (Słowińska, 2014) lub wykluczającego elitaryzmu senioralnego życia społeczno-kulturalnego – w ramach grup rówieśniczych i w instytucjach celowo dla seniorów tworzonych. Uniwersytety te zazwyczaj mają gotową ofertę programową przed rozpoczęciem danego roku akademickiego. Powstaje ona najczęściej bez udziału osób najbardziej zainteresowanych, czyli słuchaczy. Zarządy, prezesi, dziekani, kierownicy UTW zapraszają na wykłady specjalistów, którzy następnie stosują metody podające, we frontalnej odmianie. Dotyczy to tak ośrodków działających w strukturach uczelnianych, jak i placówek środowiskowych. Ich słuchaczami (właściwie słuchaczkami) są osoby rekrutujące się z warstwy społecznej o stabilnej pozycji ekonomicznej, o relatywnie dobrym stanie zdrowia, dobrej jakości wykształcenia.

Działania podejmowane w ramach programów międzypokoleniowych, polegające na rozwoju umiejętności, zdolności, aktywizowaniu pokładów energii i zasobów osób w starszym, jak i młodszym wieku, mogą służyć różnym generacjom, spożytkowując specyficzne każdemu wiekowi możliwości i umiejętności (por. Kilian, 2015). Proces uczenia się przez starość uwzględnia współobecność dwóch generacji – osób młodych i starych. Jest egzemplifikacją międzypokoleniowego uczenia się. Warunkiem pozytywnego efektu przygotowania się do własnej starości jest akceptujące przyjęcie obecności najstarszego pokolenia w życiu społecznym wraz z wartościami wyznawanymi przez przedstawicieli tego pokolenia (Szarota, 2015).

To założenie było podstawą dla projektu edukacyjnego polegającego na powierzeniu studentom andragogiki roli badacza. Studenci trybu niestacjonarnego, którzy wsparli mnie w przeprowadzeniu badań, kończyli swoją edukację i zajęcia z nimi przypadały na przedostatni semestr ostatniego roku studiów magisterskich. Dążąc do osiągnięcia założonych efektów uczenia się, zleciłam im przeprowadzenie hospitacji zajęć w wybranej placówce, której oferta była skierowana do osób przebywających na emeryturze. Dążyłam do stworzenia sytuacji inicjującej dialog pokoleń, prowadzącej do poznania „starości” przez „młodość”. Ta sytuacja edukacyjna stała się podstawą do projektu badawczego, którym kierowałam.

Celem badań prowadzonych w okresie listopad 2021-styczeń 2022 r. była obserwacja, a następnie ocena działalności wybranych placówek oferujących wsparcie

kulturalno-edukacyjne osobom starszym, poprzez udzielenie odpowiedzi na szereg pytań o naturę procesów metodyczno-organizacyjnych. Poszukiwane były odpowiedzi na pytania o to, czy w społecznościach lokalnych jest obecna oferta społeczno-kulturalna i edukacyjna wynikająca z analizy potrzeb (a nie z faktu „zapisania się”) uczestników. Poszukiwano specyfiki tej oferty, cech swoistych. Pytano o to, czy dominuje w nich wiedza natury ogólnej, czy też wsparcie w nabywaniu przydatnych umiejętności, a może po prostu seniorzy przychodzą, by miło i – przy okazji – pożytecznie spędzić czas?

Badania zostały zrealizowane przy pomocy nieinterwencyjnej obserwacji bezpośredniej, czyli metody, w której ludzie są obserwowani w ich naturalnych warunkach, a informacje o ich interakcjach i różnych typach wyświetlanych zachowań są zapisywane lub rejestrowane do dalszej analizy.

Obserwacje zostały przeprowadzone w oparciu o skonstruowany przeze mnie arkusz zawierający 21 dyspozycji ukierunkowujących spostrzeżenia (12 głównych zagadnień rozbudowanych o 9 szczegółowych). Wśród nich, poza oczywistymi pytaniami o nazwę placówki, formę i temat zajęć, liczbę uczestników i czas trwania obserwacji, znalazły się także pytania o przebieg spotkania, jego treść. W arkuszu znajdowały się skale ocen (od najwyższej 5 do najniższej 1), na których uprzednio przygotowani obserwatorzy zaznaczali opinie dotyczące wyposażenia sali, jej oświetlenia, nagłośnienia, miejsc do siedzenia, miejsc do pracy, do treningu itp., adekwatności zastosowanych metod i środków dydaktycznych, stopnia aktywizacji uczestników przez prowadzącego i oceny angażowania się uczestników. Ocena dotyczyła także jakości kontaktu prelegenta (instruktora) z uczestnikami/słuchaczami w kontekście zasad dydaktyki dorosłych (z obszaru dydaktyki technologicznej zorientowanej na transmisję wiedzy od nauczyciela do ucznia). Część dyspozycji była poszerzona o możliwość wpisywania uwag dodatkowych, na przykład: Dlaczego? Co było interesujące, godne uznania?¹ Wszystkie zebrane arkusze (51) poddane zostały przeze mnie analizie i interpretacji.

Najwięcej, bo 16 wizyt hospitacyjnych złożono w środowiskowych klubach seniora (dyskusyjnym, filmowym, aktywnego seniora, osiedlowym). Kolejno – na uniwersytetach trzeciego wieku (10), przy czym jeden wykład miał postać zdalną. W gminach wiejskich obserwowano zajęcia organizowane w kołach gospodyń (8). Dienne domy pobytu i centra aktywnego seniora otworzyły podwoje dla 14 obserwatorów (po 7 w każdym typie). Stowarzyszenie Osób Bez Krtani „Nadzieja” i dwa koła przy Polskim Związku Emerytów, Rencistów i Inwalidów² ugościły trzech obserwatorów. Teren

¹ Oryginalne wypowiedzi obserwatorów stanowią didaskalia do głównego tekstu, zamieszczam je w przypisach dolnych.

² *Seniorzy, którzy tam byli, często mieli trudności z wykonywaniem zadań – nie umieli podnieść pełnej szklanki jedną ręką – potrzebowali do tego obu rąk, bądź upadał im widelec czy nóż. [...] Seniorzy podkreślali, iż cieszą się, że mogą uczestniczyć w wielu zajęciach, wyjazdach, jakie oferuje im PZERiL,*

badan nie był regionalizowany, interesowały mnie „małe ojczyzny” hospitantów, ich społeczności lokalne.

W obserwowanych zajęciach udział wzięło łącznie 957 osób (na 1159 zapisanych), wśród których przeważały kobiety. Frekwencję można uznać za bardzo wysoką.

Spotkania przyjęły organizacyjną formę: 1) warsztatów i treningów umiejętności (najczęstsze), 2) zajęć praktycznych i rękodzielniczych, 3) spotkań integracyjnych, 4) koncertów i prób, 5) wykładów i prelekcji oraz seansu kinowego (najrzadsze).

W ocenie zasobów lokalowych oraz wyposażenia pomieszczeń przeważały oceny bardzo dobre i dobre (31 i 9). Zaledwie czworo obserwatorów oceniło zasoby na dostatecznie. W 7 przypadkach (spacery, ognisko, wykład zdalny, zdalny trening, koncert w kościele i w szkolnej auli) ocena nie była możliwa.

W niemal połowie przypadków (23) praca miała zindywidualizowany charakter, dzięki czemu trenerzy, instruktorzy szybko reagowali na potrzeby poszczególnych osób. Częstą formą była praca audytoryjna, kierowana do wszystkich uczestników (12). Grupową postać pracy zaobserwowano w 9 przypadkach, a formy mieszane – 7 razy.

Tematyka warsztatów dotyczyła: bezpieczeństwa w sieci, bezpiecznych kontaktów i rozmów telefonicznych, umiejętności cyfrowych w zakresie obsługi smartfona, tabletu i laptopa, obsługi poczty elektronicznej, florystyki, regionalnych potraw, technik malarskich, dzieł plastycznych, rękodzielnictwa (robiecie szalików na drutach, tworzenie maskotek na potrzeby Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy), tworzenia witraży, szydełkowania i patchworku, szycia poszewek itd. Cechą charakterystyczną tej formy był dynamiczny i aktywizujący przebieg, duże zaangażowanie uczestników, ich twórcza inwencja, swobodna atmosfera, wykorzystywanie pomysłów uczestników.

Zajęcia praktyczne wypełnione były ćwiczeniami usprawniającymi z zakresu edukacji zdrowotnej, w tym wykonywania masażu klasycznego, zdrowia psychicznego z technikami relaksacyjnymi, terapii reminiscencyjnej polegającej na opowiadaniu i rozmowach o przeszłych przeżyciach, arteterapii i muzykoterapii. Odbyły się ćwiczenia z zakresu „senior pilates”, gimnastyki korekcyjnej, treningu funkcjonalnego z ćwiczeniami oddechowymi. Hospitowane były ćwiczenia niwelujące bóle kręgosłupa, rozciągające, wzmacniające mięśnie duże oraz małe, prowadzone zdalnie ćwiczenia poprawiające kondycję, zajęcia grupowe z logopedą (dla osób pozbawionych krtani), zajęcia dla majsterkowiczów, spotkanie z podolozką itd. Uczestnicy byli mocno zaangażowani, manifestowali swoje zadowolenie.

Rzadsze spotkania integracyjne cechowała natomiast bardzo wysoka frekwencja. W zajęciach brały udział różne pokolenia, osoby spokrewnione, sąsiedzi i znajomi.

ponieważ sami nigdzie by nie pojechali, a też bez wielu tych kontaktów by „zdziaździeli” oraz na pewno nie daliby już rady funkcjonować bez pomocy – uwaga z arkusza obserwacji.

Raporty z obserwacji dotyczyły spotkania opłatkowego, wspólnego z młodzieżą szkolną marszu nordic walking zakończonego integracyjnym ogniskiem, spaceru w plenerze połączonego ze sprzątaniem okolicy, międzypokoleniowych warsztatów integracyjnych z młodzieżą szkolną, Dnia Babci w ośrodku wsparcia dziennego (najstarsza uczestniczka miała 83 lata), integracji międzypokoleniowej z kulinarnym akcentem³, zajęć opartych o prace twórcze członkiń Koła Gospodyń Wiejskich oraz ich wnucząt: tworzyli kartki na Dzień Dziadka, szkolnej imprezy z okazji dni babci i dziadka z udziałem zaproszonych seniorów, uroczystości z okazji łączonych (z kwartału roku) urodzin członków uczącej się społeczności.

Odbyły się próby chórów, podczas których wybierano repertuar na koncert bożonarodzeniowy, występ ostatekowy⁴, próba instrumentalnej oprawy muzycznej na potrzeby balu karnawałowego oraz koncerty kolęd i pastorałek, z licznym udziałem publiczności. W zajęciach tych brały udział osoby kreatywne, o rozwiniętej motywacji, potrzebach artystycznych, potrzebach działalności twórczej, ekspresji.

Najrzadziej obserwowane były wykłady w uniwersytetach trzeciego wieku – zaledwie trzy (*Serce – życiodajna pompa*, *Cypr – wstrząśnięty nie zmieszany – spotkanie z podróżnikiem*, *Antropocen – epoka człowieka*), raz starsi państwo uczestniczyli w seansie filmowym, po którym odbyła się dyskusja.

Analiza zapisów dotyczących wykorzystanych metod wskazuje, że instruktorzy, wykładowcy, terapeuci, osoby z obrzeży instytucji edukacyjnych realizowali treści głównie za pomocą pokazu i instruktażu oraz ćwiczeń indywidualnych i praktycznych. Stosowane były dramy, dyskusje, najrzadziej metody podające (wykład, w tym zdalny, poprzez platformę Teams). Adekwatność metod i środków dydaktycznych została oceniona bardzo wysoko. Pozostałe zajęcia miały charakter nieformalny (międzypokoleniowe, okazjonalne spotkania integracyjne, koncerty, spacer, nordic walking, ognisko, seans filmowy).

Obserwacja dowiodła stosowania mnóstwa środków dydaktycznych, tak zaawansowanych technologicznie, jak i tradycyjnych. Znalazły się wśród nich: komputer, laptop, tablet, smartfon, projektor, rzutnik slajdów, urządzenie multimedialne; odtwarzacz i nagrania muzyczne, instrumenty muzyczne (gitary, keyboardy); flipchart, ilustracje,

³ Opis spotkania: *Wstęp – wprowadzenie tematu kiszzonek i samodzielnego pieczenia chleba przez gospodynie wiejskie. Część główna – przygotowanie wspólnie z dziećmi z oddziału przedszkolnego lokalnych potraw, w tym chleba na zakwasie, oponek, pierogów. Zakończenie – utrwalenie przekazanych tradycji i konsumpcja wykonanych potraw.*

⁴ Opis spotkania: *Próba śpiewu wybranych wspólnie piosenek, tj. „My, Cyganie”, „Cyganecka Zosia”, „Czary Mary”, „Wolność”, „Moja Cyganko”, „Cyganecka Janeczka”. Obmyślanie wróżb dla gospodarzy odwiedzanych domów (tj. domy lokalnych przedsiębiorców oraz lokalnych polityków). Dopasowanie ról: Cyganek, Cyganów, Panny Młodej (mężczyzna przebiera się za Pannę Młodą) oraz Pana Młodego (rola kobiety).*

podręczniki; włóczka i szydełko, druty do robótek ręcznych, sztalugi, przybory malarskie i rysunkowe, sklejka, klej, gwoździe, glina rzeźbiarska, materiały papiernicze, kolorowe szkło, noże do szkła, spirytus do czyszczenia szkła, ośelka, lutownice, taśma miedziana; przyrządy kuchenne, piec kuchenny, produkty spożywcze; stoły do terapii manualnej, fantom, narzędzia podologiczne, sprzęt usprawniający, sprzęt sportowy (skakanki, kije do nordic walking, gumy sportowe, maty do ćwiczeń), piłki lekarskie.

Ocena jakości kontaktu prelegenta/instruktora z uczestnikami została przeprowadzona na podstawie kilku wskaźników: jasność, spójność wywodu, zgodność z tematem, uwzględnianie potrzeb i zainteresowań uczestników, uwzględnianie możliwości intelektualnych słuchaczy, aktywizacja, utrzymywanie uwagi, stosowanie przykładów z życia i praktyki dnia codziennego, uwzględnianie interakcji uczestników z otoczeniem, dbałość o poziom relacji międzyludzkich, ocena zaangażowania uczestników⁵. Najwięcej ocen bardzo dobrych zyskało zaangażowanie starszych państwa (49), co jest dowodem na ich potrzebę i świadomość uczestnictwa w procesie uczenia się⁶. Komunikatywność prelegentów, przejrzystość przekazu znalazły najwyższe uznanie w 42 przypadkach, podobnie jak starania o jakość interakcji społecznych. Najsłabiej, ale wciąż bardzo dobrze, ocenione zostało odwoływanie się do przykładów z życia, uwzględnianie doświadczeń życiowych uczestników (32 oceny bdb, 8 db, 3 dost, pozostałe – nie dotyczy). Bardzo dobrze oceniono całość obserwowanych zajęć w 45 przypadkach⁷, a dobrze w pozostałych 6. Złych ocen nie było.

⁵ Zajęcia przebiegały w przyjaznej atmosferze. Seniorzy w większości byli bardzo komunikatywni, chętnie zadawali pytania i nie kępowali się, gdy nie potrafili od razu wykonać ćwiczenia. Wiek uczestników wahał się od 64 do 91 lat. Uczestnicy to osoby zadbane, wykazujące chęć do różnego rodzaju działań. Część z nich cechowała się dużym poczuciem humoru. Nie brakowało również osób, które wykazywały niezadowolenie i miały dużo uwag, jednak były to zaledwie 2-3 osoby z 17 biorących udział w spotkaniu. Oceniam to doświadczenie bardzo pozytywnie. Pozwoliło mi inaczej spojrzeć na seniorów, zwłaszcza w sytuacji, gdy przebywają oni w większej grupie. Co ciekawe, uważają oni, że osoba w wieku lat 65 jest jeszcze 'młodzieńcem' wobec osób w wieku 85+. Doświadczenie to uważam za bardzo pozytywne i cieszę się, że mogłam brać w nim udział – uwagi swobodne w arkuszu obserwacji.

⁶ Zdumiała mnie siła i zaangażowanie, z jakim brali udział w śpiewaniu kolęd czy nawet pomocy mnie, jako osobie, która była tam kelnerką. Niejedna młoda osoba nie posiada tak ogromnej chęci, radości, że mogą zrobić coś dodatkowo, sami od siebie, spotkać się z innymi osobami, jak ci seniorzy. Ich ogromna radość życia w takim wieku jest do pozazdroszczenia, bije od nich ciepło i szczęście, którego młodym ludziom brakuje – uwagi swobodne w arkuszach obserwacji.

⁷ Podczas warsztatów zdrowotnych w UTW uczestnicy wymieniali się co chwilę spostrzeżeniami, a także sposobami na to, jak radzą sobie z niedyspozycjami zdrowotnymi. W grupie panowała przyjazna atmosfera i duże skupienie podczas praktykowania masażu na sobie. Grupę w większości stanowiły kobiety, bo aż 11 pań oraz 1 mężczyzna. Były to osoby w przedziale wiekowym od 60 do 72 lat. Wnioskując po wyglądzie zewnętrznym oraz po dużym zainteresowaniu warsztatami, są to osoby, które dbają o siebie i swoje samopoczucie. Możliwość obserwacji pozwoliła mi spojrzeć na starość jako na okres w życiu, który nie musi być nudny i przewidywalny, a także dostrzec potrzebę dbania o siebie w każdym wieku. Zwróciłam również uwagę na ofertę, jaka jest skierowana do seniorów w UTW. Jest możliwość uczestnictwa w sekcjach takich jak sekcja gimnastyczna, plastyczna, sekcja kawiarenki literackiej, kabaretu,

Dodam, że studenci (tryb niestacjonarny) byli pozytywnie zaskoczeni jakością funkcjonowania obserwowanych przez siebie osób. Podkreślali, że międzypokoleniowe spotkanie osłabiło ich stereotypowe, potoczne postrzeganie starości i problemów jej towarzyszących.

Podsumowanie

Efektywna polityka senioralna pozwala wielu starszym osobom aktywnie funkcjonować w przestrzeni społecznej, klubowej, uniwersyteckiej w rolach społeczników, członków grup twórczych, artystów-amatorów, entuzjastów, studentów. Prawidłowość, która wyraźnie się zaznacza w pozaformalnej edukacji i nieformalnym uczeniu się w starości, odwołuje się do zasady zbieżnej z teorią osobistej korzyści (Zych, 2007): człowiek podąża tam, gdzie jest mu najlepiej, bezpiecznie i komfortowo. Przyjazne i dostępne otoczenie, interesująca oferta programowa, zbieżna z potrzebami i zainteresowaniami adresatów jest podstawą wysokiej frekwencji uczestników edukacji pozaformalnej.

Podstawową formą życia zbiorowego i przestrzenią rozwoju ludzi starszych pozostaje rodzina i społeczność lokalna. Zachodzące tam uczenie się jest procesem usytuowanym w codzienności, w relacjach z innymi członkami społeczności. Proces ten generuje doświadczenia, składające się na nieformalne uczenie się zachodzące w przestrzeni o niewysokim stopniu sformalizowania, w środowiskach odległych od edukacyjnej rutyny i rygoru, w tym w codzienności. Tym samym uruchomiona zostaje koncepcja pedagogii publicznej. Zdaniem Aleksandry Litawy „Pedagogia publiczna jest koncepcją teoretyczną skupiającą się na formach, procesach i miejscach uczenia się występujących poza instytucjami edukacyjnymi. Wychodzi naprzeciw potrzebom badaczy zainteresowanych nieformalnym nurtem uczenia się, stwarza bowiem ramy odniesienia dla badań nad nieoczywistymi formami i przestrzeniami uczenia się” (Litawa, 2021: 39).

Idąc tym tropem, za geragogię (publiczną) uznać można wszelkie formy organizujące procesy edukacyjne i działania składające się na nie, tak świadome, jak i zachodzące w obszarze nieoczywistego uczenia się (w ramach instytucjonalnych i w środowiskach naturalnych). Podjęte badania dowodzą, że obok placówek edukacji pozaformalnej (np. UTW) znajdują się tutaj „nieedukacyjne” z założenia instytucje, takie jak ośrodki wsparcia dziennego, stowarzyszenia i organizacje społeczne o niezwiązanych z edukacją celach statutowych. Oferta tych placówek nie ma akademickiego charakteru. Jest formą społecznego wsparcia oferowanego osobom tego potrzebującym, słabszym, uboższym,

sekcja modelki i inne. Niepokojące jest to, że ze względu na sytuację pandemiczną wiele osób rezygnuje z uczestnictwa w zajęciach – uwagi swobodne w arkuszach obserwacji.

mniej zaradnym, ale łaknącym kontaktu z innymi, nastawionym na przyjemne wypełnienie czasu⁸.

Pomysł na słowo-klucz charakteryzujące (pro)senioralne działania edukacyjne, formy metodyczno-organizacyjne oraz zaangażowanie osób starszych znalazłam u Krzysztofa Maliszewskiego (2021: 16), który wprowadził pojęciową kategorię pedagogiczną „efekt Amandy”⁹. Cytując za Autorem: „Używając tej formuły, mam na myśli kruche akty edukacyjne, w których dochodzi do: 1) wycofania się z rywalizacji; 2) nabywania wiedzy i umiejętności dla nich samych. Efekt Amandy charakteryzuje kształcenie marginalizujące społeczny wyścig o ‘miejsce w życiu’ i eksponujące autoteliczną wartość horyzontu intelektualnego i etycznej wrażliwości; takie, w którym pomnażanie kapitału symbolicznego następuje ze względu na jego wewnętrzną (aksjologiczną) wartość, a nie społeczną wartość wymienną”.

Efekt Amandy znakomicie może uzupełnić teorię geragogiki i geragogiki krytycznej. Osoby starsze, zajmujące peryferyjne pozycje społeczne, z natury rzeczy nie uczestniczą w rywalizacyjnym wyścigu, nie poszukują awansów i kredencjałów. Uczą się dla siebie, pragną kontaktu społecznego, oczekują treści przydatnych i ważnych w perspektywie własnej codzienności. Wśród modeli uczestnictwa starszych osób w kulturze Sylwia Słowińska (2019) wyróżniła typy „spełniających się, pielęgnujących kontakty, dbających o formę, uciekających przed pustką, przyjemnie spędzających czas, szukających odskoczni, czynnych”. Nie ma w tej typologii pilności, systematyczności, rywalizacji, ocen i gratyfikacji, tak istotnych w edukacji formalnej.

Analiza raportów z przeprowadzonych obserwacji pozwoliła dostrzec aktywność części uczestników zajęć skierowaną na „odzyskanie dawnych umiejętności, takich jak zdolność do zabawy, radości lub śpiewu” (Erikson, 2012: 150). Ujawniła się tendencja do popularyzatorskiego, relaksacyjnego i rozrywkowego charakteru treści dla osób starszych, które takiej oferty oczekują, z takiej korzystają. Niezależnie od wieku chętniej uczymy się tego, co intryguje, bawi, fascynuje.

Starsze osoby chętnie biorą udział w spotkaniach o mało formalnym charakterze, czerpiąc przyjemność z zabawy, wzajemnych opowieści i rozmów, rozrywki,

⁸ [...] miałam bardzo mieszane uczucia, z jednej strony byłam pełna podziwu, jak niektóre z tych Pań wiele przeszły, a jak bardzo są pogodne dzisiaj, z drugiej strony było mi przykro słysząc, że większość z nich jest samotna, bo ich małżonkowie już od dawna nie żyją, a wnuki rzadko przyjeżdżają. Wtedy zrozumiałam, jak dla starszych osób takie wyjście jest ważne. Daje im poczucie przynależności, może ktoś je wysłuchać, ale i one kogoś. Do tego ciągle się uczą, na tych zajęciach są prowadzone tematy ze zdrowia, polityki, świąt, tego, co się dzieje na świecie i jak one się w nim czują – uwagi swobodne w arkuszach obserwacji.

⁹ Odniesienie do postaci dziewczynki z powieści Hanny Krall (200: 31), która uczyła się nie dla rywalizacji i nie dla dyplomów: „Jest ostatnia do szkolnego autobusu. Od pierwszej klasy, od czterech lat. [...] Koledzy przepychają się, żeby wcześniej wejść i zająć dobre miejsca. Amanda stoi spokojnie, czeka i wsiada ostatnia [...] Amanda gra na fortepianie, ładnie maluje, pięknie tańczy i czyta dużo książek. Nigdy się nie zgłosiła do talent-show, żeby się pochwalić”.

doświadczenia przygód, doznań kulinarnych, estetycznych, smakowania życia. Ich czas, zagospodarowany według własnego pomysłu, może stać się czasem dyspozycyjnym, przeznaczonym na rekreację, uczenie się, przeżywanie, ale i konsumpcję. Jest to funkcja sybarycka (hedonistyczna) edukacji (Szarota, 2019). Starzy ludzie nie chcą rozrywek atrakcyjnych dla młodszych pokoleń; jak kiedyś powiedział mi pewien starszy mężczyzna (emerytowany prawnik, wykształcenie wyższe, sprawował stanowisko kierownicze, mieszkaniec miasta powyżej 500 tys.): „swoją wannę wódki już wypilem”, inny rozmówca stwierdził: „byłem, gdzie miałem być, widziałem, co chciałem zobaczyć” (rzemieślnik, wykształcenie zawodowe, mieszkaniec wsi).

Warto zwrócić uwagę na odrębność metodyczną spotkań z seniorami, mniej formalny i mniej protekcyjny charakter zachodzących procesów edukacyjnych, inną niż w tradycyjnych środowiskach „szkolnych” rolę edukatorów-facylitatorów, nie-rzadko terapeutów, w szczególności w sytuacjach, gdy konieczne jest dostosowanie się do fizycznych deficytów związanych ze starzeniem się uczestników zajęć, takich jak słabnące zmysły, utrata słuchu, wzroku czy pamięci. Istotne jest, by stosować metody uwzględniające upodmiotowione i partycypacyjne formy uczenia się osób starszych. Geragogika powinna głębiej zastanowić się nad metodyką zajęć kulturalno-edukacyjnych, w których uczestniczą osoby w podeszłym i zaawansowanym wieku, by służyć takim osobom jak Amanda z opowiadania Hanny Krall.

Bibliografia

- Álvarez, B. (2022) The Best Years of Older Europeans' Lives. *Soc Indic Res*, No. 160, 227-260. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02804-6>.
- Bugajska, B. (2015) Dziewiąta faza w cyklu życia – propozycja rozszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona. *Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1(9), 19-36.
- Bugajska, B. i Timoszyk-Tomczyk, C. (2013) Przyszłość w życiu osób starszych. *Gerontologia Polska*, 21(2), 54-62.
- Creech, A., Hallam, S. (2015) Critical geragogy: A framework for facilitating older learners in community music. *London Review of Education*, 13(1), doi: 10.18546/LRE.13.1.05.
- Erikson, E., Erikson, J.M. (2012) *Dopełniony cykl życia*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Fabiś, A. (2006) Edukacja seniorów – odpowiedź na wymagania współczesności. *Edukacja Dorosłych*, 1/2, 33-44.
- Fabiś, A. (2015) Rozwój duchowy jako atrybut życia w starości. *Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1(9), 11-17.
- Fabiś, A., Tomczyk, Ł. (2016) Geragogika w ujęciu autorów niemieckojęzycznych. *Edukacja Dorosłych*, 1, 181-188.
- Formosa, M. (2018) The Promise of Geragogy: Ensuring Quality Standards for Older Adult Learning. W: *AIUTA International Conference: Standards of Education among U3as and the Intergenerational Formation*, Barcelona, 29-th June 2018, 13-17.
- Formosa, M. (2012) Critical geragogy: Situating theory in practice. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 63/129 (5), 37-54.

- GUS. (1927) *Pierwszy Powszechny Spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 roku: mieszkania, ludność, stosunki zawodowe*, Warszawa.
- GUS (1965) *Spis powszechny z dnia 6 grudnia 1960 r. Wyniki ostateczne: ludność, gospodarstwa domowe*, Warszawa.
- Gutowska, A. (2017) Geragogiczny model pracy z seniorami oparty na koncepcji Marii Montessori. *Edukacja Dorosłych*, 2, 225-239.
- Hayslip, Jr., B., Chapman, B.P. (2007) Cognitive and Affective Theories of Adult Development. W: J.A. Blackburn, C.N. Dulmus (eds.), *Handbook of Gerontology Evidence-Based Approaches to Theory, Practice, and Policy*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Hoboken. Dostępny na: https://www.academia.edu/30339936/Handbook_of_Gerontology_Evidence-Based_Approaches_to_Theory_Practice_and_Policy_Edited_by_email_work_card=reading-history.
- NSP (2011) Dostępny na: <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2011/nsp-2011-wyniki/ludnosc-stan-i-struktura-demograficzno-spoeczna-nsp-2011,16,1.html>.
- Jarosz, M. (2004) Psychologia starzenia się i starości oraz niektóre zasady postępowania z ludźmi w wieku podeszłym. W: A. Prusiński (red.) *Neurogeriatria. Praktyczne problemy neurobiologii w wieku podeszłym*. Lublin: Wydawnictwo Czelej, 19-27.
- Jodzio, K. (2016) Psychologiczna moc leciwych neuronów. W: M. Kiełar-Turska (red.) *Starość. Jak ją widzi psychologia*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 67-83.
- Jopkiewicz, A. (2001) Okresy rozwoju osobniczego a cykl rozwoju i regresu. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 8, 11-23.
- Kilian, M. (2015) Metodyka edukacji osób w starszym wieku: podstawowe wskazówki i zasady. *Forum Pedagogiczne*, 1, 171-185.
- Krall, H. (2001) *To ty jesteś Daniel*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Litawa, A. (2021) Sztuka popularna jako źródło uczenia się dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 1, 37-51. Dostępny na: <http://dx.doi.org/10.12775/ED.2021.013>.
- Malec-Rawiński, M., Bartosz, B. (2017) An educational model for work with seniors – experiences of teachers working at the University of the Third Age, *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, 18, 219-232.
- Maliszewski, K. (2021) *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- McFarlane, O., Kędziora-Kornatowska, K. (2019) Edukacja całożyciowa osób starszych z perspektywy biopsychospołecznej. *E-mentor*, 2(79), 55-60. DOI: 10.15219/em80.1412.
- MRiPS (2021) *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za 2020 r.* Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-o-sytuacji-osob-starszych-w-polsce-za-2020-r>.
- Nęcka, E. (2003) *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Oldest Living People (2022). Dostępny na: https://gerontology.fandom.com/wiki/Oldest_living_people.
- Rowe, J.W., Kahn, R.L. (1997) Successful Aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440. DOI: 10.1093/geront/37.4.433.
- Rowe, J.W., Kahn, R.L. (2015) Successful aging 2.0: conceptual expansions for the 21st century. *The Journals of Gerontology: Series B*, 70, 593-596. Dostępny na: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbv025>.
- Rysz-Kowalczyk, B. (2021) Perspektywa cyklu życia w nauce o polityce społecznej W: B. Szatur-Jaworska, B. Rysz-Kowalczyk, J. Petelczyc, *Perspektywa cyklu i biegu życia w polityce społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, 19-43.
- Skibińska, E. (2007) Proces kształcenia seniorów. *Rocznik Andragogiczny*, 57-80.

- Słowińska, S. (2019) Aktywność kulturalna osób starszych. Pomiędzy autotelicznością a instrumentalnością. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, 20. Dostępny na: <https://doi.org/10.34768/dma.vi20.33>.
- Słowińska, S. (2014) O „gettoizacji” aktywności kulturalnej seniorów. *Rocznik Andragogiczny*, 2, 271-282.
- Straś-Romanowska, M. (2004) Późna dorosłość. Wiek starzenia się. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 263-287.
- Stuart-Hamilton, I. (2006) *Psychologia starzenia się. Wprowadzenie*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Szarota, Z. (2015) Uczenie się starości. *Edukacja Dorosłych*, 1 (72), 23-36.
- Szarota, Z. (2017) Gerontologia edukacyjna. W: A.A. Zych (red.), *Encyklopedia starzenia się, starości i niepełnosprawności*, t. 1, A-G. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk, 528-529.
- Szarota, Z. (2019) Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030. *E-mentor*, 1(78), DOI: 10.15219/em77.1399.
- Tesch-Römer, C. (2020) Successful Aging 2.0. In: D. Gu, M. Dupre (eds) *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer, Cham. Dostępny na: https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_479-1.
- Tomczyk, Ł. (2015) *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Young, R.D., Medford, A. (2021) (World) Supercentenarian Database. In: D. Gu, M.E. Dupre (eds) *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer, Cham. Dostępny na: https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_1015-1.
- Zych, A.A. (2007) *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zych, A.A. (2004) Moderacja rozwoju – wyzwaniem dla gerontologii edukacyjnej. *Gerontologia Polska*, 12 (3), 119-124.
- Zych, A.A. (2009) *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

Aleksandra Litawa*

O SPECYFICE UCZENIA SIĘ PODEJMOWANEGO W RAMACH AMATORSTWA

ABOUT THE SPECIFICS OF LEARNING UNDERTAKEN WITHIN AMATEURISM

ABSTRACT: Amateurism can be understood as all activities undertaken by an individual within a particular field voluntarily, for pleasure, but also for personal development. From the andragogical point of view amateurism regardless of the field in which it occurs, is primarily a learning space. This article attempts to show the features of this type of learning. The author searched for an answer to the question: What are the characteristics of amateur learning? The analysis of the issue through Antonina Gurycka's model definition of interests, David Livingstone's and Daniel Schugurensky's concept of informal learning and Robert Stebbins' perspective of serious leisure, led to the conclusion that learning undertaken within amateurism is usually a deliberate and high-intensity activity. It is an essential part of the subject's everyday life, is active and explorative; it is autonomous and intrinsically motivated, effective and enjoyable.

KEYWORDS: amateurhood, interests, serious leisure, informal learning.

ABSTRAKT: Amatorstwo można rozumieć jako wszelkie czynności podejmowane przez jednostkę w obrębie danej dziedziny z pobudek czysto miłośniczych, dobrowolnie, dla przyjemności, ale i chęci własnego rozwoju. Z andragogicznego punktu widzenia amatorstwo, niezależnie od dziedziny, w której się urzeczywistnia, to przede wszystkim przestrzeń uczenia się jednostki. W artykule podjęto próbę ukazania specyfiki tego rodzaju uczenia się. Celem podjętych rozważań było rozpoznanie cech charakteryzujących uczenie się zachodzące w ramach amatorstwa. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jakie cechy charakteryzują uczenie się właściwe amatorstwu? Analiza zagadnienia w kontekście modelowej definicji zainteresowań Antoniny Guryckiej, koncepcji nieformalnego uczenia się Davida Livingstone'a i Daniela Schugurensky'ego oraz perspektywy *serious leisure* Roberta Stebbinsa dała podstawę do stwierdzenia, że uczenie się występujące w ramach amatorstwa jest zazwyczaj działaniem świadomym i nacechowanym dużą intensywnością. Stanowi istotną część codzienności podmiotu, ma aktywny i odkrywczy charakter; jest autonomiczne i wewnętrznie motywowane, efektywne i przyjemne.

SŁOWA KLUCZOWE: amatorstwo, zainteresowania, *serious leisure*, nieformalne uczenie się.

Wprowadzenie

Amatorstwo można rozumieć jako wszelkie czynności podejmowane przez jednostkę w obrębie danej dziedziny, z pobudek czysto miłośniczych, dobrowolnie, dla przyjemności, ale i chęci własnego rozwoju¹. Przyjmując postać indywidualną bądź grupową

* **Aleksandra Litawa** – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej; e-mail: aleksandra.litawa@up.krakow.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2004-8450>.

¹ Znaczącą rolę w upowszechnieniu w naukach społecznych terminu „amatorstwo” odegrało opracowanie Aleksandra Kamińskiego pt. *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia* (Kamiński, 1971). W polskim piśmiennictwie naukowym amatorstwo określane bywa również jako twórczość samorodna (Szuman, 1947), praktykowanie zamiłowań (Kamiński, 1971), miłośnictwo (Aleksan-

(zespołową), amatorstwo stanowi ważne zjawisko społeczno-kulturowe o charakterze prorozwojowym, osobotwórczym, kształcącym i wychowawczym (Kargul, 1984; Aleksander, 2009). Każda jego forma kryje w sobie podejmowane z własnej woli doskonalenie się jednostki w określonej dziedzinie (Kamiński, 1971: 10), poparte nieustannym analityczno-refleksyjnym i ekspresyjno-twórczym wysiłkiem (Jankowski, Przyszczypkowski i Skrzypczak, 1996: 330). Zaangażowanie w amatorstwo przynosi człowiekowi korzyści zarówno psychiczne (Litawa, 2018), jak i fizyczne (Kim i in., 2014), może stanowić źródło bogatej wiedzy, cennych umiejętności i doświadczeń, znacząco podnosić jakość życia jednostki (Lee i Hwang, 2018). Często ten rodzaj aktywności określa tożsamość oddanej jej osoby w stopniu większym niż praca zawodowa.

Pomimo wymienionych walorów problematyka amatorstwa nie cieszy się zbyt dużym zainteresowaniem wśród współczesnych badaczy. W dyskursie nauk społecznych, co wynika z kwerendy polskiej literatury andragogicznej, publikacje dotyczące amatorskiej działalności człowieka dorosłego pojawiają się sporadycznie i zwykle dotyczą zespołów artystycznych² (Semków, 1990; Litawa, 2016). To niewiele, zważywszy, że amatorstwo obejmuje „wszystkie rodzaje aktywności człowieka, jakie można sobie wyobrazić” (Kocowski, 1982: 97).

Z andragogicznego punktu widzenia amatorstwo, niezależnie od dziedziny, w której się urzeczywistnia, to przede wszystkim przestrzeń uczenia się jednostki – potencjał edukacyjny tego rodzaju form aktywności wyczuwa się niemal intuicyjnie. W artykule podjęto próbę ukazania specyfiki tego rodzaju uczenia się. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jakie cechy charakteryzują uczenie się właściwe amatorstwu? Rozważania osadzono w perspektywie *serious leisure* (*The serious leisure perspective*) Roberta Stebbinsa (2007) oraz w koncepcjach nieformalnego uczenia się autorstwa Davida Livingstone’a (1999) i Daniela Schugurensky’ego (2000). Do analiz wykorzystano również modelową definicję zainteresowań autorstwa Antoniny Guryckiej (1989).

Amatorstwo jako zgłębianie przedmiotu zainteresowań

O amatorstwie nie sposób mówić w oderwaniu od kategorii zainteresowań, wszak to one zawsze leżą u podstaw działalności miłośniczej człowieka. Modelowa definicja zainteresowań sformułowana przez Antoninę Gurycką (z uwagi na to, że łączy trzy

der, 2009). W niniejszym tekście pojęcia „amatorstwo” i „działalność miłośnicza” traktowane są synonimicznie.

² Tym samym utrzymuje się zaobserwowany w polskim piśmiennictwie naukowym, trwający od wielu dekad, trend: „Najczęściej dostrzegana bywa tylko część zjawiska amatorstwa, a mianowicie amatorstwo artystyczne. Jest ono bodajże najpopularniejszą aktywnością amatorską i najbardziej ekspansywną na gruncie uczestnictwa w kulturze i społecznego obiegu treści kultury” (Dyrda, 1992: 59).

aspekty zainteresowań, to jest poznawczy, emocjonalny i działaniowy, zwana również globalną) zakłada, że:

[...] zainteresowanie jest to względnie trwała obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, to znaczy: 1 – w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków, zależności między nimi, a także wybranych problemów; 2 – w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania oraz 3 – w przeżywaniu różnorodnych uczuć (pozytywnych i negatywnych) związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy (Gurycka, 1989: 33-34).

Aktywność poznawcza jednostki w ramach realizowanych przez nią zainteresowań może przyjmować różne poziomy nasilenia. Na pierwszym poziomie zainteresowanie stanowi względnie trwałą dążność do poznawania otaczającego świata. Na poziomie drugim towarzysząca zainteresowaniom aktywność poznawcza staje się bardziej ukierunkowana, a obiekt zaangażowania poznawczego pozostaje raczej stały. Na trzecim poziomie aktywność intelektualna staje się sprofilowana i zarazem bardziej zorientowana na zgłębienie przedmiotu zainteresowań. Jednostka zaczyna dostrzegać cechy, związki, zależności, problemy, podejmuje próby ich zbadania (poznania, rozwiązania), doświadczając przy tym negatywnych bądź pozytywnych emocji (Gurycka, 1989: 34-35).

A zatem aktywność poznawcza zaistniała w ramach zainteresowań człowieka może się rozciągać od prostego aktu rozpoznania (ogólne nastawienie na bodźce pojawiające się w otoczeniu) do przyjęcia postawy badawczej, zorientowanej na odkrycie specyficznych cech danego zjawiska. Im silniejsze są zainteresowania człowieka, tym wyższy jest poziom nasilenia jego aktywności poznawczej w danej dziedzinie. Ową gradację można zilustrować, odnosząc się do zjawisk pokrewnych amatorstwu, często błędnie traktowanych synonimicznie, czyli zamiłowań i hobby.

Stosunkowo najmniejsza aktywność poznawcza występuje w przypadku zamiłowania, którego istotą jest pozytywny (wyłącznie) stosunek emocjonalny do podejmowanych aktywności. To, że ktoś ma zamiłowanie względem określonej czynności, oznacza, że po prostu lubi to robić. Zamiłowania wyrażają się we względnie stałych zachowaniach człowieka, zorientowanych na te formy aktywności, które dostarczają mu przyjemności (Gurycka, 1989: 52-54)³. Zamiłowania służą odpoczynkowi, odprężeniu, poprawie samopoczucia i nie wymagają od jednostki większego wysiłku. Ich niezobowiązujący charakter sprawia, że mogą być różnorodne, zmienne i zależne od okoliczności. Bliską zamiłowaniom formą realizacji zainteresowań jest hobby. Odznacza się nieco większym

³ Zupełnie innego rozróżnienia pojęć dokonuje socjolog kultury Jan Grad, układając je w kolejności: upodobania – zainteresowania – zamiłowania. Autor pisze: „W potocznym dyskursie zamiłowanie traktowane jest bowiem jako szczególnie zaangażowanie w uprawianie czegoś. Oddawać się czemuś z zamiłowaniem to podejmować działania bez żadnych przymusów zewnętrznych, spontanicznie, z wysoce pozytywnym nastawieniem i dużą intensywnością” (Grad, 1997: 120).

ukierunkowaniem i regularnością, jednak podobnie jak w przypadku zamiłowań, czynności podejmowane w jego ramach zorientowane są głównie na relaks i redukcję stresu. Amatorstwo pojawia się wtedy, gdy czynnościom stanowiącym istotę zamiłowań czy hobby zaczynają towarzyszyć intensywne przeżycia intelektualne. Aktywność poznawcza właściwa amatorstwu odznacza się wysokim stopniem intensywności, złożoności i dojrzałości, tym zaś, co motywuje jednostkę do podejmowania wysiłku w jej rozwijaniu, są silne emocje.

Amatorstwo jako *serious leisure*

Na gruncie nauk społecznych istnieje kilka teorii, które można zastosować do poznania fenomenu uczenia się pozostającego w związku z zainteresowaniami człowieka. Jedną z nich jest koncepcja *serious leisure*⁴ (*The serious leisure perspective*) Roberta Stebbinsa. Mianem *serious leisure* określa się rodzaj systematycznie podejmowanej przez jednostkę (amatora, hobbystę lub wolontariusza) aktywności, który jest dla niej tak istotny, interesujący i dający satysfakcję, że zaczyna ona z dużym zaangażowaniem budować swoją karierę skoncentrowaną na zdobywaniu i rozwijaniu umiejętności, wiedzy i doświadczeń właściwych tejże aktywności (Stebbins, 2007: 5).

Wszelkie formy aktywności zaliczane do *serious leisure*, w tym amatorstwo, zachodzą w sferze rekreacji, koncepcja ta ma więc ścisły związek z czasem wolnym. Ponieważ problematyka tego specyficznego fragmentu czasu i struktury dnia codziennego człowieka znalazła odzwierciedlenie w wielu publikacjach⁵, celowo rezygnuję z przytaczania jego kolejnych definicji. Przyjmuję natomiast, że na czas wolny, rozumiany jako kontekst, w którym jednostka może być sobą (Krajewski, 2015: 39), składają się dwie sfery: wypoczynku oraz rekreacji. Obydwa pojęcia sugerują proces fizycznej lub umysłowej regeneracji jednostki, mają jednak odmienną konotację. Wypoczynek uważany jest za coś przeciwnego aktywności zawodowej, służy odzyskaniu energii utraconej w pracy, sugeruje pasywność, coś, co nie wymaga wysiłku. „Wypoczynek daje wytchnienie, pasywną przerwę od wyzwań dnia, szansę, by odpocząć i naładować się” (Robinson i Aronica, 2012: 183). Rekreacja ma bardziej aktywny wydźwięk. Re-kreowanie siebie oznacza tworzenie siebie na nowo (łac. *creatio* – ‘tworzenie’ od *creare* – ‘tworzyć’; re- – ‘na nowo, ponownie’) (Kopaliński, 2007: 114, 314), a zatem podejmowanie czynności, które wymagają określonego wysiłku.

⁴ W języku polskim trudno znaleźć odpowiednik dla sformułowania *serious leisure*. Rozumiane jako ważna, a przez to znacząca i z oddaniem praktykowana przez jednostkę forma spędzania czasu wolnego może przywołać na myśl amatorstwo, jest jednak pojęciem od niego szerszym.

⁵ Zob. m.in. A. Kamiński (1965), M. Czerepaniak-Walczak (2007), M. Orlowska (2007), M. Truszkowska-Wojtkowiak (2012).

Serious leisure, niezależnie od dziedziny, w której się dokonuje, charakteryzuje się pewnymi cechami. Są to: wytrwałość (osoba zaangażowana, by utrzymać swoją aktywność, pokonuje przeciwności, konfrontuje się z różnego rodzaju trudnościami), rozwój kariery (ta cecha odnosi się do postępów, jakie jednostka robi w zakresie wiedzy i umiejętności; rozwój kariery ma swoje etapy), zaangażowanie osobiste (cecha ściśle związana z wytrwałością, chodzi tu o nabywanie określonych umiejętności, wiedzy, doświadczeń w celu jak najlepszego opanowania danej czynności), trwałe korzyści (czyli długofalowe, pozytywne rezultaty wynikające z zaangażowania, takie jak samorozwój, samodoskonalenie, wyrażanie siebie, poczucie spełnienia, przynależności i wiele innych), unikalny etos (odnosi się do ducha wspólnoty uczestników danej aktywności przejawiającego się we wspólnych postawach, praktykach, wartościach, przekonaniach, celach itd.), silna identyfikacja (cecha, która wiąże się z poprzednimi pięcioma) (Stebbins, 2007: 11-13).

Efekty wynikające z zaangażowania jednostki w *serious leisure* mogą mieć charakter osobisty (poczucie spełnienia, wzrost poczucia własnej wartości, redukcja stresu, wykształcenie nowych umiejętności, większa pewność siebie) oraz społeczny (rozbudowanie kapitału społecznego, wzbogacenie życia społecznego, zawieranie przyjaźni, pogłębienie relacji społecznych) (Stebbins, 2007: 14).

Nieformalne uczenie się w koncepcjach D. Livingstone'a i D. Schugurensky'ego

David Livingstone wyróżnił trzy rodzaje form aktywności edukacyjnej, w których występuje pewna zależność podmiotu uczącego się od instytucji (nauczyciela i programów edukacyjnych): edukację formalną, edukację pozaformalną (*non-formal*) oraz edukację nieformalną (*informal*). Wszelkie inne rodzaje aktywności edukacyjnej podejmowanej przez jednostkę bez udziału „czynnika formalnego” (tj. nauczyciela, programu nauczania, instytucji) autor przypisał nieformalnemu uczeniu się (*informal learning*), które może przybrać postać samokształcenia (*self-directed learning*) bądź nieformalnego uczenia się w grupie (*collective informal learning*) (Livingstone, 2007: 3).

By lepiej zilustrować udział poszczególnych form uczenia się w życiu dorosłych, autor posłużył się metaforą góry lodowej (Livingstone, 1999). Dokonany zabieg usytuowania poszczególnych rodzajów aktywności edukacyjnej na planie piramidy (w wymienionej wyżej kolejności, poczynając od wierzchołka, któremu przyporządkowano edukację formalną) pozwala zaobserwować ogromną dysproporcję istniejącą pomiędzy instytucjonalizowanym a nieformalnym uczeniem się człowieka. Edukacja formalna, mimo że najlepiej widoczna (a przez to zbadana), stanowi zaledwie niewielką część całości obszarów aktywności edukacyjnej człowieka dorosłego (rys. 1). Dominującą

i zarazem podstawową formę działalności edukacyjnej człowieka stanowi uczenie się nieformalne. Jak stwierdza D. Livingstone, uczenie się dorosłych w około 80% ma wymiar nieformalny (Livingstone, 1999: 62).



Rysunek 1. Cztery rodzaje aktywności edukacyjnej według koncepcji D. Livingstone'a
Źródło: opracowanie własne na podstawie Livingstone, 2007: 3.

Zdaniem Krzysztofa Pierścieniaka, „umieszczając u podstaw góry lodowej nieformalne uczenie się, sankcjonujemy zarówno prawomocność paradygmatu rozwojowego, jak też swoistą naturalność tej aktywności, która pojawia się jako pierwsza i towarzyszy człowiekowi do końca życia” (Pierścieniak, 2009: 85). Wieńcząca wierzchołek góry edukacja formalna, w większości państw obowiązkowa, znika z życia człowieka dorosłego najszybciej.

Według D. Livingstone’a nieformalne uczenie się nigdy się nie kończy (Livingstone, 1999: 54). Obejmuje ono każdą aktywność zorientowaną na zrozumienie, zdobycie wiedzy bądź umiejętności, realizowaną przez podmiot uczący się (indywidualnie lub zespołowo) poza programami nauczania różnego rodzaju instytucji edukacyjnych. Nieformalne uczenie się jednostka podejmuje samodzielnie, dobrowolnie, bez narzucanych z zewnątrz kryteriów i bez obecności formalnego instruktora (Livingstone, 1999: 51).

Podobnie rzecz definiuje Daniel Schugurensky, podkreślając przy tym celowość użycia terminu „uczenie się” zamiast „edukacja”⁶ (w procesach nieformalnego uczenia się nie ma bowiem instytucji edukacyjnych, profesjonalnych instruktorów ani zalecanych programów nauczania), jak również wyrażenia „poza programami nauczania w instytucjach edukacyjnych” zamiast „poza instytucjami edukacyjnymi” (nieformalne uczenie się

⁶ Na konieczność wyraźnego rozróżnienia terminów „uczenie się” i „edukacja” wskazują również polscy badacze. „[...] obszary edukacji i obszary uczenia się to nie to samo. Mając na uwadze rozstrzygnięcia wskazujące na różnice pomiędzy edukacją a uczeniem się, można stwierdzić, że obszary edukacji obejmują swym zasięgiem tylko takie formy uczenia się, które mają charakter intencjonalny, planowy i kierowany. Pomijają natomiast te formy uczenia się, które z natury są nieplanowane, a nawet nie do końca uświadomione. Dlatego bezpieczniej jest mówić o obszarach uczenia się, gdyż pojęcie to jest znacznie szersze od terminu edukacja” (Muszyński, 2014: 82).

może się bowiem odbywać również w ramach formalnych i pozaformalnych instytucji edukacyjnych, w takim przypadku jednak ten rodzaj uczenia pojawia się niezależnie, a czasami wbrew, zamierzonym celom programu nauczania) (Schugurensky, 2000: 2).

Daniel Schugurensky wskazuje na konieczność wyodrębnienia wewnętrznej taksonomii nieformalnego uczenia się, którą to koncepcję autor określa mianem przydatnej, ale zbyt szerokiej, by używać jej jako kategorii analitycznej (Schugurensky, 2000: 2). Opierając się na kategoriach intencjonalności (*intentionality*) i świadomości⁷ (*awareness*), wyróżnia on trzy rodzaje nieformalnego uczenia się: samokształcenie, uczenie się incydentalne oraz socjalizację (tab. 1).

Tabela 1. Rodzaje nieformalnego uczenia się

Forma	Intencjonalność	Świadomość
Samokształcenie	TAK	TAK
Incydentalne	NIE	TAK
Socjalizacja	NIE	NIE

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schugurensky, 2000: 3.

Samokształcenie zachodzi wówczas, gdy jednostka podejmuje uczenie się (indywidualnie bądź w grupie) samodzielnie, to jest bez udziału profesjonalnego edukatora. Samokształcenie podejmowane jest intencjonalnie i świadomie. Oznacza to, że jednostka ma zamiar się czegoś nauczyć jeszcze przed rozpoczęciem procesu uczenia się i że jest świadoma tego, że się czegoś uczy (lub nauczyła). Uczenie się incydentalne obejmuje wszelkie doświadczenia uczenia się, które nie zostały wcześniej zaplanowane, jednak po ich zaistnieniu jednostka ma świadomość, że proces uczenia się miał miejsce. Socjalizacja z kolei odnosi się do tak zwanej wiedzy milczącej. Jednostka w wyniku oddziaływań otoczenia społecznego uczy się obowiązujących w danej zbiorowości norm oraz wzorów zachowań. W tym przypadku uczenie się zachodzi w sposób nieintencjonalny i nieświadomiony (Schugurensky, 2000: 3-4).

Propozycja D. Schugurensky'ego nie wyczerpuje problematyki uczenia się nieformalnego, pozwala natomiast rozróżnić występujące w jego ramach formy, a przez to lepiej zrozumieć złożoność i różnorodność zjawiska. Pozwala również, na podstawie pytania o to, czy uczenie się jest intencjonalne i świadome, wyraźnie oddzielić samokształcenie od pozostałych form uczenia się nieformalnego. Swoją koncepcję autor pozostawił otwartą, sugerując, że być może istnieje także czwarta forma uczenia się nieformalnego, taka, która jest intencjonalna, ale nieświadomiona⁸ (Schugurensky, 2000: 5).

⁷ Chodzi o uświadomienie sobie, że uczenie się zachodzi.

⁸ W tym miejscu rodzi się pytanie: Czy uczenie się może być zarazem intencjonalne i nieświadomione? Wydaje się, że jeśli jednostka czyni coś intencjonalnie, czyli zamierzenie (w tym wypadku: uczy się), to raczej nie jest możliwe, by odbywało się to w sposób nieświadomiony.

Amatorstwo jako uczenie się

Człowiek w dziedzinie własnych zainteresowań gromadzi znacznie więcej wiadomości niż w innych domenach życia. Wszystko za sprawą tego, że zjawiska związane z przedmiotem miłośnictwa skutecznie przyciągają jego uwagę (Gurycka, 1989: 20). Amator, kierowany ciekawością, przyjmuje względem obiektu swoich zainteresowań postawę badacza. Zanurzony w działalność miłośniczą⁹, stale pogłębia związaną z nią dziedzinę wiedzy. Uwrażliwia się na szczegóły i niuanse występujących w jej obrębie fenomenów, dzięki temu jego uczenie się jest nie tylko aktywne, ale i odkrywcze.

Aktywność poznawczą amatora charakteryzuje wysoki poziom nasilenia, przy czym podejmowany wysiłek wynagradza i równoważy przyjemność czerpana z obcowania z przedmiotem miłośnictwa, a w przypadku działalności zespołowej – dodatkowo z ludźmi wyznającymi te same wartości. Amatorstwo bowiem nie ma związku z panującą w danym momencie modą, oczekiwaniami danej społeczności czy manifestacją statusu materialnego (jak to się często dzieje w przypadku hobby), ale wynika z wewnętrznych potrzeb podmiotu. Dla amatora dziedzina jego zainteresowań jest zazwyczaj stała i niezależna od zewnętrznych okoliczności, chęć jej zgłębiania zaś wypływa z wnętrza samej jednostki. Uzasadnienie powyższego stwierdzenia można znaleźć w wynikach badań przeprowadzonych na członkach amatorskich zespołów śpiewaczych, które pokazały, że spośród 449 chórzystów zaledwie kilku łączył formalny związek z muzyką (z racji wykonywanej pracy zawodowej, rodzaju uzyskanego wykształcenia czy realizowanego kierunku studiów) (Litawa, 2016: 107-111).

W amatorstwie pozytywne emocje jednostki względem przedmiotu jej zainteresowań wychodzą naprzeciw jej osobistym predyspozycjom. Zachodząca pomiędzy wskazanymi właściwościami relacja korzystnie wpływa na efektywność uczenia się, pozwala amatorowi osiągać wysoki, a nawet mistrzowski poziom kompetencji w dziedzinie, która go interesuje (Robinson i Aronica, 2012: 177). Wymienione właściwości dają podstawę do tego, by uczenie się właściwe amatorstwu określić mianem wewnętrznie motywowanego, efektywnego, jak również, co niezwykle ważne, przyjemnego.

Konstytutywne cechy amatorstwa rozpatrywanego w perspektywie *serious leisure*, to jest wytrwałość, rozwój kariery, zaangażowanie osobiste, trwałe korzyści, unikalny etos oraz silna identyfikacja jednostki z dziedziną zainteresowań (Stebbins, 2007), można traktować w kategorii konstruktów motywacyjnych i zarazem predyktorów uczenia się. To one w znacznym stopniu budują potencjał edukacyjny amatorstwa. Wytrwałość można rozumieć jako nieustrudzone dążenie do celu, ale również jako wierność danej dziedzinie (czasem utrzymującą się przez całe życie podmiotu). Wiąże

⁹ Interesować się czymś, to „być w środku czegoś”, wskazuje na to łaciński źródłosłów pojęcia (*inter essere*) (Klasińska, 2011: 134).

się z długotrwałym zaangażowaniem osobistym, które pozwala jednostce osiągać kolejne etapy zaawansowania i tym samym budować indywidualną karierę wokół przedmiotu zainteresowań. Trwałe korzyści to swoisty system nagród za podejmowaną aktywność, w ramach którego zaspokajane są ważne z punktu danej jednostki potrzeby (m.in. przynależności, uznania, samorealizacji). Z kolei unikalny etos amatorstwa z jednej strony daje człowiekowi poczucie bycia częścią pewnej wyznającej podobne wartości wspólnoty (miłośników ptaków, kolekcjonerów, artystów, sportowców itd.), z drugiej zaś dookreśla go tożsamościowo. Wśród atrybutów działalności miłośniczej, rozpatrywanych z perspektywy ich znaczenia dla procesu uczenia się, za nadrzędny należy uznać silną identyfikację jednostki z dziedziną i przedmiotem jej zainteresowań. Ta cecha ma bezpośredni związek z pozostałymi, z każdą z nich tworzy opartą na wzajemnym umacnianiu się relację.

Amator, utożsamiając się z dziedziną swoich zainteresowań, dąży do tego, by jego kontakt z nią był jak najczęstszy. Odczuwa permanentną chęć jej zgłębiania; czynności zorientowane na (samo)doskonalenie się podejmuje niezależnie od napotykaných trudności. W ten sposób, realizując szereg związanych z działalnością miłośniczą form aktywności, sam inicjuje sytuacje uczenia się. Te zaś, zachodząc w sposób niewymuszony i dobrowolny, stają się nieodłącznym elementem codzienności podmiotu. Autonomiczność i swoista naturalność uczenia się podejmowanego w ramach amatorstwa jednoznacznie sytuuje je w obszarze nurtu nieformalnego (Livingstone, 1999; Schugurensky, 2000). Uczenie się właściwe amatorstwu, podejmowane przez podmiot samodzielnie i intencjonalnie, zazwyczaj przyjmuje postać samokształcenia. W tym też kontekście bywa najczęściej rozpatrywane (m.in. Mok, 2020; Stebbins, 2017).

Jednak, co należy wyraźnie podkreślić, uczenie się w ramach amatorstwa może przyjmować także odmienne od samokształcenia formy. Nie zawsze bowiem zachodzi intencjonalnie. Jednostka, kierowana swoimi zainteresowaniami, często podejmuje działania, które nie mają na celu uczenia się, bo wiążą się dla niej, na przykład, przede wszystkim z przyjemnością. Z czasem jednak odkrywa, że przeżyte doświadczenia wzbogaciły jej wiedzę – uświadamia sobie, że czegoś się nauczyła. Należy zatem przyjąć, że uczenie się właściwe amatorstwu po części przebiega także w formie incydentalnej.

Warto również dodać, że aktywność poznawcza podmiotu podejmowana w ramach amatorstwa często ma swoje źródło w socjalizacji, nawiązuje do tak zwanej wiedzy milczącej, która mimo że zdobyta w sposób nieintencjonalny i nieuświadomiony, może warunkować przyszłe wybory życiowe jednostki. Dla przykładu: w badaniach przeprowadzonych wśród dorosłych śpiewaków amatorskich zespołów chóralskich wykazano, że u większości chórzystów muzyka, pod różnymi postaciami, była stałym elementem rodzinnego krajobrazu (Litawa, 2017: 118-121).

Ponadto, rozpatrując problem uczenia się właściwego amatorstwa, trudno nie wspomnieć o wszelkiego rodzaju zespołach amatorskich, stowarzyszeniach miłośniczych, kołach zainteresowań czy warsztatach, w których uczenie się ma charakter intencjonalny, planowy i kierowany, a zalecany program nauczania realizowany jest pod okiem profesjonalnych instruktorów. Uczenie się w ramach działalności miłośniczej może się zatem dokonywać również w przestrzeni edukacji pozaformalnej i nieformalnej (Livingstone, 2007: 3).

Przytoczone kwestie świadczą o złożonym charakterze uczenia się zachodzącego w ramach amatorstwa, które może przechodzić swoistą ewolucję: od socjalizacji (np. muzykująca rodzina) i form incydentalnych (doświadczenia jednostki nawiązujące do jej zainteresowań, rozłożone w czasie, o charakterze ekstensywnym), poprzez formy edukacji pozaformalnej i nieformalnej (ognisko muzyczne, kurs tańca itp.), aż do samokształcenia – najbardziej dojrzałej formy uczenia się podmiotu. Wielu amatorów, poszukując optymalnych dla siebie form uczenia się, przechodzi taką drogę.

Podsumowanie

Celem podjętych w artykule rozważań było rozpoznanie cech charakteryzujących uczenie się zachodzące w ramach amatorstwa. Analiza zagadnienia w kontekście modelowej definicji zainteresowań (Gurycka, 1989), koncepcji nieformalnego uczenia się (Livingstone, 1999; Schugurensky, 2000) oraz perspektywy *serious leisure* (Stebbins, 2007) dała podstawę do sformułowania kilku wniosków. Otóż uczenie się w ramach działalności miłośniczej może zachodzić w obszarze edukacji pozaformalnej bądź nieformalnej, jednak najintensywniej urzeczywistnia się w nurcie nieformalnym, gdzie docelowo przybiera formę samokształcenia. Uczenie się właściwe amatorstwu osadza się na silnym zainteresowaniu daną dziedziną, co z kolei wpływa na wysoki poziom aktywności poznawczej podmiotu. Ponadto uczenie się w ramach amatorstwa ma na ogół intensywny charakter, skutkuje uzyskaniem przez jednostkę specjalistycznej wiedzy i umiejętności. Co ważne, ten rodzaj uczenia się w dużym stopniu wiąże się z przyjemnością, wynikającą nie tylko z obcowania jednostki z obiektem jej zainteresowań, ale również z pełnej autonomii procesu uczenia się, która umożliwia jednostce wypracowanie optymalnej strategii zdobywania i poszerzania kompetencji. Dzięki temu uczenie się w ramach amatorstwa nie koliduje z codziennym życiem jednostki, ale staje się jego integralną częścią, czymś zupełnie naturalnym. Wreszcie uczenie się w ramach amatorstwa wynika z wewnętrznych potrzeb jednostki, jest więc silnie umotywowane, a przez to efektywne.

Podsumowując, uczenie się występujące w ramach amatorstwa jest na ogół działaniem świadomym, nacechowanym dużą intensywnością. Jest istotną częścią codzienności podmiotu, ma przy tym aktywny i odkrywczy charakter. Jest autonomiczne i wewnętrznie motywowane, efektywne i przyjemne. Wymienione cechy dają podstawę do tego, by amatorstwo uznać za niezwykle korzystne środowisko uczenia się człowieka dorosłego.

Bibliografia

- Aleksander, T. (2009) *Andragogika. Podręcznik akademicki*. Radom-Kraków: ITE-PIB.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007) Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego. W: E. Marynowicz-Hetka (red.) *Pedagogika społeczna, podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 219-236.
- Dyrda, T. (1992) Amatorstwo a praca i zabawa. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, T. 6, 59-71.
- Grad, J. (1997) *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury: analiza metodologiczno-teoretyczna*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Gurycka, A. (1989) *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jankowski, D., Przyszczykowski, K. i Skrzypczak, J. (1996) *Podstawy edukacji dorosłych*. Poznań: UAM.
- Kamiński, A. (1965) *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Wrocław: Ossolineum.
- Kamiński, A. (1971) *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia*. Warszawa: COMUK.
- Kargul, J. (1984) *Rozważania nad kryteriami oceny działalności kulturalno-oświatowej*. Warszawa: COMUK.
- Kim, J., Yamada, N., Heo, J., Han, A. (2014) Health benefits of serious involvement in leisure activities among older Korean adults. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9:1, 24616, 1-9. Dostępny na: <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24616>.
- Kłasińska, B. (2011) Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 1(18), 139-149.
- Krajewski, M. (2015) Pasja i formy jej degeneracji. W: M. Dudzikowa i M. Nowak (red.) *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*. Lublin: KUL, 37-51.
- Kocowski, T. (1982) *Potrzeby człowieka: koncepcja systemowa*. Wrocław-Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kopaliński, W. (2007) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. T. V, Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Lee, K.J. i Hwang, S. (2018) Serious leisure qualities and subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology* [online], 13(1), 48-56. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1374437>.
- Litawa, A. (2018) Amateur choral singing and its implications for the emotional sphere of adult life – a case study. *Leisure Studies* [online], 37(4), 466-472. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/02614367.2018.1468921>.

- Litawa, A. (2016) *Chór amatorski jako forma edukacji kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chórальных*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Litawa, A. (2017) *Włączanie jednostki w świat kultury przez wybrane środowiska społeczno-wychowawcze (na przykładzie śpiewaków amatorskich zespołów chórальных)*. W: B. Muchacka, M. Głazewski, B. Pawlak, A. Litawa (red.) *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 116-128.
- Livingstone, D. (1999) Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49-72. Dostępny na: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/2000> [18.05.2021].
- Livingstone, D. (2007) Re-exploring the icebergs of adult learning: Comparative findings of the 1998 and 2004 Canadian surveys of formal and informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 20 (2), 1-24. Dostępny na: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/1104/1060> [18.05.2021].
- Mok, A.O. (2020) 'I can follow': self-directed informal learning strategies adopted by choristers in an adult amateur choir. *Music Education Research*, 22(4), 421-431. Dostępny na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2020.1796951?journalCode=cmue20> [27.04.2021].
- Muszyński, M. (2014) Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77-88.
- Orłowska, M. (2007) *Przymus bezczynności, studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pierścieniak, K. (2009) Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń. *Rocznik Andragogiczny*, 16, 79-98.
- Robinson, K. i Aronica, L. (2012) *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*. Tłum. A. Baj. Kraków: Element.
- Semków, J. (1990) *Kultura studencka w życiu uczelni. Rola uniwersyteckich zespołów chórальных, instrumentalnych i tanecznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Schugurensky, D. (2000) The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. NALL Working Paper, 19. Dostępny na: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> [18.05.2021].
- Stebbins, R.A. (2017) Self-directed learning as a basis for complex leisure. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 40(3), 377-387. Dostępny na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07053436.2017.1378505?journalCode=rles20> [15.05.2021].
- Stebbins, R.A. (2007) *Serious leisure. A perspective for our time*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Szuman, S. (1947) *Pochwała dyletantów: rzecz o znaczeniu samorodnej twórczości w wychowaniu estetycznym społeczeństwa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Sztuka”.
- Truszkowska-Wojtkowiak, M. (2012) *Fenomen czasu wolnego*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Dyskurs kulturowy

Cultural discourse

red./ed. Emilia Paprzycka

Thuy Nguyen Thi Thu*
Thuy Le Thi Thanh**

THE FEMALE POSITION AND ROLE IN KOREA AND VIETNAM (AN INITIAL COMPARISON)

ABSTRACT: Society has been continuously changing and developing in various fields, the role and position of women have been increasingly altering and becoming important in society and in family. Korea and Vietnam have the same basic background in terms of Eastern culture and social context. These have strongly influenced gender conception and position. This article analyses the position and role of women in the two countries in the past and present. In order to conduct this research, we applied comparative cultural studies specifically, Affectual/ Consequential comparison, Parallel comparison, Synchronic and Diachronic comparison, Cross-cultural comparison and feminism perspective to highlight the similarities and differences in their position. The findings of the research disclose lots of similarities on the position of women in traditional and modern society as well as reveals no less differences in the assessment of women's contributions to building and protecting the country, taking care of family and rearing children. Thus, the article will help the audience have a better understanding and knowledge of gender culture in the two countries.

KEYWORDS: female position, female role, Korean women, Vietnamese women.

Introduction

Korea and Vietnam are both countries in East Asia, which have experienced fierce wars and have been invaded by American capitalism. Also, the two countries have been influenced by serious feudalism and have had a certain depth of cultural tradition shaped by the same East Asian cultural stratum. In their long history, the two nations had been affected by Chinese feudalism especially Confucianism. Depending on the cultural configuration of each nation, they have received and transformed Confucian aspects differently. Thus, this would have a varied influence on their society, order, concept of gender and gender roles. In the tradition of the two countries, both once followed and practiced patriarchy which highly considered the male's role in society and family.

All of the above-mentioned contexts have had an effect on women's roles and positions. Women have not been appreciated or respected in family and society, being regarded as having lower status and blur roles. In pre-modernism, women had to

* **Thuy Nguyen Thi Thu** – Ho Chi Minh City University of Culture, Faculty of Communications, Ho Chi Minh City, Vietnam; e-mail: 2002trunghanguyen@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4649-6892>.

** **Thuy Le Thi Thanh** – Ho Chi Minh City University of Culture, Faculty of Communications, Ho Chi Minh City, Vietnam; e-mail: thuyle@hcmuc.edu.vn; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5795-6933>.

suffer a lot of disadvantages and unfair behaviours. Nowadays, female roles, positions and voices have changed and they themselves can prove their abilities, personalities and intelligence and great contributions to society. However, the role and position of women in the two countries show heterogeneity but disclose some differences due to the cultural and social contexts, conception of female roles, education, and their efforts.

This article researches, compares and clarifies Korean and Vietnamese women's position in the past and in contemporary life so as to provide a perspective of gender and its role in the history of Eastern culture.

To study this issue, some theory and research methods are applied in the article. Feminism is a certainly suitable theory to research on women and women's right in any society, any culture and any age. "Feminism is a complex set of ideologies and theories, that at its core seeks to achieve equal social, political, and economic rights for women and men. Feminism refers to a diverse variety of beliefs, ideas, movements, and agendas for action" (Lewis, 2019). Moreover: "Feminism seeks to achieve equal treatment and opportunity for women in order to achieve similar opportunities across different fields of work and culture and equal respect in a variety of roles" (Lewis, 2019). From the 1960s – postmodernism feminism has aimed to achieve social and cultural changes. Feminism gradually becomes more academic and humane requiring not only equality but also the respect and recognition of physical and psychological features in order to help with conditions and opportunities to improve oneself and make society develop. "The goal of feminism is to create non-discrimination, which is essential for creating equality to ensure that no one is denied their rights due to factors such as race, gender, language, religion, sexual orientation, gender identity, political or other beliefs, nationality, social origin, class, or wealth status" (Lewis, 2019).

Chris Barker argued that the close relation between feminism and culture was not persuasive to research on culture without mentioning gender. He affirmed feminism concentrates on two basic problems: gaining citizen rights like voting and being equal in law; causing impact on cultural practice and standards in ways in favour of women (Barker, 2011: 388-390). Feminism has diverse schools, each considered or explained gender distinction from a specific perspective. Let's take socialist feminism for instance which emphasises that gender inequality comes from the mutual relation of social class and gender while liberal feminism explains the differences between male and female as the results of socioeconomic and cultural formation, not of biological nature. This article based on different feminism schools attempts to find the general points of those schools in order to support and open equal chances for women in every field.

Comparative cultural studies

Comparative cultural studies research the relationships between the cultures of nations, the culture(s) in each area to highlight the values, the cultural identities of each nation, the unity in diversity of regional culture, the human culture. They also aim to clarify the rules on which world cultures operate. Steven Tötösy de Zepetnek (2003: 1) said that “comparative cultural studies are a field of study in the humanities and social sciences where tenets of the discipline of comparative literature are merged with the field of cultural studies; the objects of study are all sorts of culture and culture products”, and “comparative cultural studies are no master theory, but one framework among several others; they have to be tested and applied, and to be used as a tool in order to understand and to produce new knowledge”. In practice and from an academic viewpoint methods in comparative cultural studies favour the systemic and empirical approach. Zepetnek (2003: 3) emphasised “It is also an inter – and multi-disciplinary approach borrowing from a number of areas in the humanities and social sciences, including (radical) constructivism, systems theories, the empirical, cultural anthropology, ethnology, reception theory, the sociology of knowledge, cognitive science, etc.”. Bringing new and objective insights into the similarities and differences of cultures, providing deep knowledge as well as profound understanding of cultures are some of its purposes. Thus, people empathise to live better and more harmoniously.

It is said that the object of comparative cultural studies is very diverse, and can be any aspect or any phenomenon of culture. Definitely, women's position is a cultural feature bearing universality and differences in all cultures in the world. In this article, from the framework of comparative cultural studies developed by Steven Tötösy de Zepetnek (2003), we applied a certain sub-method to conduct research on Korean and Vietnamese female position as follows:

Affectual/Consequential comparison reveals the similarities and differences of the two cultures with historical contact and interexchange, teaching the ways in which one tradition borrows from or reacts to another tradition i.e., influencing source, influenced source and intermediary source.

Parallel comparison discloses the similarities and differences between the two cultures without historical influence or contact.

Synchronic and diachronic comparison mainly focuses on the similarities and differences of the two cultures through the perspective of time both in the past and at the present.

Cross-cultural comparison provides us with some similarities of the two cultures in the background of most countries in Asia as well as in the world.

Our initial interesting findings will provide a better and deeper understanding of women's role and position in Eastern culture, hence fostering the effective application of comparative cultural studies to discover new knowledge from a new perspective.

Korean and Vietnamese women's position in the past

The similarities in traditional position

It is clear to recognise that in traditional society, women's roles in Korea and Vietnam were confined to the home. From a young age, women were taught the virtues of subordination and endurance to prepare for their future roles as wives and mothers. Women, in general, could not participate in society as men did, and their role was limited to household matters: taking care of the house and family, rearing children, cooking dinners and sewing. One strange point is that many researchers considered Korean women to have once enjoyed nearly equal legal status with men. Katrina Maynes (2012: 1) thought that:

The Kingdom of Silla (57 BC – 935 AD) granted women considerable rights. Females were not solely viewed as secondary citizens, and many women made considerable political and domestic contributions. Unlike later periods, Silla women were not confined to their homes; they largely contributed to the tax and labor force, and lower and middle class women, regardless of marital status, often worked in agriculture and assisted their male relatives in learning trades.

Researchers confirmed the Koryŏ dynasty (918 AD – 1392 AD) initially took a fairly liberal stance on women, but the growing influence of Confucianism ultimately caused the status of women to increasingly decline. "These trends intensified during the Chosŏn dynasty (1392 AD – 1897 AD), which implemented widespread Confucianism and viewed women as weak burdens. Early Chosŏn emperors, such as Yi Song-gye (1335 – 1408), strengthened Chosŏn sovereignty by enforcing Confucian morals, such as the Mandate of Heaven and filial piety" (Maynes, 2012: 3). During this period (approximately five centuries) women were not to be seen by anyone outside the family and they remained confined at home (Gender Roles, 2021). In ancient history, Vietnamese people were considered to follow matriarchy, to highly respect women and their roles in society and family. The traces are still evident in some ethnicities in the Southeast and Northeast region nowadays. Then, influenced by Chinese feudalism, especially Confucianism, Vietnamese society and people changed. One of the powerful and profound shifts pertained to women and to the men closely related to their life: father, husband, son. Their position was not in society, but at home.

In feudalism, in Korea, there were four classes, the yangban nobility, the "middle class" chungin, sangmin, or the commoners, and the cheonmin – the outcasts at the very bottom. During this period Noblemen could have one wife and several concubines

but their children born from commoner or slave concubines were considered illegitimate and denied any yangban rights. Meanwhile, women could only get married to one man. A very famous saying in Vietnamese culture goes “A man could have five or seven concubines (apart from one official wife), a virtuous woman could only marry to a man.” (Vietnamese folk verse).

Even the female position in family was lowly assessed in a traditional concept “if you had one son, this means you had children, if you had ten daughters, this means you had none.” (Vietnamese folk verse).

The women’s role and rights were completely hidden from the outer world and every woman had to conform to Confucian ideals of purity, obedience, chastity and faithfulness. Women were subjects of male dominance throughout their lives, obliged to listen to and obey their fathers, husbands, fathers-in-law and firstborn sons. Homes were divided into male and female quarters to separate the genders. This originated from the Chinese Confucian tradition “When at home, women had to obey their fathers; when being married, women had to obey their husband; when being a widow, women had to obey their son”; and “at each stage in her life, a woman belonged to a man. They were not trusted to dictate their own lives, and men made their decisions for them” (Maynes, 2012: 3).

Similarly, women were confined to the domestic sphere, while public life was reserved for men throughout most of Western history. In medieval Europe, for example, women were not given the right to study, to participate in public life and even to own property. At the end of the 19th century, let’s take France for instance, women were still compelled to cover their heads in public, and, in parts of Germany is another good example, a husband still had the right to sell his wife. Even in the early 20th century, women could neither vote nor hold elective office in Europe and in most of the United States. If doing business, a woman had to be assisted by a male representative like her father, brother, husband, legal agent or son. Moreover, women had little or no access to education and were barred from most professions. Even in some parts of the world, such restrictions on women continue today. Sherry B. Ortner (1974: 68) identified “the universal fact of culturally attributed second-class status of woman in every society”. She also confirmed:

The universality of female subordination, the fact that it exists within every type of social and economic arrangement and in societies of every degree of complexity, indicates to me that we are up against something very profound, very stubborn, something we cannot rout out simply by rearranging a few tasks and roles in the social system, or even by reordering the whole economic structure (Ortner, 1974: 67-68).

Thus, women’s position in the past was not highly appreciated in every corner, every culture in the world, even poor or rich countries from West to East.

The differences in traditional position

During the dawn of history and the flourishing period of primitive society, many nations underwent the matriarchy in which women were the head of the family, lineages; women played a great role in economic activities, social life as well as in cultural and spiritual life.

When entering patriarchy, the transition always took a classical, harsh and extreme form, but many societies turned to patriarchy under a “gentle, flexible” form. Old Vietnamese women were in this second case. In Vietnam, in the primitive era, women were the main ones who did the gathering, primitive agriculture, breeding, handicraft and housework, then in the age of a class-divided society, the woman was still fully involved in all stages of labour in society and the family.

Whereas in Korea in the ancient world, women were only involved in housework. “The Confucian ideal of strict separation of males and females led to the division of labour into inside and outside work. Men laboured outside, taking care of major field crops, while women worked inside doing housework, spinning, weaving and cooking” (Sorenson, 2021). So, it can be said that the core Confucian values that shaped the role of men and women were still a great force in Korean traditional life.

In Vietnam, researchers believed that the family was owned by a man, but this was true in theory only. In reality the woman was still in control of most of the housework and took part in the family and in most social activities. This was the premise for the ancient Vietnamese women to continue to make great contributions to the nation’s history.

Since ancient times, the role of the mother and the woman has been respected and appreciated in Vietnamese society. They had a decisive range for their children’s development in many aspects (physical, emotional, ethical ...). Vietnamese folklore has lots of sayings that praised the role of mothers, for instance “If a child was bad, it was his/her mother’s fault. If a grandchild was bad, it was his/her grandmother’s”; “A child can only get a blessing thanks to his/her mother”; “Creating a birth to a child was his/her father’s role, but rearing him/her was his/her mother’s role”.

In traditional Vietnamese society, the wife was considered more important than her husband “his orders are not equal to hers” (Vietnamese folk verse). The woman was “the hand that holds the key of the safe”, she was “the internal General”. When the family or country faced problems, hardship or invaders, Vietnamese people thought that protecting and building their country is the responsibility of all citizens regardless of gender as shown in this proverb, “when the enemy comes, women will fight against them” (Vietnamese folk verse). Vietnamese history has witnessed many female Generals in times of struggle or wars against the enemy or invaders from ancient to

modern times. Their names have been recorded forever and always respected by the entire nation. Let's take some examples of Generals like Trieu Thi Trinh, Trung Trac, Trung Nhi, Bui Thi Xuan...

What is more, Vietnamese customs of goddess worshiping have been practiced for a long time and has developed through historical periods on the basis of the tradition of respect for the female role. The image of Vietnamese women was built and handed down from the legendary Mother Au Co, with Father Lac Long Quan being the first Creators of Vietnamese people to worship the agricultural goddesses "Mother of Rice". Almost everywhere in Vietnam, many temples to worship goddesses are found easily. This reflects the important role of women in farming from ancient times and throughout history to the present day based on the cause of cultural background. Though alike, Vietnamese and Korean cultural backgrounds are quite different. Tran Thi Thu Luong (2016: 79) explained that Korean culture has the East Asian background with the typical features: dry rice culture, male respect, hierarchy while Vietnamese culture has Southeast Asian background with typical features: wet rice culture, female respect and commune democracy. These differences will make the contact and acculturation of Confucianism certainly distinctive.

Vietnam is a country located in the region where wet rice agriculture originated. History has proven that during the development of wet rice civilization, women always play a pivotal role in production. Scientists proved that collecting culture respects the women's role while hunting culture appreciates men's role (Luong, 2016: 91). Moreover, "the hierarchical thought of Confucianism was more easily accepted and adapted by class-divided society like Korea. Even Chinese people confirm the Korean believe and practice this thought more seriously and faithfully than the Chinese people themselves" (Luong, 2016: 158-159).

In terms of folk beliefs of the two countries, they practice polytheistic beliefs. The differences lie in the points that the Korean people worship both male and female Deities. The Gods are oriented towards outer spheres while Goddesses are mainly oriented towards domestic fields. We can see this through some pairs of Deities like Yeomna – God of Death; Samshin – Goddess of Human Birth (Gashin) / Goddess of Life and Childbirth; Haemosu – God of the Sun; Jishin/Teojusin – Goddess of Earth; (Gashin)/ Dalnim – Goddess of the Moon; Hwanung – God of Laws (Gashin); Gameunjang-agi – Goddess of Fate and Luck (Wozniak, 2011).

Whereas, in Vietnamese folk belief, "Tam Phu" belief and "Tu Phap" belief both adore Goddesses. "Tam Phu" belief adores Three (Tam) Goddesses including the Sun, Mountain, Water (later this belief was added one Goddess of the Earth then became "Tu Phu" which means Four Goddesses). "Tu Phap" belief worships Four Goddesses

consisting of the Cloud, Rain, Thunder and Lightning representing natural phenomena that play an important role in the agricultural society in Vietnam.

To sum up, Korean and Vietnamese women's position in the past had a variety of differences and similarities. The similar features are shown on the surface culture and the different characteristics are expressed in the deep culture.

Korean and Vietnamese women's position at present

The similarities in modern society and family

The female position and role have changed since the wars in the two countries finished, although the time is not identical for both countries (Vietnam in 1945, Korea in 1948). Over nearly seven decades the status and role of women in the two countries have dramatically changed in order to show their great contribution to the national development. The similarities are presented below:

1. It is significant to mention the role of women recorded in the wars. None can deny the great female contribution, they themselves made a part of the victory of the nation.

"The reality was that during the Korean War, there were 120,000 women on active duty. A third of them were healthcare providers. Others stepped up when their country called on them, volunteering for service in the Women's Army Corps (WAC), Women in the Air Force (WAF), Navy Women's Reserves and Women Marines" (Korean war legacy foundation 2021). Again, "many women served in Mobile Army Surgical Hospitals (MASH), on MEDEVAC aircraft, and on hospital ships, in military hospitals in various parts of the United States. Countless women held down their households while their husbands went to war or took the place of men in the workforce" (Korean War Legacy Foundation, 2021).

While in Vietnam, in the resistance to protect our country, women's forces, who can do everything in society like men, occupy an important position in the militia and guerrilla forces in the communes and hamlets. Up to 1961, there were 28,000 female guerrillas in the whole South. South Vietnamese women also participated in the main force playing a key role in building fighting villages from 1961 to 1965. There were 1,860,000 participants in the whole South (Quynh, 2018).

When the countries regain their independence, women achieved constitutional rights for equal opportunities to pursue education, work, and public life. There is no doubt that the female labor force contributed significantly to rapid economic growth. An increasing number of women work in professional fields. "Korean women today are actively engaged in a wide variety of fields, including education, medicine, engineering, scholarship, the arts, law, literature, and sports. Women are thus making significant contributions to society" (Korean Overseas Information Service, 2021).

2. In law field, both countries have Acts, clauses and organizations to respect, protect, and support women to gain their equality in all fields. For instance, Ministry of Gender Equality (Korea) was established in 2001, Gender Equality Law (Vietnam) was promulgated in 2008. The purpose of these laws and organizations are to revise and establish laws and rules that involve discrimination in any sector and to increase the representation of women, to facilitate women's employment and provide support for female workers, to increase educational opportunities for women to be competitive in the labor market, to provide social welfare policies for women, to promote women's involvement in various social activities including volunteering work and women's organization activities, and to strengthen the cooperation of domestic women's organizations with international women's organizations (Korean Overseas Information Service, 2021).

3. Women have taken their part in educational and economic fields. Vietnam started as an illiterate country (90% of the population) and women had no right to school in feudalism. However, after seven decades, more than 90% of girls go to school, of which 36.24% graduate at university level, 33.95% have master's degrees and 25.69% doctoral degrees (Thuong, 2019). This ratio in Korea is similar, but a little bit higher with 99.5%, where 30.9% of university or college students are female, and 22.5% pursue doctoral degrees (Van K. & Dung N.A, 2010: 684). The female labour force also increased in both countries. For example, the Overview Report on Women Workers in Vietnam shows that female workers account for over 70% of the workforce in major export industries such as textiles, footwear, electronics and 64% of workers in industrial zones (Mai, 2018). While these proportions in Korea are 80% and 53.9% respectively (Van K. & Dung N.A, 2010: 687). Reality reveals that lots of women hold managerial positions or are CEO's in big companies. Once they are independent on an economic aspect, they have equal roles in the family like educating children, the right to take important decisions for the family and equal rights to possess their property or estate. Women in both countries get paid maternity leave with full salary.

4. Recently, women in Vietnam and Korea have shown their own role and advantage in the political field. Vietnam had its first Chairwoman of the National Assembly in 2016, Mrs. Nguyen Thi Kim Ngan; while Korea had its first woman President in 2013, Park Geun-hye. This was a turning point in the role of women in South Korean politics.

The above-mentioned similarities between Korean women and Vietnamese women are uncovered in various fields in modern age, however, the differences are disclosed in some extent and facets.

The differences in modern society and family

At first, the discrepancies and inequality display in the assessment and acknowledge female contribution in the wars. In Korea, "the memorial, like many others, does not reflect

the sacrifices that women made on the home front. It doesn't adequately acknowledge their crucial roles as medics, caretakers, logicians, and communications operators, and it certainly doesn't portray them in combat" (Korean War Legacy Foundation, 2021). Moreover, if women have positions in the memorials, they are designed to better reflect the male statues, reinforcing the idea that women played a secondary role in the war (Korean War Legacy Foundation, 2021).

In Vietnam, memorials and statues present women's sacrifices everywhere in the country. On March 8, 1965, on the 55th anniversary of International Women's Day (1910-1965), to appreciate the contributions of women in the South during the struggle for independence, Uncle Ho (the President), on behalf of the Party and the government, gave Vietnamese women an embroidery with 8 golden words: "Heroic – Indomitable – Frank – Considerate".

Secondly, the research data of the Women's Association of Small and Medium Enterprises reveals Vietnam currently has about 25% of the leadership team, and business owners are women. The Vietnam Women Entrepreneurs Forum recognises that most women who run or own businesses operating in the fields of trade, service, and consumer goods production are extremely important areas of the market economy. In the national strategy on gender equality from 2011 to 2020, Vietnam sets the target of bringing the percentage of female business owners to 35% or more by 2020 (Thuong, 2019).

Korea has accomplished outstanding economic success, becoming the 11th largest economy in the world, however, the country's women leaders are still considered token because only a small number of women take leadership positions in almost every corner of society. In 500 Korean companies by income, women executives make up 2.7% of total executives; in 31 companies, there are only 4 women board members (1.6%) from a total of 245 members; 27 companies did not have a single woman board member. As a result, Korea has among the lowest women representations in senior roles, boards, and executive committees both in Asia and in the world (Cho, 2018).

Thirdly, the *Monthly ranking of women in national parliaments* (2021) demonstrates that Vietnam stands in 70th place with 26.7% of women in parliament (132 women/494 members) while Korea lies in 121st place with 19% women (57 women/300 members) even though both countries had women who obtained vital positions in parliament. This rate, if compared to the proportion in developed countries in the world, especially European countries like United Arab Emirates 50%, New Zealand 48% or Sweden 47% is just a "humble" figure.

To explain this phenomena, Archie Resos (2014) cited a comment by the Dean Eun Mee Kim of the Graduate School of International Studies, Ehwa Women's University in Seoul, South Korea in his personal interview conducted on January 17, 2006 that:

Korea has been heavily influenced by traditional thoughts such as Confucianism that really made it difficult for women to be respected equal to men. The value and position of women was much lower in the society. Even if you look around the world, there were more women presidents, leaders, and vice presidents but we have not had that in Korea. Discrimination against women made it difficult.

Another scholar, Rosa Kim (1994: 147-148) also stated:

Fundamental to the Confucian philosophy is the belief that inequality in social relationships-between the generations, the classes, and the sexes-is not only natural but essential for peace and harmony... While it is inevitable that social change accompanies modernization and industrialization, the Confucian model of the family has remained largely intact in Korean custom throughout the twentieth century. Because women continue to hold an inferior status in the family by custom, the effort to grant women greater equality has encountered ideological opposition. Social change for women is slow and difficult because residual Confucian institutions continue to permeate Korean society.

Confucianism is a strong force which has powerfully influenced traditional and modern Korean society. Although Korean society increasingly develops Confucianism still leaves a deep imprint on Korean women's lives and careers. "Confucianism has contributed to the gender divide in family and the workplace. The military culture aligned with Confucianism has created a male-dominant organisational culture so that women have difficulties in career success." (Cho, 2018).

According to historical documents, during the period that the South of Vietnam was under the control of the regime of the Republic of Vietnam, Ho Chi Minh city was called "Sai Gon". At that time, Sai Gon was considered the "Pearl of the Far East" because of its development, civilisation and luxury and charm. Many young Korean women came to Sai Gon to find good jobs. But from the 1980s to the 2000s, the Korean wave (Hallyu Wave) spread to Asian countries including Vietnam, then the movement of getting married to Korean men by Vietnamese women developed powerfully. What is more, young girls in Vietnam have admired and adored Korean stars or celebrities in Korean showbiz, especially in romantic films and Korean popular music (K-pop). They rush to use Korean-made products like cosmetics, fashion, accessories, mobile phones, office ware, functional foods and specialties. Many Vietnamese women try to find jobs in Korea through Labour Export Services run by state or private companies and to get married to Korean men using matchmaking service with the dream of having a better life. Most of these people come from the rural or remote areas in Vietnam where their life is very rough. According to the Korean Statistics Agency, throughout Korea in 2018, in terms of the nationality of the wife, Vietnamese multicultural families accounted for the highest proportion (30%), China (21.6%) and Thailand (6.6%) ranked 2nd and 3rd respectively (Hong 2021). These are the phenomena expressing the reality that women are willing to migrate to find a better life outside of their homeland

borders. It is confirmed that lifestyle, culture and economy of the two countries have influenced each other in a certain historical period.

Conclusion

From the above analysis, Korean and Vietnamese women have lots of similarities in their positions in traditional and modern society as the result of universalities of gender culture in general and the social and cultural contexts of the two Eastern cultures. But they have no less differences due to each cultural configuration during the process of acculturation from China, specially Confucianism. As a hierarchical and class-divided country Korea certainly is different from a commune-democracy country like Vietnam in receiving Confucian influence. The similarities can be clearly seen on the surface culture which is truly hiding interesting differences in the deep culture. That is what we can sum up from our initial comparison. Accordingly, this initial assessment will need to be confirmed by more evidence in future research.

“Men are supposed to be more concerned with achievements outside the home-hunting and fighting in traditional societies, the same but translated into economic terms in modern societies. While women are supposed to be more concerned with taking care of the home, of the children, and of people in general – to take the tender roles” (Hofstede, Hofstede & Minkov, 1991: 137-138). This thought has been appearing since ancient times. So, gender inequality has always been a difficult problem that humans need a lot of time and energy to improve. Gender inequality poses significant challenges to women in Korea and Vietnam because it takes away opportunities from talented and passionate women whereas natural resources are scant and human capital has been the driving engine of the economic development. Gender inequality is a serious hurdle both countries need to overcome for continuing growth. Women themselves need to keep moving forward and help the nation achieve swift democratization. If on-going democratic experiments in Korea and Vietnam falters, the momentum and unity that have been achieved so far can easily fade away.

References

- Barker, C. (2011) *Cultural Studies: theories and practices*. London: SAGE Publications.
- Cho, Y. (2018) *Women Leaders in South Korea: Challenges and Opportunities* [online]. Available at: <https://www.eveprogramme.com/en/36448/women-leaders-in-south-korea-challenges-and-opportunities/> [12.04.2021].
- Gender Roles (2021) [online]. Available at: <https://korea4expats.com/article-gender-roles.html> [12.04.2021].

- Global data on National Parliaments (2021) *Monthly ranking of women in national parliaments* [online]. Available at: <https://data.ipu.org/women-ranking?month=4&year=2021> [3.05.2021].
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hong, A. (2021) Vietnamese women became the largest group of foreign brides in Korea, *VN Express* [online]. Available at: <https://vnexpress.net/> [6.05.2021].
- Korean Overseas Information Service (2021) Women's Role in Contemporary Korea. *Center for global education* [online]. Available at: <https://asiasociety.org/education/womens-role-contemporary-korea> [18.04.2021].
- Korean War Legacy Foundation (2021) *The Role of Women in the Korean War* [online]. Available at: <https://koreanwarlegacy.org/chapters/the-role-of-women-in-the-korean-war/> [18.04.2021].
- Lewis, J.J. (2019) *The Core Ideas and Beliefs of Feminism* [online]. Available at: <https://www.thoughtco.com/what-is-feminism-3528958> [16.04.2021].
- Luong, T.T.T. (2016) Cultural features in Vietnam and Korea: *Similarities & Differences*. Vietnam: National Political Publishing House.
- Mai, D. (2018) *The rate of female workers in Vietnam is among the highest in the world* [online]. Available at: <http://thoibaotaichinhvietnam.vn/pages/xa-hoi/2018-01-23> [30.05.2021].
- Maynes, K. (2012) Korean Perceptions of Chastity, Gender Roles, and Libido: From Kisaengs to the Twenty First Century. *Grand Valley Journal of History* [online], 1(2). Available at: <https://scholarworks.gvsu.edu/gvjh/vol1/iss1/2> [21.04.2021].
- Ortner, S.B. (1974) Is female to male as nature is to culture? In: M.Z. Rosaldo and L. Lamphere (eds.) *Woman, culture, and society*. Stanford, CA: Stanford University Press, 68-87.
- Quynh, N.T. (2018) *The female role in contemporary society* [online]. Available at: <https://hnm.edu.vn/tin-tuc/vai-tro-cua-phu-nu-trong-xa-hoi-hien-nay.html> [26.04.2021].
- Resos, A. (2014) The Empowerment of Women in South Korea. *Journal of International Affairs* [online]. Available at: <https://jia.sipa.columbia.edu/online-articles/empowerment-women-south-korea/> [12.04.2021].
- Rosa, K. (1994) The Legacy of Institutionalized Gender Inequality in South Korea. *The Family Law*, 14 B.C. Third World L.J. 145 (1994) [online]. Available at: <http://lawdigitalcommons.bc.edu/twlj/vol14/iss1/7> [26.04.2021].
- Sorenson, C.W. (2021) The Value and Meaning of the Korean Family. *Center for global education* [online]. Available at: <https://asiasociety.org/education/value-and-meaning-korean-family> [23.04.2021].
- Thuong, H. (2019) *The role of women is increasingly affirmed* [online]. Available at: <https://congly.vn/vai-tro-cua-phu-nu-ngay-cang-duoc-khang-dinh-52086.html> [20.05.2021].
- Tötösy de Zepetnek, S. (1999) From Comparative Literature Today Toward Comparative Cultural Studies. CLCWeb: *Comparative Literature and Culture* 1.3 [online], Available at: <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1041>.
- Tötösy de Zepetnek, S. (2003) *Comparative cultural studies and the study of central European culture* [online]. Available at: <http://www.kakanien-revisited.at/beitr/theorie/Stotosy1.pdf> [16.01.2020].
- Van, K., Dung N.A. (2010), *Korea – country & people*. Charlotte, NC: Age Publishing.
- Wozniak, E. (2011) *The top 11 Deities in Korean mythology* [online]. Available at: <https://glitternight.com/2011/03/24/the-top-11-deities-in-korean-mythology> [16.04.2021].

Katarzyna Juszczyk-Frelkiewicz*

Montserrat Simó Solsona**

Cristina López Villanueva***

DO WE WANT CHILDREN? ATTITUDES TOWARDS HAVING OR NOT HAVING CHILDREN: A COMPARATIVE PERSPECTIVE ON SPAIN AND POLAND

ABSTRACT: The transformations inherent to the Second Demographic Transition have evolved in intensity and timing in a differential manner in many European countries. The changes in demographic patterns are a reflection, to a large extent, of the transformations in values and attitudes towards fertility, nuptiality and forms of coexistence; transformations that act on a differential cultural, economic and political substratum in each national or regional context. Spain and Poland are two countries that have followed different processes; however, they are joined by a legal constraint, late chronology and economic recession. The aim of this paper is to analyse differences in attitudes of Spanish and Polish respondents towards having or not having children and the differences in two periods of time in both countries. In the article, fertility patterns in Poland and Spain were compared and examined in a dual perspective: firstly, considering the fertility data provided by official statistics. Secondly, from a subjective perspective considering attitudes and opinions about having or not having children. The Second Demographic Transition (SDT) is the theoretical background regarded as a driving force to understand this phenomenon. A subjective perspective on fertility was analysed on the data from the European Social Survey (ESS) in two periods of time: during rounds three (2006) and nine (2018), to capture the changes in respondents' attitudes to having or not having children. Independent samples of tests and an analysis of variance (ANOVA) were used in statistical analyses and were performed using SPSS. The results reflect differences in both countries. While Spain began a change in attitudes towards parenthood (having or not having children) in the early 1980s, and during the analysed period was consolidating its opinion, the starting point from Poland is more conservative, but shows an intense move towards being more flexible with new behaviour patterns.

KEYWORDS: attitudes to having or not having children, Poland, Spain, European Social Survey.

Introduction

The inherent transformations to the Second Demographic Transition (SDT) have evolved differently in intensity and timing across European countries. Changes in demographic patterns are largely a reflection of the transformations in values and attitudes towards fertility, marriage and forms of cohabitation. These changes act on

* **Katarzyna Juszczyk-Frelkiewicz** – University of Silesia in Katowice, Faculty of Social Sciences, Institute of Sociology, Poland; e-mail: katarzyna.juszczyk@us.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4908-2556>.

** **Montserrat Simó Solsona** – University of Barcelona, Faculty of Economics and Business, Department of Sociology, Spain; e-mail: msimo@ub.edu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-6719>.

*** **Cristina López Villanueva** – University of Barcelona, Faculty of Economics and Business, Department of Sociology, Spain; e-mail: clopez@ub.edu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7676-0765>.

a differential cultural, economic and political substratum in each national or regional context, despite the apparent tendency towards homogeneity.

The objective of this article is to investigate the differences between respondents from Spain and Poland in the opinion about having and not having children. We compared fertility patterns in Poland and Spain and examined their differences from a dual perspective: firstly, considering the fertility data provided by official statistics such as Eurostat, the Polish Central Statistical Office (CSO) and the Spanish National Institute. Secondly, from a subjective perspective considering attitudes and opinions about having or not having children by European Social Survey respondents in two different moments, 2006 and 2018. Specifically, we analysed changes in fertility in relation to the attitudes towards having or not having children according to gender, age, marital status, education level, employment status and religion in two countries with two different fertility models and different welfare systems: Poland and Spain. Data provided by the European Social Survey (ESS) in Poland and Spain and in two points of time (2006, 2018), corresponding to a pre- and post-crisis chronology, are used to carry out the analysis.

The structure of this article is divided into several sections. Firstly, a description of the main characteristics of the fertility models in Spain and Poland is given from a historical perspective. Secondly, methodological aspects are briefly explained. Next, through ESS, the main results of key variables explaining differences in fertility models in Spain and Poland as well as attitudes towards parenthood are described. Finally, conclusions are presented.

Effects of the Second Demographic Transition (SDT) on Spain and Poland

Undoubtedly, one of the characteristics of the Second Demographic Transition (SDT) (Lesthaeghe, Van de Kaa, 1986) is the change in fertility, which reflects transformations in attitudes (Beck & Beck-Gernsheim, 2001) towards childbearing, couple formation and the composition of households and families.

Fertility changes according to the SDT premises (Van de Kaa, 1987) consist of a reduction in the number of children (below replacement level), a postponement of the age of childbearing and an increase in the number of children born to unmarried mothers that started to occur in Northern Europe from the second half of the 1960s onwards.

This evolution has developed at different speeds and intensities in European countries. Despite a certain tendency towards homogenisation in behaviour, some divergences are discernible. Countries with the lowest fertility are grouped into two distinct patterns (Billari & Kohler, 2004; Campisi et al., 2020). On the one hand, there are Southern

European countries with the lowest fertility, of which Spain is a good example. They show a late emancipation, a postponement of first births and a lower fertility recovery at older ages. On the other hand, Central and Eastern European countries such as Poland show a relatively earlier family independence and first births take place earlier than in Southern European countries with lower fertility.

Spain, together with Italy, is currently one of the countries with the lowest fertility rates in Europe and the latest age at childbearing. These changes, and this is where their interest lies, have taken place with remarkable celerity, intensity and in record time, because until 1974, Spain had very high fertility rates typical of the baby boom and a practically universal marriage rate. What has been its particular evolution? In Spain, the SDT occurred at the same time as the political transition to democracy (López-Villanueva, 2002). The Spanish constitution dates to 1978, but it was not until 1981 that the Civil Code was reformed and with it, the legal and juridical constraint was put to an end (Valiente, 1996). The new Civil Code provided a renewed framework and recognised new behaviour patterns in terms of cohabitation and filiation. In this way, equality between men and women was made explicit, and a decisive step was taken towards women's economic autonomy. Also, during this time, adultery was decriminalised and responsibilities towards motherhood and fatherhood were equalised. The divorce law implemented in 1981 was fundamental in making household formation itineraries more flexible and diversifying forms of cohabitation, and finally in legalising and decriminalising the commercialisation of contraceptives (Conde, 1982).

The new legal system was an accompaniment and stimulus to these new behaviour patterns in Spain (Alberdi, 1999). The legal corset that constrained the new practices emerging from a transformation in attitudes, values and images regarding fertility or forms of coexistence such as individualism, happiness, love, freedom or equality (Giddens, 1998; Beck & Beck-Gernsheim, 1998; Inglehart, 2015; Castells, 1997) delayed the implementation of the SDT in Spain.

Characteristic changes in the SDT (Van de Kaa, 1987) are observed in Poland and Spain. Since a few decades many demographic and social changes have been observed, ones which emerge especially with regard to aspects of marital and family life, intimacy and sexuality, fertility models, values and social norms, practices in religious services and labour market participation. The demographic and social changes observed in Poland, however, had a different pace and range than in other countries. After the political transformation in 1989, the population situation in Poland began to be developed by social, cultural and economic processes of different origins and characteristics. Population processes were conditioned by three directions of changes. The first was a return to modernisation trends that were distorted or even stopped during the communist era. The second direction of changes concerned the realities of the systemic transformation,

meaning institutional discontinuity, social change and economic difficulties. The third, concerned entering the path of late modernity and related axionormative changes, including the individualisation of individual life (Okólski, 2004). All these make the situation of Poland specific and comparable only to other countries of Central and Eastern Europe (Duszczyk et al., 2014). The existence of the Iron Curtain and the communist system also limited the flow of new values to Poland from Western Europe. Only after the political transformation in 1989, a strong influence of the sexual revolution in Poland was observed (Kobyliński, 2020, 28). The prevalence of modern, effective contraceptives plays a very important role as a 'technological' factor in reducing fertility in Poland (Frątczak & Balicki, 2003). Also, the most relevant determinants for limiting the number of children were the costs of raising children and an uncertain future for children (Kotowska et al., 2003). The costs of having a child are directly related to the participation of women in the labour market. Having a job by women is a condition for having more than one child (Matysiak, 2008). Research on the procreation intentions of Poles shows that the number of children they would like to have is higher than the real number they have. Unfulfilled reproductive aspirations reflect the existence of limitations in the decision to become parents. In Poland, for many years, the following barriers to having children have been indicated: the financial situation of families, difficulties in reconciling work with parental responsibilities, housing situation, costs of children (CBOS 2010). The reasons why Polish women choose not to have another child and the low birth rate contributed to the Polish government launching a family policy that would financially support families with children. Since 2016, the "500 plus" programme (www.gov.pl) has been operating in Poland, initially supporting families by allocating PLN 500 (about 110 EUR) per child. In the initial period of the programme's operation, the benefit for the first child was granted only after meeting the income criterion. However, in 2019, the programme was modified and started functioning without any income criteria – every family in Poland will receive PLN 500 for each child every month. At the beginning of the programme's operation, an increase in the birth rate was noticed, but it did not last long, as a decline was recorded since 2018. The effects of the impact of the programme in terms of improving the financial condition of households are visible throughout the country (Każmierczak-Kałużna, 2018, 2019).

During a substantial part of the 20th century, Spain had high fertility levels, achieving 3 children per woman, one of the highest in Europe. From the mid-1970s onwards, there was a dramatic fall in the synthetic fertility index, reaching an all-time low in 1998 with a value of 1.13, and then, beginning a recovery that reached its maximum value (1.44) in 2008 (Fig. 1), at the time of the outbreak of the economic crisis. The light rebound had its origins in the arrival of a foreign population with higher fertility at younger ages as well as a brake on the delay in the birth of the first child and a period

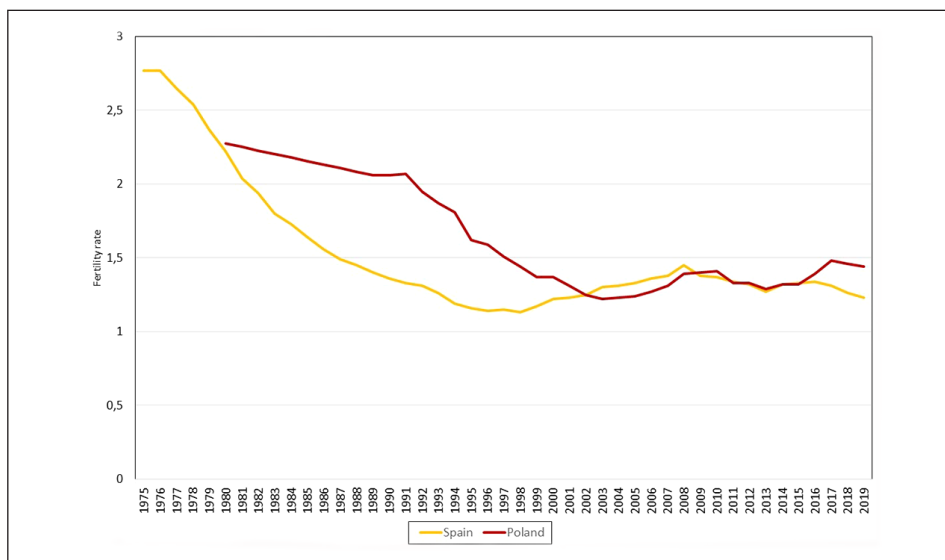


Figure 1. Total fertility rate (children per woman) in Spain and Poland from 1975 to 2019

Source: Fertility indicators. EUROSTAT.

Estimated Fertility Poland (1981-1990).

of economic prosperity (Castro-Martin et al., 2018). The great recession brought with it, once again, a decline in the short-term fertility indicator.

An intense decrease in the TFR in Poland and the postponement of childbearing, observed in the 1990s constitutes a new stage in the trend of long-term fertility decline in Poland (Duszczek et al., 2014; Kotowska et al., 2008, 800). The TFR dropped from 2.07 in 1989 to 1.22 children in 2003 (1.23 in 2004 and 1.24 in 2005) (Fig. 1). Within the 15-year period, Poland moved from the group of high-fertility countries to the group of lowest fertility (Kotowska et al. 2008, 800). Since 1989 – for over 30 years – in Poland there has been no replacement of generations (Szukalski, 2009, 60). In the period 2005-2010, Poland was among the 10 countries with the lowest fertility in the world (UN, 2011). In 2018, the TFR in Poland was 1.43 (CSO, 2020).

The decline in fertility in Spain is linked to a postponement of the age at childbearing from an average age at childbearing of 28.20 in 1980 to 32.25 in 2019 (Fig. 2 and Fig. 3). The later reproductive calendar has had consequences on the decrease in descendants, infertility (Esteve & Treviño, 2019) and has contributed to a difficult transition to the second child (Sobotka, 2010).

The increase in the average age of getting married by Poles (CSO, 2020, 185; Kotowska, 2002) directly implies an increase in the average age of mother at childbirth, because in Poland most children are born into a marriage. In 2019, the average age of a mother giving birth to the first child was around 30 (CSO, 2020, 259) while in 1990 it was 27

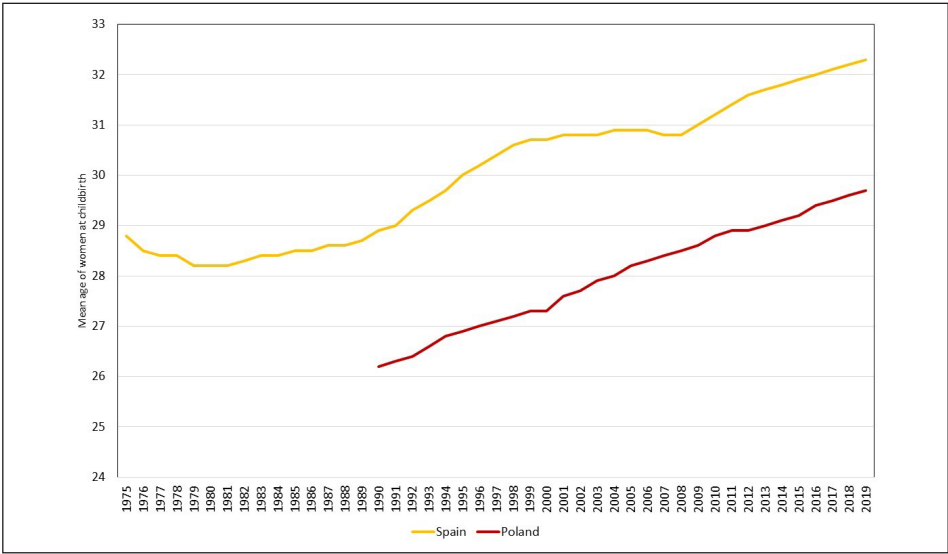


Figure 2. Mean age of childbearing (years) in Spain and Poland from 1975 to 2019
Source: Fertility indicators. EUROSTAT.

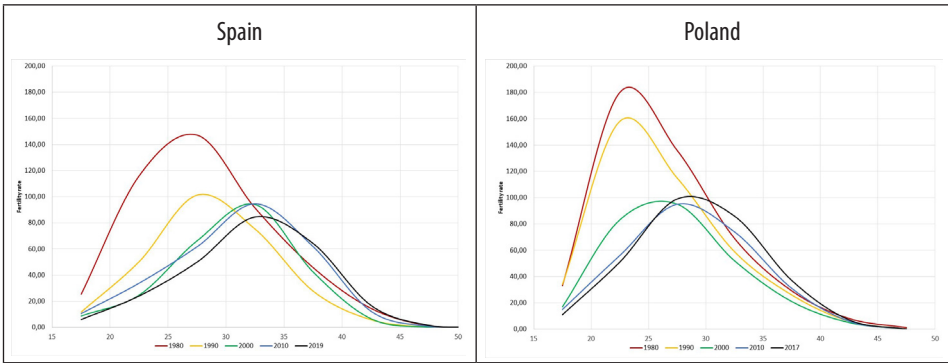


Figure 3. Fertility rates per 1000 women in age groups in Spain and Poland – 1980, 1990, 2000, 2010 and 2019.
Source: Basic demographic indicators. Results. INE and Statistics Poland.

(stat.gov.pl) (Fig. 2 and Fig. 3). Although Polish women decide to have their first child earlier than Spanish women, they rarely decide to have a second child, as evidenced by the TFR. Fig. 3 shows the changes across time in Spain and Poland in age categories by women according to fertility – through the 40 years period the fertility patterns have been changed in both countries by moving women fertility to elder age categories. Significant changes have been visible in Spain since 1990 and in Poland since 2000.

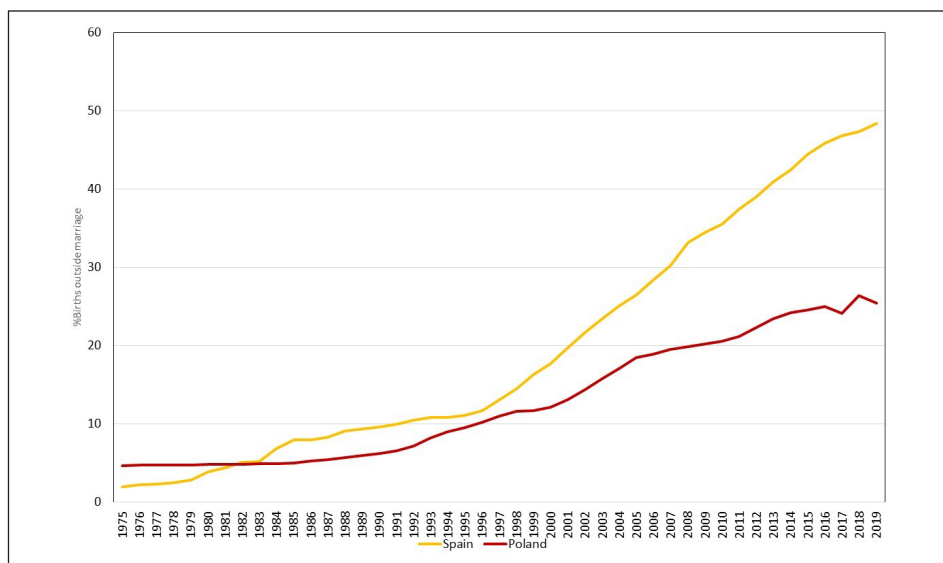


Figure 4. Births outside marriage (%) in Spain and Poland from 1975 to 2019

Source: Fertility indicators. EUROSTAT.

Figure 4 shows the phenomenon of live births outside of marriage in Spain and Poland. In both countries the phenomenon has kept increasing since late 1980s till now, but with a different speed and intensity. Especially from 1996, Spain noted a fast increase of live births out of wedlock until 2019; the tendency seems to be continuing. In turn in Poland the increase was half the size than that of Spain, but the intensity of the phenomenon seems to be continuing despite small declines in 2017 and 2019.

Attitudes towards the moment of starting a family or having children have become more flexible (Castro & García, 2013). Perceptions towards the desired number of children, the ideal age to become a mother or the fact of not having children are more tolerant than what was once considered normative.

Methodology

The European Social Survey (Timing of life module) is the database used in this article. It was carried out in Poland and Spain during rounds three (2006) and nine (2018). In the case of Spain, total N in 2006 was 1876 interviewed persons and 1668 in 2018. In Poland, the sample was 1721 persons for 2006 and 1500 for 2018.

Independent samples of tests were conducted to compare Spain and Poland across time on several independent variables. To analyse the differences between both countries in agreement on not having children, independent samples of tests and an analysis of

variance (ANOVA) were also used. All statistical analyses were two-tailed, used a p value of 0.05 for significance, and were performed using SPSS version 25. Values in the text are presented as means and standard deviations (SD).

Results: attitudes to having or not having children

In previous sections, we briefly described the fertility patterns in both countries, as well as explained the main social, economic and political factors that allow us to understand them. In this section, a subjective perspective on fertility was analysed. Here, the relevance of attitudes was underlined, and to this end, we analysed the positioning of respondents on the degree of agreement or disagreement regarding not having children.

Figure 5 shows the agreement level if a person chooses never to have children on a Likert scale, from 1 – strongly disapprove, to 5 – strongly approve, considering all the respondents. Spain is more condescending towards not having children. This trend is maintained over time. Fifty percent of cases rated between 3 and 4 in both 2006 and 2018. Despite this predictable stabilisation, if we focus our attention on where the first 50% of cases are located (median), over time, this has shifted towards a greater tolerance of not having children, while in 2006 it went up to 3, and in 2018 to 4.

Poland, on the other hand, takes a more conservative position on not having offspring. In 2006, 50% of the cases are between 2 and 3 on a scale of 1 to 5, with extreme

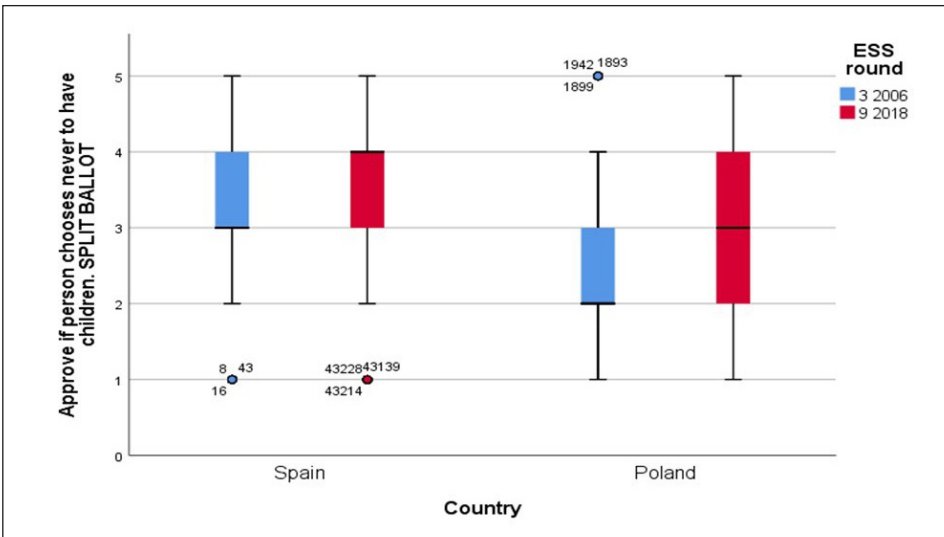


Figure 5. Agreement level if a person chooses never to have children in Spain and Poland – 2006 and 2018

Source: authors' own elaboration on data from the European Social Survey.

cases being those who totally agree with the assumption. It should also be noted that the median is as high as 2, showing that the first half of the cases strongly disagree with the statement. In 2018, there was a significant change with even more heterogeneity in the answers (greater amplitude of the box), 50% of the cases are between 2 and 4, thus showing a greater receptiveness to this attitude. In short, in 2018 Poland has a more similar opinion to Spain.

With the aim to explain in depth the different trend followed by Spain and Poland, we carried out means using a t-test or F test according to each independent variable. The following table summarises the main results by demographic factors in 2006 and 2018.

Spanish women support not having children to a greater extent than men in both rounds, 3.17 and 3.67 respectively, although only in 2018 these gender differences are statistically significant. In the case of Poland, although there are also differences between men and women, these are not statistically significant for any of the periods studied.

The analysis of the opinion on not having offspring according to age separately for men and women, showed interesting differences in behaviour patterns. The younger the age, the more agreement there is towards not having children (Esteve & Treviño, 2019). Moreover, highly supportive positions are also observed in both Spain and Poland between 40 and 49 years of age, especially in 2018 and for women.

In the case of Spain, women are much more agreeable to not having children than men, both in 2006 and 2018. This is not the case in Poland, especially in 2006, when men are more flexible than women. However, in 2018 the situation changes significantly: not only does tolerance towards not having children increase in general, but women are also more agreeable than men.

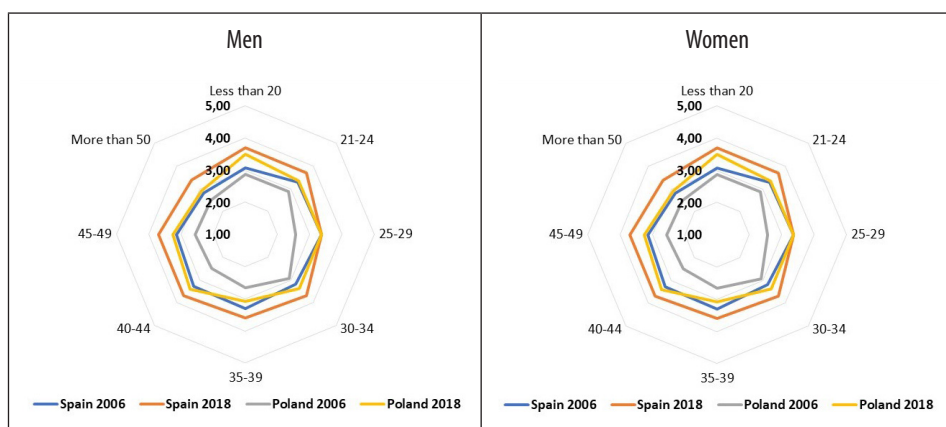


Figure 6. Agreement level if a person chooses never to have children by age and gender in Spain and Poland – 2006 and 2018

Source: authors' own elaboration on data from the European Social Survey.

Level of education also plays a key role in the respondents' opinions. In all the periods and countries analysed, the higher the level of education, the greater the agreement on not having children. Except in the case of Spanish men, those with a medium level of education are the most agreeable to not having children. On the other hand, for women, regardless of the country and time period, the higher the level of education, the more there is support of the statement.

The relationship with the labour market also determines the opinion on not having children. Both countries and in both periods have an identical pattern: those who are employed are more favourable to not having children versus those who are unemployed or inactive.

The same conclusion applies to the role of religion. In all cases, non-religious people are most likely not to have children. Besides, another common finding is that non-religious women are the most likely not to have children, reaching 4.05 points for Spain and 3.72 points for Poland, both for 2018. A higher prevalence of traditional family values in a country is related to a lower likelihood of individuals considering childlessness to be their ideal family form. (Miettinen & Szalma, 2014).

Finally, the contribution of marital status is considered. The general behaviour is that those who have never been married or have never been in a civil union are the most likely not to have offspring. In addition, it should be noted that those who are separated or divorced also highly support this idea (especially in Spain in 2018 and in Poland in 2006). Comparing men and women in the Spanish case, women always agree with this statement more frequently. In the Polish case, it should be noted that women were more tolerant from 2006 to 2018, except in the case of widowhood (see Table 1).

Conclusions

The conducted analysis indicated differences in attitudes towards parenthood between 2006 and 2018 and showed differences between respondents from Spain and Poland. Opinions of Polish respondents changed to a greater extent than those of Spanish respondents across time. The latter were more positive about not having children than Polish respondents. Polish respondents had a more conservative starting position in this area which was changing during the analysed period.

The particularities in the evolution of the Second Demographic Transition in each of the two countries show that despite having different fertility models and different welfare systems they have shared (with different chronologies) a legal constraint and a Catholic cultural substrate that have affected demographic behaviour patterns and also attitudes towards motherhood. Spain began the process of change before Poland, which, for its part, had initiated an attitudinal transformation with a great pace.

Table 1. Agreement level of not having children (1, totally disagree to 5, totally agree) in Spain and Poland, 2006-2018

	Spain				Poland			
	2006	2018	2006		2006	2018	2018	
	Mean	F/T	P	Mean	F/T	P	Mean	P
Gender								
Male	3.08	-1.811	0.07	3.53	-2.918	0.004*	3.16	0.044
Female	3.17			3.67			3.15	0.965
Age								
Less than 20	3.07	6.753	0.000***	3.70	2.918	0.005**	3.48	0.001***
21-24	3.29			3.69			3.35	
25-29	3.37			3.38			3.36	
30-34	3.20			3.70			3.38	
35-39	3.31			3.58			3.07	
40-44	3.28			3.70			3.41	
45-49	3.14			3.70			3.25	
More than 50	2.81			3.38			2.91	
Age								
Less than 20	3.04	8.307	0.000***	4.09	7.278	0.000***	3.42	0.000***
21-24	3.36			3.83			3.41	
25-29	3.36			3.82			3.53	
30-34	3.38			3.72			3.34	
35-39	3.35			3.93			3.29	
40-44	3.43			3.95			3.50	
45-49	3.46			3.90			3.54	
More than 50	2.90			3.42			2.86	
Education level								
Low qualification (at most lower secondary, isced1-2)	2.88	22.655	0.000***	3.42	6.277	0.002**	3.08	0.087
Medium qualification (upper secondary (iscd 3-4)	3.34			3.70			3.13	
High Qualification (tertiary, isced 5-6)	3.28			3.58			3.36	
Education level								
Low qualification (at most lower secondary, isced1-2)	2.97	26.927	0.000***	3.47	19.04	0.000***	2.85	0.000***

Medium qualification (upper secondary (iscd 3-4)	3.35	3.91	2.62	3.24
High Qualification (tertiary, iscd 5-6)	3.53	3.90	2.88	3.41
Main activity			ONLY MEN	
Occupied	3.19	11.504 0.000***	3.59 2.519 0.081	2.63 0.100 0.905 3.26 3.439 0.033*
Unemployed	3.09	3.48	2.68	3.04
Inactive	2.85	3.43	2.66	3.01
Main activity			ONLY WOMEN	
Occupied	3.37	19.926 0.000***	3.83 11.107 0.000***	2.74 4.396 0.013* 3.41 16.688 0.000***
Unemployed	3.43	3.76	2.69	2.95
Inactive	2.98	3.48	2.52	2.93
Religion			ONLY MEN	
Roman Catholic	3.00	18.942 0.000***	3.49 21.897 0.000***	2.59 12.317 0.000*** 3.06 14.938 0.000***
Other religion	2.44	2.70	2.33	2.50
No religion	3.30	3.68	3.16	3.70
Religion			ONLY WOMEN	
Roman Catholic	3.06	29.202 0.000***	3.54 30.281 0.000***	2.58 6.094 0.002** 3.08 11.766 0.000***
Other religion	2.54	3.03	2.85	3.50
No religion	3.53	4.05	3.07	3.72
Civil status			ONLY MEN	
Married/civil partnership	2.97	9.481 0.000***	3.40 5.599 0.001***	2.52 10.116 0.000*** 3.02 6.199 0.000***
Separated/Divorced	3.00	3.80	3.07	3.34
Widowed	2.64	3.30	2.27	2.80
Never married and never in civil partnership	3.31	3.65	2.87	3.40
Civil status			ONLY WOMEN	
Married/Civil partnership	3.14	8.701 0.000***	3.55 17.048 0.000***	2.56 7.138 0.000*** 3.13 13.029 0.000***
Separated/Divorced	3.25	3.81	2.78	3.40
Widowed	2.80	3.19	2.37	2.60
Never married and never in civil partnership	3.36	3.98	2.84	3.45

Significance level: * $P \leq 0.05$; ** $P \leq 0.01$; *** $P \leq 0.001$. Source: authors' own elaboration on data from the European Social Survey.

Statistical analysis showed that: lower age, higher level of education, being occupied in the labour market, irreligiousness, never being married or in a civil union and single marital status are factors that determine to a large extent attitudes about not having children in both analysed countries. Attitudes towards having or not having children and their influence on the final number of children are a reflection of values such as individualism, happiness, love, freedom or equality. It is values, attitudes and behaviour patterns that force us to rethink the idea of motherhood and fatherhood as well as the forms of coexistence and family.

This article addresses the different positions on these issues by considering path dependency as well as key socio-demographic variables to examine how they fit into two different fertility models such as Spain and Poland.

References

- Alberdi, I. (1999) *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (1998) *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- Billari, F. & Kohler, H.P. (2004) Patterns of low and lowest-low fertility in Europe. *Population studies*, 58 (2), 161-176.
- Campisi, N., Kulu, H., Mikolai, J., Klüsener, S. & Myrskylä, M. (2020) Spatial variation in fertility across Europe: Patterns and determinants. *Population. Space and Place*, 26(4), e2308.
- Castells, M. (1997) *El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información a La Era de la Información*. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial, 159-269.
- Castro-Martín, T., García, M.T., Cordero, J., Seiz, M. (2018) El desafío de la baja fecundidad en España. In: Blanco, M.A. et al. (coord.) *El desafío de la baja fecundidad en España*. Fundación Encuentro, Catedra Jose Maria Martin Patino de la cultura del Encuentro, 165-232.
- Castro, M., García, M. (2013). Fecundidad bajo mínimos en España: pocos hijos, a edades tardías y por debajo de las aspiraciones reproductivas. In: Esping-Andersen, G. (coord.) *El déficit de la natalidad en Europa. La singularidad del caso español*. Barcelona: Col Estudios Sociales La Caixa, 48-87.
- CBOS (2010) *Postawy prokreacyjne Polaków* [online]. Komunikat z badań. Warszawa. Available at: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_004_10.PDF [5.06.2021].
- Conde, R. (ed.) (1982) *Familia y cambio social en España*. Madrid: CIS.
- CSO (2020) *Demographic Yearbook 2020* [online]. Warszawa. Available at: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2020,3,14.html> [5.06.2021].
- Duszczek, M., Fihel, A., Kielkowska, M., Kordasiewicz, A., Radziwinowiczówna, A. (2014) *Analiza kontekstualna i przyczynowa zmian rodziny i dzietności*, "Mig/Ageing Studies i materiały". Vol. 2. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami, Uniwersytet Warszawski nad Migracjami, 1-68.
- Esteve, A., Devolder, D., Domingo, A. (2016) La infecundidad en España: tic-tac, tic-tac, tic-tac. *Perspectives Demographiques*, 1, 1-4.
- Esteve, A., Treviño, R. (2019) The main whys and wherefores of (in)fertility in Spain. *Perspectives Demographiques*, 1, 1-4.

- Frątczak, E. & Balicki, J. (2003) Family-related attitudes and behaviours of young and medium age females and males in Poland (in Polish). In: *The demographic situation in Poland*. Report 2001. Warszawa: Governmental Population Council, 133-151.
- Giddens, A. (1998) *La transformación de la intimidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Inglehart, R. (2015) *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton: University Press.
- Kaźmierczak-Kałużna, I. (2018) Work in the lives of women with many children living in poverty in the context of reforms in Poland's family policy – continuation or change? *Przegląd Socjologiczny*, 3, 85-110.
- Kaźmierczak-Kałużna, I. (2019) W orbicie 500 plus. Funkcjonowanie ubogich rodzin wielodzietnych w warunkach zmiany polityki rodzinnej w Polsce. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 125-149.
- Kobyliński, A. (2020) Rewolucja seksualna 1968 roku. *Rycerz Niepokalanej*, 766(3), 28-29.
- Kotowska, I.E. (2002) Zmiany modelu rodziny Polska – Kraje europejskie/Changes in the model of the family. Poland and European countries. *Polityka Społeczna*, 4, 2-8.
- Kotowska, I.E., Abramowska, A., Balcerzak-Paradowska, B., Kowalska, I., Muszyńska, M., Wróblewska, W. (ed.) (2003) *Polityka Ludnościowa – Cele, Rozwiązania, Opinie* [Population Related Policy – Goals, Measures, Opinions]. Warszawa: Institute of Statistics and Demography, Warsaw School of Economics.
- Kotowska, I.E., Józwiak, J., Matysiak, A., Baranowska, A. (2008) Poland: Fertility decline as a response to profound societal and labour market changes? *Demographic Research*, Vol. 19, 795-854.
- Lesthaeghe, R., van de Kaa, D.J. (1986) *Twee demografische transitities*. In: Groei en Krimp, special issue of Mens en Maatschappij, Van Loghum Slaterus. Deventer, 9-24.
- López-Villanueva, C. (2002) *Transformacions de la família i les llars a Barcelona i la seva regió metropolitana*. Doctoral thesis. Univeristy of Barcelona.
- Matysiak, A. (2008) *On Interdependencies between Fertility and Women's Labour Supply*. Ph.D. Thesis. Warszawa: Warsaw School of Economics.
- Miettinen, A., Szalma, I. (2014) Childlessness intentions and ideals in Europe. *Finnish Yearbook of Population Research*, 49, 31-55.
- Ministry of Family and Social Policy *Rodzina 500 plus/Family 500 plus* [online]. Available at: www.gov.pl [5.05.2021].
- Okólski, M. (2004) *Demografia zmiany społecznej/Demographics of social change*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Sobotka, T. (2010) *Shifting parenthood to advanced reproductive ages: trends, causes and consequences*. In: J.C. Tremmel (ed.) *A young generation under pressure?*, Berlin: Springer, 129-154.
- Stat.gov.pl *Dzietność kobiet w latach 1960-2020* [online]. Available at: tablica_7.xls (live.com) [5.05.2021].
- Szczepanowska, E. (2016) *Komentarz do spraw o rozwód/ Commentary on divorce cases*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Szukalski, P. (2009) Czy w Polsce nastąpi powrót do prostej zastępowalności pokoleń?/ Will there be a return to simple generational replacement in Poland? *Acta Universitatis Lodziensis Folia Oeconomica*, 61-75.
- Valiente, C. (1996) The rejection of authoritarian policy legacies: Family policy in Spain (1975-1995). *South European Society & Politics*, 1(1), 95-114.
- Van de Kaa, D.J. (1987) Europe's Second Demographic Transition. *Population Bulletin*, 42(1), 3-57.

Colette Szczepaniak*

**CECHY KOBIECOŚCI W KONTEKSTACH SPOŁECZNO-KULTUROWYCH.
BADANIE AUTOETNOGRAFICZNE KOBIECY SPODZIEWAJĄCEJ SIĘ CÓRKI**
FEMININE FEATURES IN SOCIO-CULTURAL CONTEXTS.
THE AUTOETHNOGRAPHY OF A WOMAN EXPECTING HER BABY GIRL

ABSTRACT: This text is an analysis of the author's experiences, and presents socio-cultural images of femininity, which are meaningful to life in a society that should strive towards achieving equality among all of its groups. The perspective of the experiences described in the article is based on a crucial moment in the author's life: expecting a daughter, who will one day become a woman. Based on her own environment and socialisation, the author analyses social images of femininity which force women to fulfill models of behaviour and roles rooted in stereotypical socio-cultural frames. This text is also a manifesto, because we, as a society, give social and cultural features to biological human characteristics. Evocative autoethnography is an invitation to look at one's own emotions, to come back to one's own experiences which, according to the author, is necessary also in the social sciences. This autoethnography is a proposal for dialogue and for research that takes into account emotions as well as the past, present and future backgrounds of socio-cultural gender roles.

KEYWORDS: autoethnography, femininity, gender, gender roles.

ABSTRAKT: Tekst jest analizą doświadczeń autorki, ukazującą społeczno-kulturowe wizerunki kobiecości, znaczące dla życia w społeczeństwie, które powinno dążyć do równości wszystkich jej grup. Perspektywa opisanych doświadczeń jest uwarunkowana szczególnym, przełomowym momentem biograficznym w życiu autorki – jej pierwszej ciąży, oczekiwania narodzin córki, która sama, od dnia narodzin, będzie stawiać się kobietą. Autorka na przykładzie własnego środowiska socjalizacji i życia analizuje społeczne postrzeganie kobiecości, które wtłacza kobiety w wypełnianie modeli zachowań i ról zakorzenionych w stereotypowych społeczno-kulturowych ramach. Tekst jest jednocześnie manifestem autorki, która ma nadzieję na większą refleksyjność w wychowywaniu dziewczynek i chłopców, ponieważ to my jako społeczeństwo nadajemy cechy społeczne i kulturowe biologicznym cechom człowieka. Autoetnografia, prowadzona w nurcie ewokatywnym, zaprasza do zagłębienia się we własne emocje, powrót do własnych doświadczeń, co według autorki ma znaczenie również w nauce. Niniejsza autoetnografia jest propozycją do dialogu, do szerszego, gruntownego podjęcia tematu ról związanych z płcią; takiego, który nie wyklucza emocji, takiego, który weźmie pod uwagę kontekst przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

SŁOWA KLUCZOWE: autoetnografia, kobiecość, płeć, role płciowe.

Punkt zwrotny

„Płeć jest podstawową kategorią stosowaną do zrozumienia naszego środowiska społecznego i nawiązywania interakcji” (Cross i Markus, 2004: 49). Wiedza na temat płci innego człowieka wpływa na nasze pośrednie i bezpośrednie kontakty z ludźmi,

* **Colette Szczepaniak** – Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: colette.szczepaniak@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0496-4144>.

ponieważ jesteśmy tak wychowywani, że informacja o płci kogoś innego jest dla nas najważniejsza. Zanim zaszłam w ciążę, nie przyszło mi do głowy, że mogę kwestionować to, na jaką kobietę zostałam „stworzona”. Po prostu do czasu ciąży byłam kobietą i nie czułam w sobie żadnego wewnętrznego sprzeciwu wobec traktowania mnie w sposób zależny od mojej płci. Myślę, że nawet mi to schlebiało. Ja po prostu byłam wychowywana na stereotypową grzeczną dziewczynkę i wydawało mi się, że wszystkie dziewczynki wokół są takie same, czyli nie sprzeciwiają się. Odkąd zaszłam w pierwszą ciążę zaczęłam zauważać, że to, iż jestem kobietą, wszystko zmienia. Nie wiem, dlaczego stało się to w tamtym momencie, dlaczego tak późno, a może dobrze, że w ogóle się to stało? Być może wydarzyło się to wtedy, bo wiedziałam, że będę miała córkę i myślałam o tym, jak chciałabym ją wychowywać w porównaniu z tym, jak ja zostałam wychowana, co powtarzano mnie jako małej dziewczynce, jak mnie ubierano, czesano, jakie miałam zabawki, w co się bawiłam, jakie oglądałam bajki. Od czasu ciąży zaczęłam być bardziej wyczulona na to, co mówi się o mnie lub do mnie z perspektywy tego, jakiej jestem płci, myśląc jednocześnie o tym, że nie chciałabym, aby ktoś stawiał takiego rodzaju ograniczenia wynikające z pewnego dyskursu przed moją córką. Być może zastanawianie się nad swoją własną kobiecością toczyło się równoległe z planowaniem, w jaki sposób chcę wychowywać córkę, a może raczej czego dla niej nie chcę. W artykule zaprezentuję kilka sytuacji, doświadczeń pokazujących, jak w moim otoczeniu, środowisku traktowana jest kobiecość, jak rozumiemy (lub jak niektórzy rozumieją) bycie kobietą. Sytuacje opisane w artykule spotkały mnie w mojej pierwszej ciąży, kiedy pod sercem nosiłam córkę. Wiele się wtedy dowiedziałam: co oznacza bycie kobietą, wychowaną w taki, a nie inny sposób, wychowaną w tym konkretnym środowisku. Właśnie wtedy zrodziła się we mnie potrzeba przeciwstawienia się.

Dlaczego chciałam być matką?

Chciałam być matką, bo wydawało mi się, że nie można matką nie być. Było dla mnie oczywiste, że będę miała dzieci. Nie podawałam tego nawet w wątpliwość. Co więcej, dopóki ich nie miałam, zakładałam, że będę matką idealną, że świetnie sobie poradzę i że zawsze będę wiedziała, co robić. W moim rodzinnym domu powtarzano często: „jak będziesz miała dzieci, to...”, tak jakby to było pewne, że będę je miała. Gdy rozmawialiśmy o wyborze mojego przyszłego zawodu, było to rozpatrywane zawsze z perspektywy przyszłej matki, przyszłej żony. Często słyszałam też: „fajny zawód dla kobiety”. Dla kobiety? Jakiej kobiety? Kobiety-matki. Kobiety-żony. Teraz myślę, że będąc wtłoczona w te społeczne ramy, tak naprawdę miałam ograniczony wybór. Mieściło mi się w głowie tylko to, co pozwoli mi na łączenie roli pracownicy i matki

wychowującej dzieci. Pamiętam, że miałam przez pewien czas taki pomysł, żeby być stewardessą (co byłoby i tak niemożliwe, bo jestem za niska). Mama powiedziała mi wtedy: „Ale ciągle by ciebie nie było, a co z dziećmi, z rodziną?”. Miałam wtedy może 16 lat i przed sobą ogrom dróg zawodowych do wyboru. Nieskończenie wiele. Dopóki nie usłyszałam tego jednego zdania. Gdybym tylko nie była kobietą, myślałam, pewnie mogłabym robić wszystko. I już wtedy, wybierając studia, zawód, musiałam wiedzieć o tym, że moje życie będzie podporządkowane jednej, życiowej roli – byciu matką. I zupełnie nieświadomie realizuję plan zadany mi przez poprzednie pokolenia kobiet, których szepty, fruujące gdzieś w przestworzach, można czasem jeszcze usłyszeć: „już czas na dziecko, zegar biologiczny tyka”.

Myślę, że moja płć została perfekcyjnie skonstruowana przez środowisko, w którym się wychowałam. Płć w kategoryzacji jest dla nas najważniejszym kryterium, a do obydwu możliwych wytwarzamy społecznie ich rekonstrukcje i reprezentacje. Rekonstrukcja kobiecości bądź męskości oznacza, że moment narodzin nie jest tym, w którym stajemy się kobietą lub mężczyzną, ale naszą płć konstruuje obowiązujące w naszym społeczeństwie znaczenia kobiecości. To, jakie zachowania uważamy za normy, jakich cech społecznie oczekujemy od jednej bądź drugiej płci, konstruuje kobietę lub mężczyznę (Gromkowska, 2002: 17). Osobiście mam na myśli na przykład to, że wraz z siostrą musiałyśmy być zawsze ładnie i schludnie ubrane i uczesane. To było ważne. W niewygodnych sukienkach, rajstopach i sandałach, z włosami uczesanymi w war-kocz zapleciony dookoła głowy, który ciągnął niemiłosiernie każdy włos zaciągnięty w górę, szliśmy na spacer po niedzielnej mszy. Nie było miejsca w wychowywaniu „dziewczynek” na roztrzepane włosy i taplanie się w kałuży, nie było przyzwolenia na brudną od lodów buzię ani na złość, która przecież szkodzi piękności, a w ogóle to przecież dziewczynki „tak” nie mówią.

W związku z tym, że dziewczynki „tak” nie mówią, to później dorosłe kobiety nie mają też narzędzi w postaci wyrażeń językowych, aby w komfortowy dla siebie sposób odpowiadać lub nie odpowiadać na różne pytania dotyczące ich ciała, małżeństwa, planów rodzinnych, jak na przykład: „kiedy dziecko?” albo „kiedy następne dziecko?”. Przez dwa lata byliśmy bezdzietnym małżeństwem i nie raz rodzina przy okazji imprez rodzinnych stosowała takie zaczepki słowne: „a wy nie chcielibyście nam czegoś powiedzieć?” albo „to chyba niedługo dziecko?”. A my chcieliśmy zwiedzać Europę na motocyklu. Ach, ta presja! Po co ta presja? Zabawne jest to, że jak pojawia się już dziecko, to nagle ci wszyscy „wypytywacze” znikają. Tak jakby osiągnęli wewnętrzny spokój, po tym jak TY urodziłaś SWOJE dziecko i TWOJE życie zaczyna przypominać kolejkę górską. Z tym że zdecydowanie więcej jest w niej przeżyć ekstremalnych i strachu niż frajdy z jazdy.

Autoetnografia

W artykule zdecydowałam się zastosować metodę autoetnografii, ponieważ metoda ta pozwala na opisanie tego, co nieoczywiste, przeanalizowanie niewidocznych na pierwszy rzut oka niuansów. Autoetnografia ewokatywna pozwala odkryć się „ja” w kontekście społecznym, jednocześnie zapraszając do dialogu. Umożliwia poznanie społeczeństwa przez „ja”. Od momentu zajścia w pierwszą ciążę doświadczam bycia kobietą namacalnie i to doświadczenie nie może pozostać zapomniane ani pominięte w analizach, nie tylko moich osobistych, ale także innych badaczy zajmujących się kobiecością czy macierzyństwem. Produkty narracyjne autoetnografii włączają czytelników w dyskusję, angażują ich, wywołują emocje. Przeczytawszy tekst autoetnograficzny, nie można pozostać wobec niego obojętnym. Autoetnografie czy badania metodą autoetnografii pisane są *dla* innych i są oferowane innym ludziom poszukującym odpowiedzi na pytanie: „jak powinienem/jak powinniśmy żyć?” (Foster, 2017: 2). Jak powinniśmy żyć, żeby kobiety i mężczyźni byli równymi sobie pomimo oczywistych biologicznych różnic? Jaką kobietą jestem? Jaką powinnam być według społeczeństwa? Jaką chciałabym być? Czy my, kobiety, jesteście jakieś? Czy można nas tak ogólnie, jako grupę, zdefiniować? Na te i wiele innych pytań dotyczących kobiecości pomaga mi znaleźć odpowiedź autoetnografia. Dzięki tej metodzie na powyższe pytania może odpowiedzieć również czytelnik. Jaką kobietą jestem teraz, mając dwoje małych dzieci i niespełna 30 lat, a jaką będę za 20 lat? Co będę myślała o sobie, o macierzyństwie, o kobiecości wtedy? Wielu naukowców stara się odpowiedzieć obecnie na pytanie: jaka jest współczesna kobieta? Jestem zdania, że my, kobiety, powinnyśmy same zacząć od opisywania własnych doświadczeń, żeby rzucić światło na to, jak kobieta postrzega sama siebie na różnych etapach jej życia, a jak mówią i myślą o niej inni. Pozwoli to skonfrontować te dwie – często całkiem różne – kwestie. Poza tym, piszmy i mówmy, bo w końcu mamy głos, które same sobie przyznałyśmy. Jesteśmy ważne.

Kobiecość jako porażka

Przytoczę kilka zdań, które w dużej mierze przyczyniły się do powstania tego artykułu. Te z kategorii rzeczowych, zdroworozsądkowych: „Nie martw się. To pierwsze dziecko. Jeszcze będziecie mieli syna”; z tych wypowiedzianych z nadzieją w głosie: „Jeszcze nie wiadomo, co się urodzi”, lub taki, który wzbudzał u mnie chwilowo wyrzuty sumienia: „A jak twój mąż przyjął wiadomość o córce?”.

Kiedy na świecie ma pojawić się dziecko, a szczególnie pierwsze dziecko, z jakiegoś powodu społecznie oczekujemy, że będzie to chłopiec i że para spodziewająca się tego dziecka też pragnie mieć syna. Dlaczego bardziej cenimy płęć męską? W kulturze

patriarchalnej za najważniejszą wartość dla kobiety uważano wstąpienie w związek małżeński i urodzenie syna, a dla mężczyzny bogactwo i doczekanie się syna, który był przedłużeniem rodu, nazwiska (Zaworska-Nikoniuk, 2008: 55).

Kobieta-rywalka

Kobieta, która jest dopiero embrionem będącym pod sercem mamy, już na tym etapie uważana jest za podstępna, rywalizującą z drugą kobietą istotę, odbierającą jej urodę i wdzięk. Mówi się przecież: „dziewczynki odbierają urodę” kobiecie, która ma urodzić córkę. Natomiast człowiek, który dopiero stanie się mężczyzną, już w tym okresie wiąże się z korzyściami, bo przecież dodaje przyszłej mamie urody. Oczekiwanie na syna to jest jednak wypięta do przodu pierś dumnego przyszłego taty, snucie planów na temat męskich wypadów i marzeń dotyczących podbijającego świat, odważnego chłopaka. Już w ciągu pierwszej doby po urodzeniu dziecka rodzice, opisując swoje nowo narodzone dziecko, posługują się stereotypowymi cechami danej płci. Dziewczynki nawet o tej samej wadze i wzroście co chłopcy uważane są przez rodziców za delikatniejsze, słabsze i mniej ruchliwe. Co ciekawe, moje dzieci są tego najlepszym przykładem. Urodziłam dwoje dzieci rok po roku, o takiej samej masie urodzeniowej – 2620 g. I o ile do córki nie było żadnych zastrzeżeń przy wypisie ze szpitala, o tyle syn i w szpitalu, i w pierwszych miesiącach swojego życia musiał wszystkim udowadniać, że drobny chłopiec nie jest chorym chłopcem. Moje dzieci były drobne, bo ja jestem drobna. Ale gdy urodziłam córkę, żaden pediatra nie zająknął się nawet, że to coś złego. Natomiast syn z taką samą masą urodzeniową spowodował, że z ust pani pediatry padły słowa: „coś z nim jest nie tak”. Jeździliśmy w panice na USG głowy, robiliśmy badania krwi. Na szczęście okazało się, że syn jest zdrowym dzieckiem, tylko był po prostu drobny. Ten przykład pokazuje, że nawet specjaliści dają się wtłoczyć w te społecznie konstruowane ramy dotyczące tego, że czegoś innego powinniśmy oczekiwać od chłopców, a czego innego od dziewczynek. Badania pokazują, że w późniejszych latach życia, na etapie szkolnym, również nauczyciele inaczej traktują uczniów obu płci: od dziewczynek wymaga się staranności i precyzji, a od chłopców samodzielności (Mandal, 2003: 37-38).

Kiedy para dowiaduje się o ciąży, musi liczyć się z tym, że za jakiś czas będzie nękana pytaniem: „chłopiec czy dziewczynka?”. Celowo używam słowa „nękać”, bo zadają je wszyscy, a kiedy widać już choć trochę brzuch ciążowy, to nawet obce osoby spotkane na ulicy czy w sklepie. Wtedy słyszy się często, że znajomy ma trzy córki i w końcu chciałby mieć syna albo że ktoś marzył o córce, a urodził mu się syn czy na odwrót. Czasami też wyrażane są nadzieje, że lepiej, żeby to była dziewczynka, bo dziewczynki są spokojniejsze i szybciej się rozwijają albo że ciuszki dla dziewczynek są takie śliczne. Są też takie opinie, że jak będzie dziewczynka, to córeczka tatusia, a jak

chłopiec to synuś mamusi. Tak to społecznie, obiegowo widzimy. A poza tym przecież „każdy mężczyzna powinien wybudować dom, posadzić drzewo i spłodzić syna”. Syna. Nie dziecko. Myślę, że powinniśmy się odciąć od tych ludowych, staropolskich haseł, bo są one dla nas wszystkich krzywdzące. I dla przyszłych rodziców i dla osób, które już tymi rodzicami są. Nasz znajomy strażak, który ma dwie córki, mówi, że tyle razy spotkał się z docinkami ze strony kolegów, że „nie potrafi spłodzić syna”, że ma już gotowe odpowiedzi na wszelkiego rodzaju docinki.

Kobieta jako ciało

Czy komentowanie wyglądu kobiety, który jest niezależny od niej samej, nie jest uznawaniem, że mamy prawo do mówienia o ciele kobiety, jakby to była nasza własność? Jak napisała Lucyna Kopciewicz, „kategorią łączącą rozmaite znaczenia kobiecości jest ciało” (2003: 132). Podczas gdy ja byłam w ciąży, moja siostra – studentka – szukała dorywczej pracy. Byłam wtedy bardzo wyczulona na to, co społecznie oznacza bycie kobietą i zapamiętałam, że po jednej z rozmów o pracę w kawiarni powiedziała, że zgłosiła się do pracy „na zapleczu”, ale właścicielka kawiarni „chce ją na kelnerkę, bo jest ładna”. Pomyślałam wtedy, że wypowiadanie takich słów w kierunku jakiegokolwiek osoby jest co najmniej nie na miejscu, a nawet możemy to uznać za obraźliwe. Przecież żeby być kelnerką (czy kelnerem) trzeba być komunikatywnym, umieć się wypowiadać, być osobą wielozadaniową, cierpliwą, wytrzymałą fizycznie, taktowną, niedającą po sobie poznać oznak zmęczenia czy zniecierpliwienia, otwartą na ludzi. Jednak lekcja, którą otrzymała moja siostra po tej rozmowie, brzmi: wystarczy, że jesteś ładna. Bycie „ładną” zostało określone w badaniach L. Kopciewicz jako posiadanie „legalnego ciała”, w opozycji do którego umieszczone zostało „ciało nielegalne”. Pierwsza kategoria określa wizerunek jako wart zwracania uwagi, cieszący męskie oko, natomiast druga to wygląd nieatrakcyjny, niezauważalny (2003: 134-137). W marcu 2018 roku podjęto decyzję, że po raz pierwszy wyścig Tour de France odbędzie się bez podium girls. Podium girls to dwie kobiety stojące obok zwycięzcy każdego etapu wyścigu, uśmiechające się szeroko, oklaskujące go z gracją, a wreszcie składające jednocześnie pocałunek na policzkach zwycięzcy, często zostawiając czerwony ślad po szmince. Oczywiście nie każda z nas może zostać podium girl. Kandydatka na to stanowisko jest młoda, szczupła, wysoka, ma duży biust, długie nogi i włosy, a przede wszystkim nie może przestawać szeroko się uśmiechać. Podium girls przypominają trochę lalkę Barbie. Ostatecznie jednak organizatorzy TDF nie zrezygnowali z pań rozdających pocałunki przy podium. Na tym przykładzie definiuję kobiecość jako ciało. Nic oprócz ciała przywołanych tutaj podium girls nie ma przecież znaczenia. Bycie kobietą oznacza więc bycie ozdobą, atrakcyjnym

dotatkem cieszącym oko. Badania przeprowadzone przez L. Kopciewicz wykazały, że kobiecość oznacza tworzenie siebie jako obiektu widzenia, a najważniejszą definicją kobiecości jest „bycie widzianą” (2003: 133).

W trakcie ciąży zrozumiałam, co to znaczy, kiedy ciało staje się „nie-ja” (Melosik, 2010: 26-27). Pomijając fakt, że w trakcie ciąży zwraca się uwagę na swoje ciało bardziej niż zwykle, bo obserwuje się zmiany w nim zachodzące, które z tygodnia na tydzień stają się coraz bardziej widoczne, to uczucie wzmacniane jest dodatkowo przez codzienne komentarze dotyczące wyglądu. „Jaki mały brzuszec!”, „Pani to jest taki szczypior!”, „Na twarzy to się nic nie zmieniłaś, niektóre kobiety się tak zmieniają na twarzy!”, „Po rękach i po nogach nie widać, żebyś cokolwiek przytyła”, „A masz rozstępy?” no i już wśród najbliższych: „Ale biust ci urosł!”. Do granic możliwości odbywa się fragmentaryzacja kobiecego ciała, co prowadzi właśnie do poczucia, jakby własne ciało było obce. Nagłe, bezpośrednie zainteresowanie moim ciałem i bardzo jawne komentowanie każdego jego kawałka doprowadziły mnie do wyobrażenia o rzeczywistości, w której wszyscy tak traktujemy swoje ciała. Moglibyśmy wtedy wypowiadać zdania typu: „Nie widać po pani, że jest już po 60-tce”, „A pani ma rozstępy?”, „Duże ma pan uszy”, „Pan jeszcze nie łysieje? Mężczyźni w pana wieku to już mają zakola!”.

Kobiety w ciąży mają pierwszeństwo w laboratorium, ponieważ są tam częstymi gośćmi i muszą zmagać się z wieloma niedogodnościami czy różnymi formami złego samopoczucia. Prawda jest taka, że z kartek widniejących na drzwiach laboratoryjnych wynika, że pierwszeństwo mają kobiety w WIDOCZNEJ ciąży. W moim przypadku ciążowy brzuch pojawił się na trzy miesiące przed porodem, a i tak był raczej wielkości małej piłki. Przyjmując więc z godnością warunki, jakie dała mi matka natura, nie prosiłam o pierwszeństwo w kolejce. Poprosiłam jedynie raz, kiedy poczekalnia była naprawdę bardzo zatłoczona, a ja akurat miałam męczące mdłości i zawroty głowy, zresztą dzień wcześniej zasłabłam. W odpowiedzi usłyszałam od mężczyzny w wieku około 60 lat, że nie widać, żebym była w ciąży. Opowiedziałam, że czasami tak jest, ale to, że muszę się tłumaczyć, wydało mi się nie na miejscu. Z tej sytuacji wywnioskowałam więc, że społecznie kobieta postrzegana jest jako osoba posiadająca umiejętność manipulowania i wykorzystująca swoją kobiecość, swoje ciało do osiągnięcia własnych celów. Ze słów tego pana wynikało, że sądzi, że wcale nie jestem w ciąży, ale w związku z tym, że posiadam biologiczną możliwość, aby w niej być, to na pewno to wykorzystuję, aby ominąć kolejkę. Już we wczesnym średniowieczu postrzeganie kobiecości wiązało się z negatywnymi aspektami kobiecej osobowości, moralności, charakteru czy natury (Kamprowski, 2011: 35, za: Majchrzyk, 2009: 28).

Stereotypy kobiecości wciąż żywe

Jestem mieszkającą na wsi żoną marynarza, rodzice i teściowie mieszkają 140 kilometrów od nas, pracują zawodowo. Niestraszne są mi takie zadania jak samodzielna naprawa odkurzacza, kupienie tony wylewki anhydrytowej, rozróżnienie i użycie klucza żabki i francuskiego czy wymiana żarówki. Wszelkiego rodzaju awarie załatwiam od ręki, chyba że jest święto (bo największe usterki zdarzają się najczęściej w dni wolne od pracy), to na drugi dzień. Byłam sama, kiedy trwał gruntowny remont w domu czy wymienialiśmy piec z olejowego na gazowy, również wtedy, gdy zepsuła się pompa do oczyszczalni i cała zawartość kanalizacji wróciła do domu. Oczywiście wielu tych spraw nie naprawiam sama, czasami muszę po prostu wykonać telefon do kogoś, kto mi pomoże, a wtedy wystarczy zachować zimną krew i spokój. Wielkim zdziwieniem było więc dla mnie, gdy w związku z powiększeniem się rodziny pojechaliśmy z mężem do salonu samochodowego i w trakcie oglądania potencjalnego samochodu rodzinnego miała miejsce opisana poniżej sytuacja. Pojemność i moc silnika, a nawet przyspieszenie czy przebieg zostały zakomunikowane mojemu mężowi, nawet bez krótkiego spojrzenia w moim kierunku. Pan z obsługi, pokazując nam konkretne modele, zwrócił się do mnie jedynie dwa razy: pytając, jak mi się podoba kolor i że tapicerka jest łatwa do czyszczenia, szczególnie w miejscu, w którym często dotykana jest przez dziecięce buciki.

Moja córka, w okresie prenatalnym, w trakcie badań była w takiej pozycji, że lekarz nie mógł jej zbadać, nawet swoim najlepszym w województwie urządzeniem. Żeby przekonać ją do przyjęcia odpowiedniej pozycji, śpiewałam, tańczyłam, prosiłam i tłumaczyłam. Piłam kawę i jadłam słodczyce, bo to są internetowe sposoby na pobudzenie dziecka w łonie matki. Mój mąż próbował nawet zastosować szantaż, co jest zdecydowanie niepedagogiczne, i powiedział, że gdy się urodzi, będzie mogła jeść słodczyce. I tak szukaliśmy sposobów przez kolejne sześć wizyt, to jest przez około dwa tygodnie. Na jednej z nich zapytaliśmy lekarza, czy jest jakiś sposób na obrócenie dziecka w brzuchu. Pan doktor zwrócił się wtedy do mojego męża: „Nie wie pan, jaki jest sposób, żeby przekonać kobietę?” i uśmiechnął się przy tym szelmowsko. Zachowywał się tak, jakby posiadał jakąś tajemną wiedzę i nie chciał powiedzieć od razu, trochę się z nami droczył, podaliśmy nawet kilka nietrafionych odpowiedzi. W końcu zdecydował się ujawnić nam tę wielką tajemnicę: „kobietę, nawet taką małą, można przekonać kartą kredytową”. W tej sytuacji, wyłania się nam kolejna kobieca cecha – przekupność, chciwość, bycie łasą na pieniądze, ale też płytkość.

Wizyta w sklepie „wszystko-co-jest-potrzebne-niemowlakowi-i-co-nie-jest-ale-o-tym-nie-wiesz”. Wybieramy wózek dla małej. Byliśmy już czytani, mieliśmy za sobą kilka wizyt w różnych sklepach, w tym jazd próbnych. Zatrzymaliśmy się przy pewnym modelu (jednym z tysięcy dostępnych na rynku) i powiedziałam do pana z obsługi,

że czytałam, iż jest sporo reklamacji na ten właśnie wózek. Pan, robiąc jednocześnie znany w naszej kulturze ruch dłonią na wysokości skroni, oznaczający osobę niespełna rozumu, odpowiedział: „Wie pani, jakie są kobiety w ciąży”. Kobieta w ciąży jest więc społecznie postrzegana jako niesamodzielna postać, którą nie kieruje rozum i zdrowy rozsądek, a raczej hormony i nieograniczona radość związana z przyjściem na świat potomka. Wydaje się więc, że kobieta, która za chwilę ma urodzić, w społecznym postrzeganiu powoli traci swoją osobowość, charakter, a staje się tylko i wyłącznie matką, a każde jej zachowanie czy słowa uargumentowane są jej rolą jako rodzica. Często zresztą nawet w opisach medialnych czy w rozmowach słyszy się określenie „matka z dzieckiem” jako jedno wyrażenie. W sklepach czy centrach handlowych jest na przykład „pokój dla matki z dzieckiem”, mógłby to być po prostu „pokój dla rodzica”, bo wiadomo, że skoro jest rodzic, to jest i dziecko. A poza tym, często w „pokoju dla matki z dzieckiem” znajdują się też ojcowie: tak samo karmiący, zmieniający pieluchy, przebierający dziecko, jak robią to matki. W naszej kulturze jednak kobieta to matka, a przecież każda matka jest kobietą, ale nie każda kobieta jest matką. Kiedy jednak myślimy „kobieta w ciąży” albo „matka z dzieckiem”, na myśl przychodzi nam od razu zbiór pewnych cech. Posługując się przykładem powyższej sytuacji, w której uczestniczyłam, można powiedzieć, że „powinnam wiedzieć”, iż kobieta w ciąży jest nieprzewidywalna, niestabilna emocjonalnie, zmienna, nie powinniśmy więc traktować jej poważnie. Nie zapominajmy jednak, że kobieta w ciąży, to nadal ta sama kobieta. Być może odczuwa różne emocje czy niedogodności fizyczne związane ze swoim stanem, ale to wciąż jest osoba.

Krótki list do Heleny zanim ją urodziłam

Helenko,

już niedługo się poznamy, ale gdy to nastąpi, jeszcze nie będziesz wiedziała, co oznacza bycie najpierw dziewczynką, a potem kobietą w społeczeństwie, w którym żyjemy. Niestety, prawdopodobnie już w pierwszych chwilach Twojego życia zostaną Ci przypisane pewne cechy uznawane za kobiece, bez względu na to, czy będziesz je posiadać, czy nie. Jeszcze nie wiem, co będę mówić Ci o kobiecości i męskości i jakie wnioski wyciągniesz Ty sama, obserwując mnie, tatę, kobiety i mężczyzn z naszego otoczenia. Nie wiem, jaką dziewczynką będziesz, co będziesz lubiła robić i czy będą to zajęcia stereotypowo kobiece czy zupełnie odwrotnie. Wiedz jedno: możesz wszystko. Możesz być himalaistką, snowboardzistką czy narciarką nawet z Twoją nadmorską historią, możesz być pilotką samolotu czy śmigłowca, śpiewaczką operową, motocyklistką, fryzjerką, operatorką wózka widłowego, tłumaczką, krawcową, podróżniczką. Możesz założyć swoją rodzinę lub nie, możesz żyć w związku z mężczyzną bądź kobietą, możesz być buddystką, katoliczką czy

ateistką. Możesz nosić sukienki lub spodnie, malować paznokcie, robić makijaż i chodzić do fryzjera lub ogolić się na tyso. Możesz wszystko. Nigdy nie myśl, że z powodu Twojej płci jest inaczej. Możesz też otwarcie nie zgadzać się z osobami, które tego nie rozumieją. I pamiętaj: masz czas, nie ma presji.

Bibliografia

- Cross, S.E., Markus, H.R. (2004) *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*. W: B. Wojciszke (red.) *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk: GWP.
- Mandal, E. (2003) *Kobiecość i męskość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Foster, E. (2017) Academic Labor in the Age of Anxiety: Autoethnography Matters, *Cultural Studies – Critical Methodologies*, vol. 17 (4).
- Gromkowska, A. (2002) *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Kamprowski, R. (2011) Miejsce i rola kobiety w rodzinie na przestrzeni wieków. Od Antyku po I wojnę światową. Zarys problematyki, *Refleksje*, nr 4, s. 33-41, za: Majchrzyk, Z. (2009) *Kiedy kobieta zabija*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kopciewicz, L. (2003) *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik, Z. (2010) *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zaworska-Nikoniuk, D. (2008) *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Emilia Paprzycka*

Edyta Mianowska**

Katarzyna Walentynowicz-Moryl***

DETAINED CHANGE? NEGATIVE PRESCRIPTIVE STEREOTYPES AND COGNITIVE GENDER SCHEMAS OF POLISH FEMALE STUDENTS

ABSTRACT: This article addresses the topic of negative prescriptive stereotypes of femininity and masculinity, and cognitive gender schemas of young women. The aim of the research performed was to identify definitions of non-femininity and non-masculinity and to explore the gender identity of young female students. The study sought to answer the following questions: What are their individual gender identities, and how are these identities related to definitions of non-femininity and non-masculinity? The study surveyed a representative sample of 1152 randomly selected student women using the standardized 'Inventory for the Assessment of Psychological Gender', an instrument based on the Bem Sex Role Inventory. Analysis revealed that the most common individual gender identities identified were androgynous and definite schemas. These schemas diversify definitions of non-femininity and non-masculinity. When defining non-femininity, women using masculine and indefinite schemas were more likely than androgynous and feminine women to reject the distinction between feminine and masculine characteristics.

KEYWORDS: femininity, masculinity, gender stereotypes, negative prescriptive stereotypes, cognitive gender schemas.

Introduction

Recently conducted studies show that although there has been progress towards gender equality, it has been noted that this progress has slowed down or even stalled since the 1990s (Cotter, Hermsen & Vanneman, 2011; Goldscheider, Bernhard & Lappegård, 2015). While changes noted by researchers have mainly concerned the public sphere and employment, simultaneously there has also been little progress in gender equality in the private sphere: family life, childcare, and household work (Parker & Wang, 2013; Scarborough, Sin & Risman, 2018). The interpretive framework of so-called egalitarian essentialism has been used to explain this situation. This combines the feminist ideal of free choice with cultural beliefs in women's important educational role. This has manifested itself in increased support for traditional attitudes towards the family

* Emilia Paprzycka – Warsaw University of Life Sciences – SGGW, Poland; e-mail: emilia_paprzycka@sggw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3198-958X>.

** Edyta Mianowska – University of Zielona Góra, Poland; e-mail: e.mianowska@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0949-2641>.

*** Katarzyna Walentynowicz-Moryl – University of Zielona Góra, Poland; e-mail: k.walentynowicz-moryl@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9824-1600>.

and simultaneous growth in the acceptance of gender equality in the public sphere. In addition to its occurrence in older generations, in recent years, this trend has also been observed among younger generations (Cotter, Hermesen & Vanneman, 2011; Fate-Dixon, 2017; Pepin & Cotter, 2018).

In Poland the exit of women from the private to the public sphere was not balanced by the entry of men into the family and home spheres. Moreover, the situation on the labour market still requires changes. Despite the fact that both spouses most often (64%) work professionally in a Polish family the employment rate is definitely lower for women (47%) compared to men (65.2%) (MRPiPS 2020). Additionally, the analysis of the problem in Poland shows that young women of reproductive age are most exposed to exclusion from the labour market. Moreover, despite the fact that women are better educated – education at the level of at least a bachelor's was possessed by every third Polish woman and only every fifth Pole, as many as 75% of women earn less than PLN 2000 and only 10% of women earn more than PLN 3000 (Warat & Kowalska, 2018). Research shows that although the majority of men and women say that women and men should share household chores equally, as many as 64% of men and 57% of women believe that women are ultimately responsible for the family home. 37% of women and 46% of men also consider it right that a woman gives up her own career to support her husband in his career. Moreover, 75% of women and 78% of men believe that mothers of young children up to 3 years old should not work (Slany & Ratecka, 2018). The findings from the research show, on the one hand, the following change of attitudes regarding the differences in the socio-professional roles of women and men, and on the other hand, the durability of traditional messages regarding the division of roles in private life – in line with the model that in relationships, women share professional work and perform household chores to a greater extent than men (CBOS 2018).

The subject of interest in this article are the changes that have occurred in Polish female students under the influence of coexisting egalitarian patterns and the traditional model. We analyze how young Polish women define femininity and masculinity, relating their interpretations to the traditionally defined model of femininity and masculinity in the light of its transformed nature. The research presented in the article focused on negative prescriptive stereotypes of femininity and masculinity, and on the cognitive gender schemas of young women. The research was explanatory in nature. The study's purpose was to investigate definitions of non-femininity and non-masculinity, and to consider the issue of gender identity in young female students. Finally, the research sought to examine the structure of gender identity and explore relationships between gender identity and definitions of non-femininity and non-masculinity.

The research sought to answer the questions: 1) What form does gender identity take in young Polish female students? 2) Does gender identity differentiate the definitions of non-femininity and non-masculinity adopted by young Polish female students?

Theoretical insights and their respective implications

In the article, we attempt to analyze the definition of femininity and masculinity by young Polish women, referring the interpretations to the traditionally defined model of femininity and masculinity and changes in this model. By the traditional model of gender roles, we understand a model that is based on the dualism of gender roles, the asymmetry of features between the two sexes both in biological and socio-psychological terms and on specialisation, that is, the division of social roles according to gender (see Birch & Malim, 1995; Renzetti & Curran, 2005). The female gender role in the traditional model is mainly related to the private sphere – the family. The basic task, command and goal of a woman is to bear and raise children (the role of a mother) and to care for her husband and home (the role of a housewife combined with the role of a wife). Stereotypically, feminine features include passivity, “chastity”, focus on others, tenderness, emotional delicacy, lack of abstract interests, as well as the ability to show feelings, empathy, emotional lability, caringness, subordination, poor physical and mental condition (Bardwick & Douvan, 1982). Women are expected to be gentle, sympathetic, “warm”, dependent, helpful, ready to make sacrifices, sensitive to the needs of others, polite, gentle. Unlike men, they should be more intuitive and reflective, and less intellectually flexible, lacking initiative and willingness to compete (Williams & Best, 1982). The male gender role includes professional roles and activity in the public “sphere”. The man assumes financial obligations, controls and exercises authority over the family. The male gender role has a triple structure consisting of status, hardness and anti-femininity (Renzetti & Curran, 2005) includes activity and even moderate aggressiveness and self-concentration (Bardwick & Douvan, 1982), energetic, initiative, intelligence, objectivity, responsibility, courage, resourcefulness, rationalism, emotional balance and emotional control, mental and physical strength, leadership skills (Birch & Malim, 1995). According to the traditional stereotype, men are to be characterised by independence, domination, assertiveness, courage, expansion, ambition, and self-sufficiency. The “masculine” also includes features such as composure, rationality in thinking, innovation, a tendency to dominate, the need for achievement, controlling emotions, self-orientation and striving for social advancement, as well as the expectation of being served by women (Williams & Best, 1982).

Our analysis focused on the relationship between constructs at a social level (models of femininity and masculinity) and personality. The focus was on individual definitions,

but from the perspective of identification with socially constructed and transmitted models of femininity and masculinity. Given this, the currently presented research adopted the assumptions of Sandra Lipsitz Bem's (1981) concept of gender schemas, which corresponds with the widely accepted definition and conceptualisation of gender. The cultural definitions of femininity and masculinity, the so-called cultural matrices of gender in Bem's conception, are seen in terms of cognitive actions. These definitions are acquired in the process of socialization and, as a result, form cognitive gender schemas that organise individual styles of behavior for women and men. These schemas constitute criteria for regulating the behaviour of individuals and assist in the evaluation and assimilation of new information by classifying people, their characteristics and behaviour, into female or male categories. They also form the basis for both evaluating one's own behavior and for using the dimensions of femininity and masculinity in relation to personality traits – gender identity. The process of gender formation is analysed here as a particular process of socialisation, in which institutionalised social practices program an individual's everyday experiences so that they fit into designated cultural matrices in a particular society, time and place (Bem, 1981).

The research presented in this paper combines Bem's conceptualisation with the concept of gender stereotyping, defining cultural definitions of femininity and masculinity as simplified, pervasive, socially agreed-upon beliefs about the attributes of men and women (Szesny, Nater & Eagly, 2019). Researchers most often point to the existence of two components of gender stereotypes. First, a descriptive component which describes what men and women are typically like. Second, a prescriptive component which indicates what men and women should be like (Eagly et al. 2019; Koenig 2018; Rucker, Galinsky & Magee 2018; Rudman et al. 2012; Szesny, Nater & Eagly, 2019). Within the prescriptive component, a distinction is made between a positive component that specifies desirable behaviours for a specific gender, and a negative component that indicates undesirable behaviours that people of a specific gender should avoid (Koenig, 2018). The following hypothesis was forwarded: Gender identity diversifies definitions of non-femininity and non-masculinity.

Methods

The study was conducted in 2018, using a diagnostic survey method and a self-completed survey questionnaire. The research was conducted at the University of Zielona Góra on a randomly selected representative sample of 1152 young female students aged 18-24 years old. A proportionate stratified sampling process was used, with students being selected by faculty and size of student group from 327 student groups and 12 strata (faculties of the university).

Data

For the analyses presented in this article, answers to two open questions were used: 1) In your opinion, what do you think is unfeminine and does not suit a woman? 2) In your opinion, what do you think is unmasculine and does not suit a man? It was intended that the respondents should define (non-)femininity and (non-)masculinity themselves without the questions imposing operationalised conceptual categories on them.

The Inventory for the Assessment of Psychological Gender (IPP) by Anna Kuczyńska (1992) was used to determine individual gender schemas. This tool is based on the theoretical assumptions of the Bem Sex Role Inventory (BSRI) (Bem, 1981), and is its Polish adaptation. An individual's gender schema is identified from items forming two scales: femininity and masculinity. The position on each scale is calculated from their responses to 15 adjectival statements, responses being on a 5-point scale, with (1) indicating "I am not like this at all" and (5) indicating "This is how I am". From their responses, it is possible to allocate women to one of four gender identities: definite (conforming to traditional feminine patterns – feminine women), cross-definite (formed in contradiction to traditional feminine patterns – masculine women), androgynous (characterized by integration and complementarity of features traditionally regarded as both masculine and feminine – androgynous women), and indeterminate in terms of socio-cultural gender (women who weakly identify with culturally defined definitions of masculinity and femininity – indefinite women).

Analytical strategies

Answers to the two open questions were analyzed qualitatively. The unit of analysis was a statement indicating a behaviour or trait constituting an independent whole. On average, respondents produced four statements (4.4 non-feminine, and 3.8 non-masculine). Each statement was categorised separately. In total there were 4109 utterances – 2198 of these were related to defining non-femininity, and 1911 to defining non-masculinity. Qualitative analysis followed recognised procedures for the qualitative analysis of open-ended responses (Miles & Huberman, 2014). In step one (open coding), statements in each of the analysed ranges were generated based on comparative analysis, and 48 categories of non-female traits and behaviors and 46 categories of non-male traits and behaviors were extracted. In each case, a category labelled "other" remained after open coding and was again subjected to analysis using theoretical coding procedures. Next, theoretical coding was conducted with respect to traits and behaviours defined by stereotypes of femininity and masculinity. Analytic induction resulted in the construction of a catalogue of traits and behaviors defined as non-feminine, which consisted of

18 categories and 48 subcategories, and a catalogue of traits defined as non-masculine, which consisted of 18 categories and 46 subcategories.

Variables

In considering the relationship between gender identity and definitions of non-femininity and non-masculinity, the independent variable was gender identity, the values of which were determined using IPP. Dependent variables were the (binary) variables extracted during the previously described qualitative analysis procedure, describing the presence (or absence) of a specific non-masculine/non-feminine category in students' statements.

Statistical analyses

To test relationships, Pearson's chi-square tests were used, and strengths of relationships were estimated using Cramer's *V* coefficient. A critical significance level of $\alpha = .05$ was adopted. Calculations were performed using the PS IMAGO 6.0 and STATISTICA 13.3 statistical packages.

Results

Individual gender schemas and definitions of non-femininity and non-masculinity

Identification of participants' individual gender schemas as shown by their responses on the femininity and masculinity dimensions of the IPP trait inventory showed that the young women most commonly defined themselves in terms of an androgynous schema. This was true for half of the surveyed women. The next most frequently represented schema was one describing the women in terms of their own gender (feminine women): this applied to almost one third of the respondents. Women defining themselves according to a cross-definite schema (masculine women) and an indefinite schema were in the minority. This structure coincides with the gender identity structure obtained for women in the 18-24 age category in the national research of Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska & Zbigniew Izdebski (2014), and the percentages of 18 to 24 year old women subsumed under each gender identity type in the two studies were not significantly different. However, a comparison of the present data and frequencies for all women in the national study showed that the crossed pattern was more frequent while the indefinite pattern was less frequent in the present study (Table 1).

Table 1. The structure of individual gender schemas of female students in the present and national studies and the results of *z*-tests comparing the proportions of gender identity types in the two studies

<i>Gender schema</i>	<i>Female students – present study</i>	<i>Nationwide survey (data for women)</i>		<i>z</i> -tests (present data vs. 18-24 year-olds and all women in the national study)	
	<i>N = 1152</i>	<i>18-24 years old, N = 223</i>	<i>N = 1430</i>	<i>18-24 years old, N = 223</i>	<i>N = 1430</i>
Definite women (feminine schema)	30.2%	25.5%	29.9%	$p > .05$	$p > .05$
Cross-definite women (masculine schema)	10.9%	8.2%	6.3%	$p > .05$	$z = 4.213, p < .001$
Androgynous women	50.5%	56.7%	49.0%	$p > .05$	$p > .05$
Indefinite women	8.4%	9.6%	14.8%	$p > .05$	$z = -5.002, p < .001$

Source: study based on the authors' own research.

Individual gender schemas and definitions of non-femininity

Of the 18 categories of features the respondents referred to when defining non-femininity, participants with different gender schemas differed only in terms of (a) the frequency with which they gave responses falling into three of the *non-femininity* categories, and (b) the frequency with which they adopted a stance rejecting a dichotomous approach. Statistically significant differences were found for two non-femininity categories concerning features incompatible with the traditional stereotype of femininity ("addictive behaviors" and "negative attitudes toward others") and for the "emotional immaturity" category, these results fitting with the traditional model of femininity (Table 2).

Labelling addictions as unfeminine was most often done by feminine and androgynous women: they did this almost twice as often as masculine women. Indefinite women were the least likely to perceive alcohol abuse, smoking and the use of other drugs as unfeminine.

Negative attitudes toward others as a marker of unfemininity appeared most often in the statements of androgynous women. Female and indefinite women were the least likely to cite characteristics belonging to this category, and masculine women were the least likely to cite these characteristics as markers of non-femininity.

Although characteristics connected with "emotional immaturity" were mentioned quite rarely, the frequency with which they were mentioned differed across participants differing in gender identity. Such characteristics are traditionally identified with femininity and were mentioned most often by masculine women and mentioned least often by androgynous women.

Participants of differing gender identities also differed in the extent to which they expressed opinions rejecting the division between feminine and masculine characteristics. A position denying the definition of non-femininity was most often taken by masculine and non-definite women. Feminine and androgynous women were only around half as likely to declare such a view.

Table 2. Differentiation of non-female characteristics according to different gender patterns ($N = 1152$)

<i>Feature category</i>	<i>Indefinite women</i>	<i>Feminine women</i>	<i>Androgynous women</i>	<i>Masculine women</i>	<i>Test result and effect size</i>
Frigidity	1.1%	5.7%	4.3%	1.8%	ns
Dishonesty in relationships with others	0.0%	0.0%	1.3%	1.7%	ns
Unthoughtfulness	0.9%	6.1%	8.0%	5.5%	ns
Negative attitudes toward others	14.9%	15.9%	21.8%	8.8%	chi = 12.482, df = 3, p = 0.002; V = 0.116
Ungentleness, insensitivity	2.4%	7.3%	7.1%	6.8%	ns
Vulgarity, lack of personal culture	41.8%	52.0%	54.7%	43.6%	ns
Neglecting one's appearance	9.4%	14.8%	14.9%	11.5%	ns
Addictive behaviors	6.8%	22.5%	21.5%	11.8%	chi = 14.488, df = 3, p = 0.002; V = 0.125
Messiness	5.8%	2.2%	5.0%	3.3%	ns
Promiscuity	12.3%	9.2%	8.7%	4.4%	ns
Independence, opposing the traditional role of women	0.0%	6.9%	5.0%	3.7%	ns
Dominance and self-confidence	0.0%	5.8%	7.4%	5.8%	ns
Aggression	25.2%	24.3%	20.3%	21.2%	
Emotional immaturity	2.6%	4.5%	1.8%	6.2%	chi = 8.998, df = 3, p = 0.029; V = 0.099
Fulfilling the traditionally defined role of a woman	2.2%	2.9%	4.3%	0.8%	ns
Lack of ambition	11.4%	9.0%	9.4%	12.1%	ns
Similarity to men	16.9%	13.8%	13.7%	10.9%	ns
No categorisation of features	14.7%	6.6%	8.0%	18.3%	chi = 15.435, df = 3, p = 0.001; V = 0.129

Source: study based on the authors' own research.

Individual gender schemas and definitions of non-masculinity

Three of the 18 categories of characteristics used by respondents to define non-masculinity were found to be differentially associated with different gender schemas. Two of these categories – “dependence, lack of responsibility” and “aggression and violence

against women” – fell within the perspective whereby non-masculinity was defined by traits and behaviors opposed to the stereotype of masculinity. The third category – “neglecting one’s appearance” – belonged to a set of traits consistent with the traditional model of masculinity (Table 3).

Feminine women were more likely to cite “dependence and lack of responsibility” as traits that are markers of unmanliness than respondents characterised by other gender schemas.

On the other hand, “aggression and violence against women” was most often cited by androgynous women. This characteristic was referred to slightly less frequently by indefinite and feminine women when defining non-masculinity. Cross-definite women

Table 3. Differentiation of non-masculinity characteristics according to different gender patterns ($N = 1152$)

<i>Feature category</i>	<i>Indefinite women</i>	<i>Feminine women</i>	<i>Androgynous women</i>	<i>Masculine women</i>	<i>Test result and effect size</i>
Life helplessness	13.5%	8.4%	9.4%	16.1%	ns
Subordination and submissiveness	12.7%	9.3%	10.5%	10.0%	ns
Lack of mental strength, sensitivity and delicacy	17.1%	17.5%	19.6%	14.7%	ns
Indecisiveness, lack of courage	4.8%	13.5%	12.7%	14.5%	ns
Independence, lack of responsibility	11.7%	27.6%	17.2%	14.8%	chi = 16.455, df = 3, p = 0.001; V = 0.136
Aggression and violence against women	13.6%	13.4%	17.7%	7.4%	chi = 8.096, df = 3, p = 0.044; V = 0.095
Lack of ambition	7.7%	4.8%	4.4%	6.0%	ns
Addictive behaviors	1.2%	4.7%	3.8%	0.7%	ns
Not taking care of the partner, family and home	10.5%	11.1%	11.3%	9.8%	ns
Excessive attention to appearance	10.7%	14.6%	11.7%	12.5%	ns
Unmanly appearance and character	9.2%	6.1%	4.5%	8.3%	ns
Strong personality	4.1%	3.6%	3.0%	3.6%	ns
Arrogance	4.8%	7.8%	12.7%	9.2%	ns
Emotional instability, unfaithfulness	3.1%	4.7%	6.0%	0.5%	ns
Neglecting one’s appearance	10.0%	1.1%	5.5%	2.8%	chi = 13.938, df = 3, p = 0.003; V = 0.125
Similarity to women	11.3%	21.6%	20.6%	20.3%	ns
No categorisation of features	10.3%	4.5%	6.4%	10.5%	ns

Source: study based on the authors’ own research.

(those with a masculine schema) invoked characteristics from this category only around half as often as other women.

A clear difference in defining non-masculinity can be seen in the case of features subsumed under the category “neglecting appearance”. Indefinite women most often indicated neglecting one’s appearance and hygiene as a designation of unmanliness. On the other hand, definitions of masculinity in terms of neglecting one’s appearance hardly ever appeared among the opinions of women with a defined schema (feminine women).

To summarise, to a great extent, different gender identities were not associated with the frequency with which participants cited various characteristics defining non-femininity and non-masculinity. Of all the categories of traits identified, only seven were differentially associated with certain gender patterns. In the case of non-feminine traits, these were: “addictive behaviors”, “negative attitudes toward others”, “emotional immaturity”, and resistance to making categorisations in terms of feminine and masculine traits. Non-masculine traits which were differentially associated with certain gender identity types were: “dependence, lack of responsibility”, “aggression and violence against women” and “neglecting one’s appearance”.

Discussion

The results provide an argument that weakens the narrative of change (Sczesny, Nater & Eagly, 2019). The results indicate the persistence of the traditional model and the gender stereotypes derived from it. Although the respondents’ self-perceptions may indicate changes, the negative normative gender stereotypes identified reflect entrenched expectations constructed on the basis of the traditional gender division of social roles.

This analysis taking gender identity perspectives into consideration suggested that being opposed to cultural patterns consistent with the traditional model is supportive of the rejection of the traditional masculine-feminine dichotomy, and that this reinforces the adoption of a neutral stance on the issue of arbitrarily deciding what should be regarded as unfeminine (or unmasculine). The analyses conducted show that the classification of traits into non-feminine and non-masculine is commonly rejected by women who do not define themselves according to feminine (indefinite or masculine) models.

The gender identity structure identified by the present research, showing a high percentage of androgynous women, may be attributed to the effect of a weakening of messages promoting the dualism of gender roles and gender functioning in a situation where various models of femininity and masculinity have become available. Thus, these results may signify a departure of young women from patterns of femininity and

masculinity defined by the traditional model. This is in line with research using the Bem Sex Role Inventory (BSRI) showing that gender identities have become less stereotyped (Haines, Deaux & Lofaro 2016). However, although previous gender identity studies of Poles using the same tool (Paprzycka, Mianowska & Izdebski, 2014; Titkow, 2011) showed an increase in the percentage of androgynous women and masculine women between 2002 and 2011, and that the percentage of feminine women and indefinite women decreased by almost half between these years, a comparison of the present gender identity data with these studies shows that such changes have come to a halt: the present results (from 2018) are comparable with those from 2011. This observation supports the thesis that the gender equality revolution is at a standstill (Cotter, Hermesen & Vanneman, 2011; Fate-Dixon, 2017; Goldscheider, Bernhard & Lappegård, 2015; Pepin & Cotter, 2018).

The findings contribute to the still ongoing discussion surrounding the concepts in S.L. Bem's schema theory and the accuracy of the BSRI and its adaptations. The study is also useful in showing how new tools for research on femininity and masculinity and stereotypes can be developed. The study's findings offer also new Polish data, and help to fill the gaps in defining femininity and masculinity and gender identity research that have arisen in the new century.

Conclusions

The respondents were most commonly characterised by either an androgynous schema or a definite schema (representing a feminine woman). In general, gender identities did not differentiate how respondents described what they considered to be unfeminine and what they considered to be unmasculine. Gender identity differentiated the frequency with which participants cited characteristics shown by the research to be important in defining non-femininity and non-masculinity for only seven of the categories of non-masculinity and non-femininity identified.

References

- Bardwick, J.M. & Douvan, E. (1982) Ambiwaleńcja: socjalizowanie kobiet. In: T. Hołowka (ed.) *Nikt nie rodzi się kobietą*. Warszawa: Czytelnik, 165-186.
- Bem, S.L. (1981) Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Birch, A. & Malim, T. (1995) *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- CBOS (2018) *Kobieta i mężczyzna w domu, Komunikat z badań*. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej.

- Cotter, D.A., Hermesen, J.M. & Vanneman, R. (2011) The end of the gender revolution? Gender role attitudes from 1977 to 2008. *American Journal of Sociology*, 117(1), 259-289.
- Eagly, A.H., Nater, Ch., Miller, D.I., Kaufmann, M. & Szcesny S. (2019) Gender stereotypes have changed: A cross-temporal meta-analysis of U.S. public opinion polls from 1946 to 2018. *American Psychologist*, 75 (3): 301-315.
- Fate-Dixon, N. (2017) *Are some millennials rethinking the gender revolution? Long-range trends in views of non-traditional roles for women* [online] Council on Contemporary Families. March 30. Available at: <https://contemporaryfamilies.org/wp-content/uploads/2017/03/FINAL-CCF-Gender-Millennial.pdf> [1.07.2021].
- Goldscheider, F., Bernhardt, E. & Lappegård, T. (2015) The gender revolution: A framework for understanding changing family and demographic behavior. *Population and Development Review*, 41(2), 207-239.
- Haines, E.L., Deaux, K. & Lofaro, N. (2016) The Times They Are a-Changing ... or Are They Not? A Comparison of Gender Stereotypes, 1983-2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353-363.
- Koenig, A.M. (2018) Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes About Children, Adults, and the Elderly. *Frontiers in Psychology* [online], 9. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6028777/pdf/fpsyg-09-01086.pdf> [1.07.2021].
- Kuczyńska, A. (1992) *Inwentarz do oceny płci psychologicznej. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Miles, M.B., & Huberman, M. (2014) *Qualitative Data Analysis (2nd ed.)*. London: Sage.
- MRPiPS (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej) [2020] *Sytuacja kobiet i mężczyzn na rynku pracy w 2019 roku*. [online] Available at: <https://psz.praca.gov.pl/-/12324417-sytuacja-kobiet-i-mezczyzn-na-ryнку-pracy-w-2019-roku> [1.07.2021].
- Paprzycka, E., Mianowska, E. & Izdebski, Z. (2014) Jak dobieramy się w pary? Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a preferowane cechy partnera. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 15, 329-345.
- Parker, K. & Wang, W. (2013) Modern parenthood: Roles of moms and dads converge as they balance work and family. *Pew Research Social & Demographic Trends* [online], 14 March. Available at: <http://www.pewsocialtrends.org/2013/03/14/modern-parenthood-roles-of-moms-and-dads-converge-as-they-balance-work-and-family/> [1.07.2021].
- Pepin, J. & Cotter, D.A. (2018) Separating spheres? Diverging trends in youth's gender attitudes about work and family. *Journal of Marriage and Family*, 80, 7-24.
- Renzetti, C.M. & Curran, D.J. (2005) *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rucker, D.D., Galinsky A.D. & Magee J.C. (2018) The agentic-communal model of advantage and disadvantage: How inequality produces similarities in the psychology of power, social class, gender, and race. *Advances in Experimental Social Psychology*, 58, 71-125.
- Rudman, L.A., Moss-Racusin, C.A., Phelan, J.E. & Nauts, S. (2012) Status incongruity and backlash effects: Defending the gender hierarchy motivates prejudice against female leaders. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 165-179.
- Scarborough, W.J., Sin R. & Risman, B. (2018) Attitudes And The Stalled Gender Revolution Egalitarianism, Traditionalism, and Ambivalence from 1977 through 2016. *Gender and Society*, 33(2), 173-200.
- Szcesny, S., Nater, Ch. & Eagly, A. (2019) Agency and communion: Their implications for gender stereotypes and gender identities. In: A.E. Able & B. Wojcieszke (eds.) *Agency and Communion in Social Psychology*. New York: Routledge.

- Slany, K., Ratecka, A. (2018) Równość płci w rodzinach praktyki ekonomia jakość życia. In: E. Krzaklewska (ed.) *Co nam daje równość? Wpływ równości płci na jakość życia i rozwój społeczny w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 93-113.
- Titkow, A. (2011) Kategoria płci kulturowej jako instrumentarium badawcze i źródło wiedzy o społeczeństwie. In: K. Slany, J. Struzik & K. Wojnicka (eds.) *Gender w społeczeństwie polskim*. Kraków: Wydawnictwo NOMOS, 36-56.
- Warat, M. & Kowalska, B. (2018) Równość płci na rynku pracy a jakość życia. In: E. Krzaklewska (ed.) *Co nam daje równość? Wpływ równości płci na jakość życia i rozwój społeczny w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 117-143.
- Williams, J.E. & Best, D.T. (1982) *Measuring sex stereotypes: A thirty-nation study*. Beverly Hills: Sage Publications.

NOTA O AUTORACH I REDAKTORACH

NOTES ABOUT THE AUTHORS AND EDITORS

Adamczewski Jakub, mgr – studia doktoranckie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi, ul. Szamarzewskiego 89 bud. D, 60-568 Poznań, Polska; e-mail: jakub.adamczewski@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0152-3159>

Ananmalay Verushka, M.Sc – Stockholm University, Department of Education, S-106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: verushka_ananmalay@yahoo.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2417-4780>

Bainbridge Alan, PhD – Queen Margaret University, Division of Psychology, Sociology and Education, Queen Margaret University Drive, Musselburgh, East Lothian EH21 6UU Edinburgh, Scotland; e-mail: alan.bainbridge@canterbury.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7783-7747>

Bąbka Jarosław, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: j.babka@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8675-553X>

Benen Daniël, M.Sc – Stockholm University, Department of Education, S-106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: d.benen@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2202-7242>

Bilon-Piórko Anna, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska; e-mail: anna.bilon@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-5322>

Doliński Artur, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Pracy i Zarządzania, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: a.dolinski@ips.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-6414>

Evans Rob, PhD – formerly Otto-von-Guericke-University Magdeburg, Mündelheimer Straße 152, 47529 Duisburg, Germany; e-mail: rob.evans@t-online.de; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1168-4121>

Galimberti Andrea, PhD – University of Milano Bicocca, Department of Human Science for Education, Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1-20126, Milan, Italy; e-mail: andrea.galimberti1@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6883-7355>

Jurgiel-Aleksander Alicja, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki, ul. J. Bażyńskiego 4,

80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7952-8910>

Juszczak-Frelkiewicz Katarzyna, dr, Executive MBA – Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii, ul. Bankowa 11, 40-007 Katowice, Polska; e-mail: katarzyna.juszczak@us.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4908-2556>

Kowalski Mirosław, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8258>

Le Thi Thanh Thuy, PhD – Ho Chi Minh City University of Culture, Faculty of Communications, 51 Quoc Huong Street, Thao Dien ward, District 2, Ho Chi Minh City, Vietnam; e-mail: thuyle@hcmuc.edu.vn; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5795-6933>

Lewartowicz Urszula, dr – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, Pracownia Animacji Kultury, ul. Głęboka 43, 20-612 Lublin, Polska; e-mail: ulewartowicz@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0915-9486>

Litawa Aleksandra, dr – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, ul. R. Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska; e-mail: aleksandra.litawa@up.krakow.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2004-8450>

López Villanueva Cristina, PhD – University of Barcelona, Faculty of Economics and Business, Department of Sociology, Av. Diagonal 690-696, 08034 Barcelona, Spain; e-mail: clopez@ub.edu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7676-0765>

Luo Jiali, M.Sc – Stockholm University, Department of Education, S-106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: luojl970108@yeah.net; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7923-5395>

Luraschi Silvia, PhD – University of Milano Bicocca, Department of Human Science for Education, Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 – 20126, Milan, Italy; e-mail: silvia.luraschi@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8761-9134>

Machado Da Silva Isabel Maria, M.Sc – Stockholm University, Department of Education, S-106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: im.machadodasilva@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7342-2579>

Mianowska Edyta, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: e.mianowska@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0949-2641>

Nguyen Thi Thu Thuy, PhD – Ho Chi Minh City University of Culture, Faculty of Communications, 51 Quoc Huong Street, Thao Dien ward, District 2, Ho Chi Minh City, Vietnam; e-mail: 2002trunghanguyen@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4649-6892>

Olejarz Małgorzata, dr prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: m.olejarz@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9619-0395>

Paprzycka Emilia, dr hab. – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki, ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Polska; e-mail: emilia_paprzycka@sggw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3198-958X>

Rongińska Tatiana, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Pracy i Zarządzania, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: t.ronginska@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3332-9262>

Rozvadská Katarína, M.A. – PhD student, Masaryk University, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, Arne Novaka 1, 602 00 Brno, Czech Republic; e-mail: rozvadska@phil.muni.cz; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5358-1908>

Simó Solsona Montserrat, PhD – University of Barcelona, Faculty of Economics and Business, Department of Sociology, Av. Diagonal 690-696, 08034 Barcelona, Spain; e-mail: msimo@ub.edu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-6719>

Słowińska Sylwia, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: s.slowinska@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0185-4062>

Smith Elliot, M.Sc – Stockholm University, Department of Education, S-106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: elliotsmith1190@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9625-1848>

Solarczyk-Szwec Hanna, dr hab. prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Instytut Nauk Pedagogicznych, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska; e-mail: hanna.solarczyk@umk.pl; <https://orcid.org/0000-0003-4741-4465>

Szarota Zofia, dr hab. prof. WSB – Akademia WSB, Katedra Pedagogiki, ul. Cieplaka 1C, 41-300 Dąbrowa Górnicza, Polska; e-mail: zszarota@wsb.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6342-3153>

Szczepaniak Colette, mgr – studia doktoranckie, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, ul. Michała Kleofasa Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska; e-mail: colette.szczepaniak@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0496-4144>

Taniyama Tomoyo, M.Sc – Stockholm University, Department of Education, S-106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: tomoyo.0708.fj@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2299-4603>

Walentynowicz-Moryl Katarzyna, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: k.walentynowicz-moryl@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9824-1600>

Wawrzonek Anna, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, ul. Szamarzewskiego 89D, 60-568 Poznań, Polska; e-mail: annaow@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0046-8212>.

Wołk Zdzisław, prof. dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: Z.Wolk@ips.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2846-6246>

Zapotoczna Magdalena, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Szkolnej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: m.zapotoczna@wpps.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-9464>