

dma

Dyskursy | Adult
Młodych | Education
Andragogów | Discourses

24 / 2023

ROCZNIK | YEARBOOK

Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2023

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 Malec-Rawiński, Małgorzata Olejarz,
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

Beata Szczeszek

KOREKTA / PROOFREADING

Ewelina Furtak

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 2023

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 PRAKTYKI BADAWCZEJ

red. Rob Evans

Rob Evans

Five essays on doing research on adult learning in times of pandemic and war: thinking aloud 9

Licínio C. Lima

Democratic adult education as a research problem in the context of post-democracy 21

Darlene Clover

What are adult education and research for? Researching (and) the feminist imaginary 35

Emilio Lucio-Villegas

If people's memories are in danger, is democracy in danger? Reflections on two approaches to research 49

Larissa Jögi

A learning journey. A narrative-autoethnographical reflection 63

Richard D. Sawyer

The Shadows of Liberation: Creating Hope and Meaning in Creative Self-Study Inquiry 75

DYSKURS GERONTOLOGICZNY

red. Małgorzata Malec-Rawiński

Alexandra Withnall

New perspectives on later life learning in the age of longevity 89

Brian Findsen, Hui-Chuan Wei

Senior learning in Taiwan: achievements and challenges 103

Beata Bugajska

Educational dimension of the "The Voice Senior" programme – an attempt to read meanings 121

Barry Golding

Men's Sheds: Australia's gift to the world 143

DYSKURS BIOGRAFICZNY

red. Sylwia Słowińska, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Gökçe Güvercin-Seçkin

Self-directed learning in emerging adulthood: developmental and biographical reflections 163

Frederike G.S. Jansen

Teachers' learning experiences while teaching refugees in Greece: "it's pretty extreme" 183

Witold Jakubowski

Film jako przestrzeń uczenia się (na przykładzie „filmowych biografii edukacyjnych") 207

Martyna Pryszmont	
<i>Rap story. Biograficzne aspekty uczenia się odczytane z twórczości Taco Hemingwaya</i>	221
Zuzanna Wojciechowska	
<i>Uczenie się transformatywne w procesie przewlekłej choroby trzustki.</i>	
<i>Analiza pamiętników cyfrowych</i>	241
DYSKURS EDUKACJI W SZKOLE WYŻSZEJ	
<i>red. Katarzyna Walentynowicz-Moryl</i>	
Agnieszka Gabrys	
<i>Poczucie własnej skuteczności a postrzegane pozytywne zmiany w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 wśród studentów – moderacyjna rola orientacji pozytywnej</i>	265
Anna Murawska	
<i>Gdzie jest ziemia obiecana edukacji? Kontekst edukacji akademickiej</i>	283
Agnieszka Walendzik-Ostrowska, Joanna Dec-Pietrowska	
<i>O potrzebie edukacji seksualnej dorosłych</i>	299
Katarzyna Wajszczyk	
<i>Znaczenie kompetencji komunikacyjnych we własnym kształceniu na podstawie wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych przygotowujących się do bycia nauczycielem. Naukowe refleksje praktyka</i>	315
DYSKURS AKTYWNOŚCI NAUKOWYCH	
<i>red. Małgorzata Olejarz</i>	
Agnieszka Bron	
<i>Celebration of ESREA's thirty years. An (auto)ethnographical account on adult education as a field of study</i>	337
Alicja Jurgiel-Aleksander	
<i>Concern for the quality of the world and the relations prevailing in it. An individual reflection on the book Remaking Communities and Adult Learning</i>	357
Artur Fabiś	
<i>Znaczenie czasopism andragogicznych w profesjonalizacji warsztatu naukowego pracowników akademickich. Poszukiwanie nowej funkcji czasopism naukowych</i>	365
Nota o Autorach i Redaktorach	385

CONTENTS

THE DISCOURSE OF RESEARCH(ING) PRACTICE

ed. Rob Evans

Rob Evans	
<i>Five essays on doing research on adult learning in times of pandemic and war: thinking aloud</i>	9
Licínio C. Lima	
<i>Democratic adult education as a research problem in the context of post-democracy</i>	21
Darlene Clover	
<i>What are adult education and research for? Researching (and) the feminist imaginary</i>	35
Emilio Lucio-Villegas	
<i>If people's memories are in danger, is democracy in danger? Reflections on two approaches to research</i>	49
Larissa Jögi	
<i>A learning journey. A narrative-autoethnographical reflection</i>	63
Richard D. Sawyer	
<i>The Shadows of Liberation: Creating Hope and Meaning in Creative Self-Study Inquiry</i>	75

GERONTOLOGICAL DISCOURSE

ed. Małgorzata Malec-Rawiński

Alexandra Withnall	
<i>New perspectives on later life learning in the age of longevity</i>	89
Brian Findsen, Hui-Chuan Wei	
<i>Senior learning in Taiwan: achievements and challenges</i>	103
Beata Bugajska	
<i>Educational dimension of the "The Voice Senior" programme – an attempt to read meanings</i>	121
Barry Golding	
<i>Men's Sheds: Australia's gift to the world</i>	143

BIOGRAPHICAL DISCOURSE

eds. Sylwia Słowińska, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Gökçe Güvercin-Seçkin	
<i>Self-directed learning in emerging adulthood: developmental and biographical reflections</i>	163
Frederike G.S. Jansen	
<i>Teachers' learning experiences while teaching refugees in Greece: "it's pretty extreme"</i>	183
Witold Jakubowski	
<i>Film as a learning space (on the example of "educational film biographies")</i>	207

Martyna Pryszmont	
<i>Rap story. Biographical aspects of learning in Taco Hemingway's texts</i>	221
Zuzanna Wojciechowska	
<i>Transformative learning in the process of chronic pancreatic disease.</i>	
<i>Digital diary analysis</i>	241
THE DISCOURSE OF HIGHER EDUCATION	
<i>ed. Katarzyna Walentynowicz-Moryl</i>	
Agnieszka Gabryś	
<i>The moderating role of positive orientation on the relationship between self-efficacy and perceived positive changes in functioning in polish students during the COVID-19 pandemic</i>	265
Anna Murawska	
<i>Where is the promised land of education? The context of academic education</i>	283
Agnieszka Walendzik-Ostrowska, Joanna Dec-Pietrowska	
<i>About the need for adult sexual education</i>	299
Katarzyna Wajszczyk	
<i>The role of communication competence in self-study based on the narratives of pedagogy students undergoing teacher training. Scientific reflections of a practitioner</i>	315
THE DISCOURSE OF SCIENTIFIC ACTIVITIES	
<i>ed. Małgorzata Olejarz</i>	
Agnieszka Bron	
<i>Celebration of ESREA's thirty years. An (auto)ethnographical account on adult education as a field of study</i>	337
Alicja Jurgiel-Aleksander	
<i>Concern for the quality of the world and the relations prevailing in it. An individual reflection on the book Remaking Communities and Adult Learning</i>	357
Artur Fabiś	
<i>The importance of andragogy journals in professionalisation of academics' research skills. Exploring a new function for academic journals</i>	365
Notes about the Authors and Editors	385

Dyskurs
praktyki badawczej

The Discourse
of research(ing) practice

red./ed. Rob Evans

Rob Evans*

FIVE ESSAYS ON DOING RESEARCH ON ADULT LEARNING IN TIMES OF PANDEMIC AND WAR: THINKING ALOUD

It is easy “not” to save the world, an Italian writer remarked at the end of 2022 (Piccolo, 2022). Saving the world is *difficult*. But serious researchers who seek to do just that are not going to be moved by current world crises to stop doing their research. The seriousness of the research they do is an obvious reason for pushing on. Another is that they are committed, concerned people who take their work very seriously, passionately even. They are, of course very different by professional formation, cultural-linguistic background and temperament. Age, as well, and gender separates, differentiates them. They are united in their common praxis, however, which – to borrow the words of Bernie Grummell and Fergal Finnegan – can be described as “the craft of research as a practical, ethical and theoretical endeavour” (Grummell & Finnegan, 2020: 1) whose common driving force in many cases is a democratic and collaborative ethic which seeks to identify and foster progressive transformative possibilities for individuals, communities and society through research, teaching and learning (Grummell & Finnegan, 2020: 2).

The crises that are universally seen as piling up in a seemingly endless series of threatening catastrophes imperiously demand a response from us therefore as researchers.

The question and the context

Writing the invitation for essays, I sketched in the darker sides of the global pandemic and then dwelt a little on some of the gleams of hope or movements for change that had begun to form in the days and months of lockdown and insecurity in 2020 and 2021. I suggested two classic songtexts as mottos for the light and dark: Joni Mitchell’s *Both Sides Now* (1969) and Bob Dylan’s *A Hard Rain’s A-Gonna Fall* (1963). 2021, looking back, in many places was a year of zoom-conferences, a year of hesitation and caution, and caution and distance became carefully guarded habits, so much so that opening up again in 2022, for many, posed threats that only 24 months earlier would have seemed surreal. These years have been hard and for very many the hardship continues implacably. Many and much have been lost, and in these days the losses, from different causes

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

now, continue with deadening monotony. But some things, as Joni Mitchell sang, were/ have been gained.

In most cases, arguments for change were there, being ignored or drowned out, and the pandemic paradoxically or not generated space for alternative thinking (see for example Caride, Gradaille & Varela Crespo, 2022). And that goes on, too. Confidence in democratic representation has taken a further beating while populism, *post* fascism even, and dictatorship, of course, are enjoying success in many countries, but people reorganise themselves and find different roads, and they go on doing it, re-inventing democratic activism against all the odds (Israel, Brazil, Belarus, Italy come to mind as I write this in early 2023). The broader picture admittedly looks desperately frustrating and there is everywhere bitter need for change. Two years of pandemic revealed the terrible deficiencies of the health and education sectors in every society¹ and the need for a concept of health that “goes beyond preventing health crises and is closely linked to a holistic vision of health and to the associations between health, environmental quality, climate, food and agriculture, and biodiversity” (Lefrançois et al., 2023). The impact of the lockdowns everywhere was felt in the metropolises and in the country, in the comfortable rich world and the world of the townships and settlements in contradictory ways, but lessons for sustainable urban life for 55% of the world population and a certain tenuous sharpening of focus on the global climate crisis were moments of the crisis, however inconsistent and inadequate they remain (worldbank.org, 2021). A sharpened sense of social justice, justice for all, in the global North as well as the global South, and the central role of the global climate crisis have been stated, albeit hesitantly, at UN level (un.org, 2022) but more consistently and urgently by activist organisations such as Fridays for Future, Greenpeace, Global Citizen or newer initiatives such as Extinction Rebellion (Gontarska, Rudnicki & Zańko, 2022). So much for Joni’s *Both sides Now*.

Shortly before starting the call for the essays collected here, however, the general atmosphere darkened. Dylan’s lyrics become more harshly fitting. Looking around from 24th February 2022 on, we saw with his words “a room full of men with their hammers a-bleedin’” (and this was long before gruesome Telegram videos of sledge-hammer executions were distributed by Wagner mercenaries in Russia). War came, or rather *this European* war. Demodernisation of a great swathe of eastern Ukraine – “demodernisation by missiles” Forostyna calls it (Forostyna, 2022) – and massive migration and displacement for generations to come. But war, of course, is nothing new. This one, however, has re-proposed 70 years’ worth of the global North’s military and diplomatic

¹ “No less than 55 countries are struggling with serious health worker shortages as they continue to seek better paid opportunities in wealthier nations that have stepped up efforts to recruit them amid the COVID-19 pandemic” (un.org, 2023).

discourses and practices. And has sharpened awareness of war and its social and human costs for millions who have slumbered happily through countless *distant* wars and conflicts or learnt to take *their* peace as given (Habermas, 2023). The long shadows of this war became abruptly the harbingers of grave problems of food security, increased economic hardship, and conflict, which, while already beginning to be felt in many places, was still over the rim of the horizon in others, but coming on for sure as the essays collected here were being written.

In any case, just as we learned in the pandemic – in different ways and at different speeds, no doubt – to take account of masses of new concerns and new behaviours towards one another, we have been learning lessons, too, as a result of this European war. More of the lessons are ugly than uplifting: the dilemmas of martial pacifism for many traditionally anti-militarist movements (e.g. the Green Party in Germany, the ANPI partisan movement in Italy); the crass division of war effort and war victims by gender (Bahous & Grynspan, 2022; Hietanen et al., 2022); the “weaponizing” of migrants, of rape (Ukrinform, 2023), of hunger, of language; the paradox of the extraordinary welcome of millions of displaced Ukrainians set against the continuing, strident, lethal war against migrants by land and sea. Yet there is also the real solidarity and sacrifices made by so many individuals and communities. For all these reasons it seemed a good idea to look beyond. To what is happening around us, and beyond. Beyond, even if that meant “back”, or “inward”. To pick up the voice of the researcher in the midst of these crises, *in flagranti*, so to speak. For this purpose, an invitation to write an essay, to be more precise a research essay, was sent out.

Why an essay?

Michel de Montaigne, presenting his first volume of essays in 1580, put it like this:

This, dear reader, is a work in good faith. From the very beginning be assured that I have no aim other than to be personal and private. I have no interest in serving your interests or my own fame. [...] I wish to be seen in my simple, natural and ordinary way, without frills, because it is my own views I wish to portray. My faults will be clear enough (Montaigne, 2009: 117, author’s translation).

This was an invitation, therefore, to write an essay piece for this journal. Pieces that take an essay-like form, I thought, could allow the author to be seen in their simple, natural and ordinary way. No, or few, frills. This means the essay is essentially an argued piece that discusses and turns over thoughts and ideas that have come up or are opening up right now and which the author would like to develop and share. The essay format was meant to allow a great deal of freedom in the choice of method, whether argumentative, persuasive, analytical or contemplative. I wrote:

Being essentially essay-like, the piece is unlikely to be a piece of research, though it will naturally start from your *researcher practice* and will certainly *reflect* on your practice. You will likely want to report and reflect on what you have done, what you are doing and why it is important. On what kind of research you generally do, what it requires, what makes it so important in your view (we can assume that *you* do, but others may not see that). What makes doing it difficult, perhaps? What does it try to explain and change? What is it, you or you and your co-researchers most want to air and discuss? What are the ideas that are calling for more open discussion? What are the areas of research that need to be concentrated on, or if they are emerging, need to be opened up more?

Of course, the “toolbox” of the everyday research paper should be indicated clearly:

Therefore, you should definitely refer to your own research, different phases or aspects of it, perhaps, as well as the research of others that has been or is important to you. Your most lively concerns may be very local. All the more reason for airing them and pushing them out for others to know about your concerns.

With the exceptional circumstances of the pandemic in mind, and thinking in terms of the war in Europe, the new refugee crisis (Ukraine, of course, but Afghanistan, too, after the abandonment of Kabul in the summer of 2021), and the food security crisis, I wrote:

What has changed for you in your research, in your research context? [...] How are you already reflecting on the changes in your work, in publications, in events you are planning? What have you done, what have you not done or been able to do in the last 2 years (what are you itching to do)? How do you see your area of research moving forward to address the global problems of 2022 and on?

It was mid-2022 when the invitation to write went out. I wanted answers to this question:

Ultimately, what do you most urgently want to discuss with others *now*? What arguments do you want to see out there *now*?

The “now” was felt to be a moment of unusual urgency. Something of this urgency is suggested by Jay Owens (Owens, 2023) in his discussion with the artist and writer James Bridle about more-than-human intelligence:

We’re all desperately searching for a way of making sense of a world that has clearly gone quite horrifically in the wrong direction and is proceeding further in that direction all the time,” Bridle argued, “And so there’s a need for new knowledge and new understandings. We need to build those actively. It requires thought, it requires the construction of new models and metaphors of how the world works.

We live in a doubly existential moment. We have named an entire geological era, the Anthropocene, for our abilities to terraform the planet – and yet we fear that we are unable to terraform our own culture enough to make it compatible with sustaining life (Owens, 2023 n/p).

The authors of the essays offered here, in their different ways, can be heard trying to make some sense of the world, and they each offer a view of a different part of that possible sense and how to change things.

I shall introduce the essays according to an order of descent from epistemological clarity into methodological uncertainty. There may be something Dantesque about this, proceeding from the First Circle (the World and Europe), to the vast circle of women and gender, descending further into history, war, memory and community, then to a lived life, profession, collegial research and biographical questions, and finally to an exit out of the dark in a deconstruction of the dynamics of othered identity. I am grateful, however, to the authors for allowing me to propose this passage of life, research and knowledge.

The authors and the essays

The first essay is by Licínio Lima, who is Full Professor of Sociology of Education and Educational Administration at the University of Minho, Portugal. Licínio is a researcher of international standing whose work many will know. He is guest professor in various universities in Europe, Africa, Asia and Latin America and has participated in many international research and co-operation projects. At last count he was the author of academic works published in eighteen countries and seven languages, including more than thirty books.

In his contribution, *Democratic adult education as a research problem in the context of post-democracy*, Lima discusses policies in relation to changing conceptions of democracy, and also of “post-democracy”. Concentrating in this text mainly, though by no means exclusively, on the EU, he observes that the dominant political discourses, very much so in the European Union, have been influenced by technocratic conceptions of Adult Learning and Education (ALE). As a result, he argues, participatory democracy is eroded by the impact of elitist theories which subordinate ALE to a sterile, empty formal democracy with hetero-government by “specialists”. The post-democratic discourses in ALE policies in the EU and globally have weakened the chances of an “educated democracy” and a knowledge democracy open to diverse educational epistemologies and forms of knowledge. To understand the processes that have led to an erosion of democracy in ALE policies, Lima proposes the study of the impacts produced by new meritocratic ideologies and expertocracy, that are connected to discourses about the global race for talent.

These new policy-document ideologies have little theoretical density and ultimately silence the broad and diverse concept of education typical of popular and community education, social movement learning, participatory research, and learning through

activism. Investigating the erosion of democracy in institutional policies and mainstream discourses about ALE, Lima argues, is today an urgent *démarche*. We are facing times of illiberal democracy, climate crisis, pandemic and war, and that demands from researchers, he says, more than ever critical analysis, especially in times of post-democracy.

Darlene Clover, who offers us the second essay, *What are adult education and research for? Researching (and) the feminist imaginary*, like Lima is very much focused in her work on identifying and disrupting the problematic (gendered) representations and narratives that proliferate in most of the world's institutions of education and culture, as well as across society. She is Professor of Adult Education and Leadership Studies at the University of Victoria, Canada. Darlene Clover is a globally recognised authority in her areas of research and teaching, which include feminist adult education and leadership, and arts-based adult education and research methods. In her essay she discusses the aims and methods of a SSHRC project focused on feminist imaginary as a pedagogical tool for epistemic justice and change in which Darlene and a group of feminist scholars and museum practitioners from Canada, Korea, Bangladesh, Albania, Germany, Egypt/Netherlands, Spain/Argentina, England, Scotland, Senegal, Costa Rica, and Chile will be working together for five years.

As an academic teaching courses on critical theories of adult education, Darlene Clover explains how she employs arts-based teaching and research and facilitates community workshops worldwide. Working across formal and nonformal spaces for Clover is central to the social responsibility that academics in adult education have in working for change, and equally, stems from the conviction that theory and practice need one another. Theory, she points out, enables us to see more deeply and clearly into what is taking place in the world or what we are being taught to see and to believe about the world.

Clover poses the strategic question: What are adult education and research for? Context is all. Clover's context as a feminist adult educator is our highly inequitably gendered world. Her response to the current mesh of recent crises is to see in them a steady rise of a global patriarchal backlash of fundamentalist and fascist agendas across the globe, which are everywhere threatening the gains made by women and LGBTQIA communities.

She maintains that feminist adult education and research must be 'for' radical gender and social justice change, for the disruption of patriarchal knowledge, for the fight against "epistemic injustice", and for new imaginaries for women to make sense of and story the worlds they inhabit. Operating as spaces of feminist adult education, Clover argues that women's and gender museums are vital and vibrant sources of the feminist imaginary with the capacity to present, to see and to know the world differently, in ways that can change the imagination of change.

The third essay in this collection is by Emilio Lucio-Villegas, Professor of Adult Education at the University of Seville (where he was formerly Head of The Paulo Freire Chair) and the Research Centre COIDESO, University of Huelva, Spain. He is the author or co-author of articles, chapters and books in Spanish, English and Portuguese. He is a well-known figure in research conferences at national and international level and has a long research history in participatory citizenship projects, urban participatory budgets and participatory action research projects in Andalucía and the Algarve.

At the outset of the essay, Emilio stresses that the main object of his piece is to reflect on his own research in the framework of his life, his research interests and, importantly, his country, Spain. In the place of a research article, he wants to attempt to write a reflective paper about democracy and how we can help to strengthen it, or alternatively, how it is possible to weaken democracy if we do nothing. His concern – echoing Lima and Clover before him – is centred on the rise of authoritarian and anti-democratic movements and discourses which put themselves forward as answers to the increasing array of crises we have seen ourselves confronted with since the COVID-19 pandemic. In Spain – but we can see this starkly in the total denial of Ukrainian national identity by Russia – antidemocratic ideology seeks in fact to obliterate memory of the Fascist past and specifically of the hundreds of thousands of victims of the Franco dictatorship between 1936 and 1975. Emilio Lucio-Villegas reflects in his essay on the type of research that it is possible to undertake to produce useful knowledge *for* common people and, importantly, created *by* common people, starting from their problems, their realities, or their questions. His question is: how do we build this type of research and what kind of methodologies can be used? In this essay, he considers how recuperating people's memories can be considered an act of emancipation.

Two different research projects are briefly described, both with an approach based on participatory research. The first, around the repression that occurred in the Spanish Civil War and afterwards during the Franco dictatorship, aimed to re-appropriate common history and thereby re-write historical memory. The second project has as its focus the re-evaluation of popular craft skills and professions and examines the significance of the river for a small village in Spain. Lucio-Villegas believes this kind of research can help people to leave behind them what Paulo Freire understood as the *Culture of Silence* and how participatory research can provide tools for expressing their culture and their histories, and as a way to decolonise knowledge and create new knowledge.

We now turn to the essay written by Larissa Jögi, a researcher certainly well-known for her large body of work on adult professional education and the identity of academic professionals, though her activities and interests embrace biographical aspects of adult learning, teaching and learning in higher education, the methodology of qualitative research and more. Larissa is Associate Professor in Andragogy, at the School of

Educational Sciences, Tallinn University, Estonia. Her academic work and professional experience at the university includes researching, publishing, leading interdisciplinary research groups, and international teaching activities. She is also a member of International Adult and Continuing Education Hall of Fame.

Larissa Jõgi's essay is entitled *A Learning Journey. A Narrative-Autoethnographical Reflection*. Taking up the challenge to write a research essay in these times, she says that she examined epistemological assumptions related to learning and experience, autoethnography, narrative identity and positioning, asking herself what her learning journey could mean and why was it meaningful for her? Accepting from the outset that this kind of question may be impossible to answer satisfactorily, the essay reflects on experience, meaningful moments, and (consciously) positive turning points in the author's learning journey as a scholar, university teacher and adult educator. Becoming and being somebody, she finds, has been a long, lifelong, and emotional process. The essay shows how Jõgi reflected on her experience, using a range of written, dialogical and visual media. For the reflective *writing*, the author employed a narrative and autoethnographic approach, whereby the final essay-writing process was a kind of re-telling in the form of a personal narrative. Part of her essay recounts a research project developed and conducted with colleagues during the pandemic. They wanted to know how the COVID crisis affected professional practice and the social position of Estonian adult educators. Out of this and through her reflection in writing, Larissa has seen how as a researcher and adult educator dialogue is an opportunity to interact with herself, with colleagues and with other researchers. What emerges is her own story, yet it can assist others to conceptualise their self, learning and identity. Writing, she concludes, may open new perspectives and provide encouragement to reflect, in a process that is creative, exploratory, reflexive, and able to help us perceive who we are in this world.

Richard D. Sawyer is Professor of Education at Washington State University, USA, where he chairs the MIT Secondary Certification Program. His scholarship intertwines different strands of reflexive, dialogic qualitative methodologies with curriculum theory. His work lies at the intersection of lived self-study methodologies with experiential and situated curriculum. He was a co-originator of *duoethnography* and has written extensively about it. He also works with the methodology of *currere*. Richard is interested in reflexive and transformative curriculum within transnational contexts, especially those related to education and neo-liberalism and homo-normativity. Recent publications include work on duoethnography and dialogic self-study, and he received the AERA Division D Significant Contribution to Educational Measurement and Research Methodology Award for Understanding Qualitative Research: Duoethnography.

Richard Sawyer's essay is called *The Shadows of Liberation: Creating Hope and Meaning in Creative Self-Study Inquiry*. In this essay, Sawyer examines how his experience

isolating at home during the COVID pandemic unfolded as a generative self-study experience. After a chance discovery of old photos and artifacts from his teenage years, he began a *currere* (a self-study of educational and curricular associations) from when he was a high school student. In this *currere* he reconstituted, more than remembered, the past, emphasising free association in the four stages (regressive, progressive, analytic, synthetic) of *currere*. In the essay he shows how he discovered the distortion of his memories in relation to dominant (and marginalising) normative discourses and discusses how these memories had been erased. The result of this discovery was an experience of sudden epiphany in recovering a narrative of joy, hope, and resistance from his youth. This intense self-study carried out in lockdown led into additional projects examining the role of subjectivity more broadly in academic studies which in turn produced publications about curricular epistemicide and erasure.

Richard argues that by engaging in critical self-study research he was able to access and reconstruct memories that gave him hope in the past and that pointed to ways of resisting totalitarian and authoritarian regimes in the critical present. At the same time, he was made aware of the way memory can norm views of history and the past, itself erasing examples of counter-narratives and the more messy, complicated aspects of experience. COVID and lockdown pushed Sawyer to test the boundaries of self-study inquiry and reconstruct experiences of authentic interaction and human connection. Concluding his essay, he writes that COVID isolation helped him see, again, that light comes from within, and that the interior may illuminate the exterior.

Writing (and rewriting) essays

Let us consider, then what these five authors have given us (and what they have not) in these essays. Following (intuitively perhaps, because unknowingly) Michel de Montaigne's words of gentle warning to his readers "Thus, dear reader, I am myself the matter of my work" (Montaigne, 2009: 117, author's translation), all five have in some way, some less, some very pointedly, put themselves in their work. This has been common, of course, in qualitative research writing for some time (Alasuutari, 2004: 600), though it has by no means lost its sense of risk, as underlined by Merrill and West:

We have also experimented in our writing together in bringing ourselves and stories into the texts: locating our own interest in auto/biography in family history, and, at times, painful lived experiences of gendered and classed exclusions, and psychological suffering. [...] Writing itself has also become a place for experiment and even subversion, by rejecting the sometimes rigid, overly scientific, supposedly objective writing of some, in favour of a visceral enunciation of personal as well as collective experience. This is a deliberate challenge to a masculinist social science (Merrill & West, 2018: 779).

My explicit request, that the authors should eschew the routine, formal format of the research paper in order to talk about their research in general and in connection with that of significant other researchers against the lurid backdrop of pandemic and war was, as you will see, reciprocated only in part and not by all. The research paper discipline runs deep. Notwithstanding, all of the essays are sufficiently discursive and personal to have excited not a little puzzlement among their reviewers, whose task was still to test the pieces for their academic soundness, rigour and the contributions they made to research, in line with the standard guidelines of blind peer reviewing which were applied. One particular criticism levelled at practically all of the essays in their fledgling form was the near absence of overt text structure. The reviewers are to be thanked for this (and for every other criticism and contribution they made, of course) in particular, for their disgruntlement and perplexities led the essayists to improve their arguments considerably. The essay as a text form is arguably by its very nature hybrid (and no one stretched it to its limits more than Montaigne himself), yet the reining-in by the reviewers certainly tightened and sharpened these essays. How successfully, in the end is for the readers to judge.

The essays, then, are not research papers. At least, they were not required to be, even though they clearly aim to meet the normal rigorous standards we expect regarding the respect and use of sources and the exercise of due caution in passing judgement. Neither are they exhaustive or complete in the discussion of their chosen themes. This is something all five authors have already attempted to do and habitually do elsewhere, in other formats, for other audiences. As for passing judgement judiciously, and going as far as the medium can usefully go, Montaigne has something to say about the essay, and therefore it seems fitting to finish with his words:

Judgement is a useful tool for all subjects and fits well everywhere. For that reason, I use it wherever necessary in writing these essays. [...] I never claim to produce an argument in its entirety, for *I do not see the whole of any one thing* (as neither do *those* who promise to show us *everything*) (Montaigne, 2009: 525, author's translation and emphasis).

References

- Alasuutari, P. (2004) The globalization of qualitative research. In: C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*. London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage, 595-608.
- Bahous, S. & Grynspan, R. (2022) *Global Gendered Impacts of the Ukraine Crisis on Energy Access and Food Security and Nutrition*. Policy Paper UN Women [online]. Available at: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/09/policy-paper-globalgendered-impacts-of-the-ukraine-crisis/> [28.02.2023].
- Caride, J.A., Gradaille R. & Varela Crespo L. (2022) Global Coexistence in Pandemic Times. In: R. Evans, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (eds.) *Remaking Communities and Adult*

- Learning. Social and community-based learning, new forms of knowledge and action for change.* Leiden: Brill, 228-241.
- Dylan, B. (1963) A Hard Rain's A-Gonna Fall. On *The Freewheelin' Bob Dylan*. New York: Columbia Records.
- Forostyna, O. (2022) Demodernization by missiles. *Eurozine* [online]. Available at: <https://www.eurozine.com/demodernization-by-missile> [17.03.2023].
- Gontarska, M., Rudnicki, P. & Zańko, P. (2022) Learning (for) Civil Disobedience in Poland: Extinction Rebellion as a New Form of Social Movement. In: R. Evans, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (eds.) *Remaking Communities and Adult Learning. Social and community-based learning, new forms of knowledge and action for change.* Leiden: Brill, 170-187.
- Grummell, B. & Finnegan, F. (2020) Introduction. Doing Critical and Creative Research in Adult Education. In: B. Grummell & F. Finnegan (eds.) *Doing Critical and Creative Research in Adult Education. Case Studies in Methodology and Theory.* Leiden/Boston: Brill Sense, 1-12.
- Habermas, J. (2023) Ein Plädoyer für Verhandlungen. Gastbeitrag. *Süddeutsche Zeitung* [online]. Available at: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/juergen-habermas-ukraine-sz-verhandlungen-e159105/> [25.02.23].
- Hietanen, M., Oksana, P., Haneef, C., Kvit, G. & Dahlquist, F. (2022) *Rapid Gender Analysis of Ukraine 4 May 2022*. New York [online]. Available at: <https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-05/Rapid-Gender-Analysis-of-Ukraine-en.pdf> [28.02.2023].
- Lefrançois, T., Malvy, D., Atlani-Duault, L., Benamouzig, D., Druais, P.-L., Yazdanpanah, Y. & Lina, B. (2023) After 2 years of the COVID-19 pandemic, translating One Health into action is urgent, *The Lancet* [online], 401, 789-794. Available at: [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736\(22\)01840-2.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140-6736(22)01840-2.pdf) [14.03.2023].
- Merrill, B. & West, L. (2018) A history of biographical research in the United Kingdom. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 3(9), 767-782.
- Mitchell, J. (1969) *Both Sides Now. On Clouds*. Hollywood, Ca.: Reprise.
- Montaigne, M. de (2009) *Essais I* (E. Naya, D. Reguig & A. Tarrête eds. Vol. 1). Paris: Gallimard.
- Owens, J. (2023) Intelligence is everywhere. *Eurozine* [online]. Available at: <https://www.eurozine.com/intelligence-is-everywhere> [15.03.2023].
- Piccolo, F. (2022) Quanto è facile non salvare il mondo. *il manifesto* [12.12.22], 6-7.
- Ukrinform (2023) *Зеленська про сексуальні злочини росіян в Україні: Свідчення жертв показують справжнє обличчя ворога* [online]. Available at: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3678237-zelenska-pro-seksualni-zlocini-rosian-v-ukraini-svidcenna-zertv-pokazuutprav-zne-oblicca-voroga.htm> [14.03.2023].
- un.org. (2022) *Guterres announces 'no nonsense' climate action summit; calls for practical solutions* [online]. Available at: <https://news.un.org/en/story/2022/12/1131842> [14.03.2023].
- un.org. (2023) *55 countries face a health worker crunch linked to COVID-19* [online]. Available at: <https://news.un.org/en/story/2023/03/113456> [14.03.2023].
- worldbank.org. (2021) *Future of Cities Will Shape Post-Covid world* [online]. Available at: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2021/03/02/future-of-cities-will-shape-post-covid-19-world> [15.03.2023].

Licínio C. Lima*

DEMOCRATIC ADULT EDUCATION AS A RESEARCH PROBLEM IN THE CONTEXT OF POST-DEMOCRACY¹

ABSTRACT: Adult learning and education (ALE) policies are studied in this essay in relation to various conceptions of democracy, and of post-democracy. The author observes that the dominant political discourses, notably in the European Union, have been influenced by technocratic conceptions of ALE. In this context, and invoking the imperatives of the knowledge society, ALE for cognitive democracy and for participatory forms of deliberative democracy tends to be diminished by elitist theories. This results in the subordination of ALE to formal democracy and proceduralism, as well as to hetero government carried out by specialists.

The post-democratic dimensions in ALE policies have weakened the potential for promoting an educated democracy and the development of a knowledge democracy capable of recognising different educational epistemologies and various forms of knowledge. Understanding the processes that have led to an erosion of democracy in ALE public policies requires the study of the impacts produced by new meritocratic ideologies and expertocracy, induced by discourses around the global race for talent.

It is concluded that more than a century of democratic educational thinking, of various shades, have been overtaken by the impacts of new managerialism on education, under the rigours of meritocracy, efficiency, and competitive performativity. These and other elements of the global education reform constitute research problems confronting educational communities and academic researchers. They are required to understand the *politicity* in their research agendas and to democratise it, seeking to strengthen their relative autonomy for critical inquiry.

KEYWORDS: adult learning and education policies, democracy, post-democracy, meritocracy, research agenda.

Introduction: adult education, democracy, and post-democracy

In the very first pages of the book entitled *The Tyranny of Merit*, Michael J. Sandel (Sandel, 2020: 17) wrote: “These are dangerous times for democracy”. In fact, the ideal of the common good has been devitalised, xenophobia and racism are growing phenomena, nationalist populism and extreme right-wing political parties are triumphing in various contexts, social inequalities increase, war returns to Europe, climate crises and pandemic clearly show how the impacts are global, affecting all citizens, but in radically unequal ways. Faced with new threats to democracy, the old democratic and participatory optimism based on the mobilisation of active citizenship seems to be

* **Licínio C. Lima** – University of Minho Institute of Education and CIEd-Research Centre on Education, Campus de Gualtar, Braga, Portugal; e-mail: llima@ie.uminho.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>.

¹ This work was supported by CIEd – Research Centre on Education, Institute of Education, University of Minho, projects UIDB/01661/2020 and UIDP/01661/2020, through national funds of FCT/MCTES-PT.

partially replaced by consensual technocratic discourses. These discourses are based on the logic of economic competitiveness, entrepreneurial leadership, individualism, instrumental learning against the other, in the production of winners and losers justified by a meritocratic system that is presented as fair. Public discourse is marked by *topoi* of private and business origin, by rivalry and by a kind of war of skills, influencing political and pedagogical discourses on education and, particularly, on adult learning and education (ALE).

The connections between democracy and education, seminally presented by John Dewey (Dewey, 1916), are now controversial and have been replaced by privileged connections between education and economic competitiveness, resulting in what the American philosopher called education as an instrument. According to him, a democratic education can only occur in a democratic society. And democratic education is as much a pedagogical experience as democracy is an educational experience, something that needs to be learned and deepened, discovered, and rediscovered. Democratic education requires actions oriented towards the transformation of public education and not towards the reproduction of social inequalities; it requires both democratic forms of government and democratic structures and content, processes, and methods. That is why democratic education is life and has its own educational objectives; it is not a mere preparation for life nor for a remote future. Democratic education does not function to perpetuate injustices through an adaptive vocational education which is subjugated to effectiveness and efficiency, competitiveness, and unlimited economic growth, and which works against cooperation and solidarity between human beings, as well as against the planet we inhabit.

All this has been ignored by the hegemony of formal rationality in the new capitalism, in the more general context of a contemporary education that is widely instrumentalised by an obsessive search for the optimal choice, whether in strictly didactic and evaluative terms, or in terms of production of new skills and talents for *human capital*, employability and competitiveness. These are crucial elements of the current entrepreneurial pedagogy that abdicated its commitment to the democratic strength of education, tending to underestimate the latter's contributions to the deepening of political, social and cultural democracy (Lima, 2018; 2021).

Today, the project of democratic ALE, including the right to permanent education, the democratisation of content and pedagogical processes, forms of evaluation, government and management of educational organisations in the direction of self-government, is not just a crucial objective of a democratic educational policy. It is also a project in crisis in the unfolding practice of a number of international and supranational organisations, secondary to economic objectives for which ALE represents a merely instrumental feature. The hegemonic discourses on the skills and competence deficits

of large sectors of the adult population not only disqualify adults, their knowledge, cultures and life experiences, but also adopt modernising perspectives of an “extensionist” nature (Freire, 1975). Adults are conceived as objects of training and learning of a pragmatic type, according to the high goals of the bodies that know the future, that have the knowledge and the power to define the social problems and the solutions that will be supposedly demanded. Cognitive democracy is contradicted by elitist theories that are satisfied with formal and procedural democracy, giving prominence to experts and to expertocracy (Lafont, 2020).

The erosion of democracy in ALE’s discourses does not mean that democratic elements have already given way to autocratic dimensions, much less without resisting them. But it does mean that the classical relations between democracy and education have been changed and that the ideal cherished by classical authors, since Jean-Jacques Rousseau, and well summarised by Carole Pateman (1970), of reaching the maximum participation of the people in the government of the *res publica*, has been abandoned. Now, in the context of an emerging post-democracy, according to Colin Crouch’s definition, the solution “is to find means of encouraging the maximum level of minimal participation” (Crouch, 2004: 112). Post-democracy constitutes a political, economic and cultural context that adopts the firm as an institutional archetype and the corporate culture of business as an example to be followed in the management of education. Ignoring the so-called “entrepreneurial revolution” proposed in recent decades by new managerialism and its impacts on education would be tantamount to not understanding some of the most striking features of the global education reform and, in particular, how the demands of social and educational movements for more democracy are often associated by its critics with the risks of *too much* democracy.

In that context, it is not surprising that ALE has been progressively depoliticised, nor that the connections between skills deficits and social exclusion – through a theoretical analysis that assumes an absolute absence of social classes – are adopted as a central topic by several international agencies. These global actors tend to generalise functionalist conceptions of social inclusion, promoting as a resource the educational acquisition of competences that should equip learners to compete more ably. In this way, they seek to resolve social imbalances, which are seen as merely circumstantial, and prevent situations of anomie through training processes, with the aim of obtaining consensus and a form of subordinated inclusion that tends, in fact, to increase social inequalities. Social inequalities are exacerbated either by promoting competition and excellence among *the best*, or even, at other times, by declaring war on deficits in adults considered less qualified and less competent. In both cases, there is the risk of devitalisation of the processes of democratisation of education and society, creating space for segmented and culturally hierarchical offers within public education policies.

ALE's contributions to an educated democracy, to a "knowledge democracy" that, according to Budd L. Hall (2016: 17-18), will have to be able to recognise multiple epistemologies and multiple paths of representing knowledge, revisiting the democratic and critical potential of multiple traditions of popular and community adult education, are today devalued by mainstream discourses on ALE (Lima, 2022). This certainly represents a problem of social policy as well as an educational problem. But above all, it is necessary to transform this social problem into a sociological problem, according to the distinction proposed by Charles Wright Mills (Mills, 1959), who was also an advocate of education for democratic citizenship (Rasmussen, 2021) and a critic of an undermined democracy. In the terms proposed by Peter L. Berger (Berger, 1963), it is crucial to make sure that research problems do not simply reproduce the current definition of a social problem as something that goes against social norms, discourses and dominant interpretations. And to avoid, too, that, in the case of research in ALE, the research is limited to reproducing the operative concepts and definitions incorporated in the policy documents by the most influential international and supranational organisations. These documents are neither theoretical sources nor conceptual devices that can legitimately be taken as references to build research agendas, to formulate research problems and questions. They are, on the contrary, themselves by right objects of study and of critical analysis.

Understanding why the historically privileged relations between ALE and the promotion of education for and by democracy have been the object of a process of erasure, often referring to the defence of democratic minimums, constitutes a problem of research that deserves continued attention. For this, however, it is important to know how to construct problems, since, as Gaston Bachelard (Bachelard, 1938) observed, research problems do not arise by themselves.

The erosion of democracy in adult education policy discourses

The idea of promoting and deepening democratic life in all political and social spheres, namely using the potential of ALE, hardly finds any prominence at all in the current political discourses of international and supranational organisations, including the European Union (EU). Democracy and the active participation of citizens appear in policy documents as more implicit than explicit assumptions, as a result of democratic political regimes that are a well-known, albeit variable, requirement for access to the EU. The European social model is a relevant reference, referring to social rights typical of liberal democracies with marked variations among member states as to the greater or lesser influences of the different types of welfare state. This means that in recent decades

there has been a growing influence of neoliberal policies in the reconfiguration of the role of the state, adopting reforms towards the *managerial state* (Clarke & Newman, 1997).

Managerialism in education adopted business management as a model to be followed in public management, public-private partnerships and principal-agent contractualism, evaluation as an instrument of regulation, mechanisms of competition and emulation, benchmarking and best practices. Evidence-based policies attributed prominence to expert knowledge, to techno-structures and leaders, to the detriment of the action of democratic collegiate bodies, now represented as remnants of bureaucracy and as enemies of organisational efficiency.

The assumptions of New Public Management (Lane, 2000), with its triad composed of deregulation, privatisation, commodification, adopted market mechanisms as the best way to increase its economic efficiency and to reform the public sector, but contributed to the erosion of democratic practices. The political discourse on democracy, namely in its relations with ALE, has suffered an erosion process, to the point of being naturalised not only by educational organisations and actors, but also by ALE researchers. When political processes lead to the overdetermination of management elements in ALE to the detriment of participatory democracy, the results are often characterised by too much management for very little democracy, legitimating:

- democratic minimums rather than democratic self-government; generic appeals to social inclusion and citizenship, albeit of a consensual and adaptive character in the face of challenges expressed by technocratic elites and not by social movements;
- calls for participation as involvement in ALE offers considered a priority by public authorities, think tanks and business organisations, but reduced participation of adult learners in decisions about forms and modalities, contents and processes, organisation and evaluation of educational processes.

However, such educational contexts could, according to a democratic agenda, be considered privileged *loci* of education and learning of democracy through the exercise of democratic practices. In this way, it would be possible to counteract the technocratic and “banking” elements (Freire, 1970) of ALE, as well as to reject the status of object, target group or client of training courses within a competitive, unfair, and possibly alienating learning market. But this democratic agenda of ALE will only be possible if the government bodies are open to democratic negotiation with educational organisations representing adults involved in ALE processes, participatory research work with production of new knowledge, greater autonomy for the educational field, and participation in the decision-making processes.

It is about adopting a different political and epistemological perspective, one capable of opening itself to processes of democratic participation in decision-making and, simultaneously, of accepting emancipatory and critical epistemologies, against the

epistemic colonisation by the Global North, proposing an epistemology of the South (Santos, 2014). Conflict will then be admitted as crucial to the exercise of democratic citizenship. The so-called knowledge society will become more connoted with debates about the various types of knowledge and the plurality of epistemologies, than with the imposition of an epistemology with a technocratic root and a vocation for colonial domination. This requires accepting, with Paulo Freire (1993), that all human beings are intellectuals endowed with epistemological curiosity, beings who know themselves to be incomplete and who therefore seek to be and to know more, in a process of permanent education that is also necessarily a process of humanisation, of freedom, and de-alienation. But that democratic project is particularly difficult in a post-democratic context, even without considering other forms of illiberal democracy.

Democratic disaffection has been culturally disseminated and, according to Crouch (Crouch, 2004: 19-28), its symptoms include disbelief, boredom, passivity, manipulation, the centrality of elites and charismatic leaders, less redistributive fiscal policies, lack of dialogue. Some of the institutional responses, however, insist on highlighting as a solution the skills of adults for the job market, the promises of the digital revolution and e-governance, flexible capitalism and deregulation of salaried work.

The fight against egalitarian policies is led by global companies and business elites, based on a meritocratic ideology that is presented as fair and consensual (Radnor, Koshy & Taylor, 2007; Brown & Tannack, 2009). The entrepreneurial impregnation of education is not surprising in this context, being correlated with the dissemination of the theory of *democratic minimums*. This theory is not about rejecting democracy and openly advocating in favour of non-democracy, but rather of putting a stop to democratic impulses and to the classic idea of power of the people, for the people, and by the people, thus guaranteeing the minimums for democratic legitimation through elections of a representative type and with seasonal occurrence. The power of technocracy disbelieves in the possibility of a definition of the common good, as it considers that the masses tend to be incompetent, unqualified, reluctant and mediocre (Michels, 1968).

In the midst of the entrepreneurial revolution (Osborne & Gaebler, 1992), there is nothing more important than leadership and management skills, the only elements that can generate consensus and overcome the bureaucratic state (Massenet, 1975) and the law of mediocrity of the masses, the classic argument of elitist theories of democracy (Schumpeter, 2010). It is, in its own way, a revolutionary process, initiated in the 1970s and 1980s in political, economic and management terms. That new paradigm, which is based on beliefs in the *government by the market*, public choice and neo-classic economics (Self, 1993) impacted on education, with the clear aim of transforming educators into managers and entrepreneurs, and social researchers into entrepreneurial researchers in the general framework of academic capitalism.

The examples mentioned are compatible with the concept of “democratic shortcuts” studied by Cristina Lafont (2020), as we see a movement away from the theory of deliberative democracy and the notion of participation in decision-making, a cessation of the fight against oligarchies, an increase in democratic deficits, and an avoidance of debate and dialogue. To which one could add ALE’s distance from its ability to promote civic education and solidarity, dialogue, advocacy for democratic values, mutual empathy and the conviviality once defended by Ivan Illich (Illich, 1973).

Understanding the processes that have been leading ALE to a democratic asthenia, to an instrumental and technocratic orientation based on an alleged cognitive, scientific or expert consensus, transforming it into a social engineering tool oriented towards crisis management, is essential in terms of research agenda. It is essential, that is, unless one insists on domesticating, as Freire (Freire, 1970) would say, the tradition and current critical potential of ALE under a post-democracy that Jacques Rancière (1996: 104) long ago defined as “the consensual practice of erasing the forms of democratic act”, or as simply a consensual democracy in an “idyllic state” and with “evanescent content” (Rancière, 1996: 99, 102).

Research problems, meritocratic rivalry and the entrepreneurial researcher

In order to understand the relations between ALE and the deepening of deliberative democracy, the processes of reinventing democracy in education and learning contexts, as well as the political dynamics that have led to the devaluation of democratic policies of ALE, any research agenda will have to admit axiological options as a starting point. Education is not neutral (Freire, 1996), just as knowledge is not independent from human interests (Habermas, 1987). A research problem only exists in the context of certain epistemological, axiological and theoretical frameworks. Knowing that there are “competing educational epistemologies” (Bagnall & Hodge, 2018: 14), means that it is always up to researchers to take a stand, make use of their relative autonomy, express their citizenship also in terms of choosing agendas and research problems.

According to whom, to what values, and for what worldviews can a specific educational issue be constructed as a research problem? Why do different researchers choose different theoretical rationales to study the same theme or subject? Why do so many researchers insist on separating matter and method, an option that was criticised by Theodor Adorno (Adorno, 2000) for leading to situations in which one tends to depend above all on instrumental rationality and to fall into the dangers of the fetishism of methods and techniques of investigation? To what extent has the aforementioned managerialism in education also guided the work of researchers (Teichler, 2021) and

reduced their autonomy, leading them to functional and heteronomous ways of defining research problems, overdetermined by dominant political agendas? Could it be that, in these cases, the scientific field proves to be incapable of producing a “translation” process, or a “refraction effect” (Bourdieu, 1997), in the face of the influences of the political field?

Today, there is a technocratic, elitist, and unequal drift, affecting not only the policies and practices of ALE but also the scientific field and the status of researchers. This trend articulates post-democracy and meritocracy, referring to an ideology of governance for and by inequalities, allegedly legitimised by the promised access for all to education and learning, although differentiated by the unequal effort and talent of each one. Against the old birth-based aristocracy, meritocracy re-emerges as an aristocracy of talent, as defined by Michael Young (Young, 1958) in his classic dystopia entitled *The Rise of the Meritocracy*. The existence of both winners and losers is then justified because there is no merit without demerit. As Michael Sandel (Sandel, 2020: 13) observes, “In a meritocratic society [...] the winners must believe they have earned their success through their own talent and hard work”. In the context of the announced global race for talent and economically valuable skills, meritocracy does not aim at a more democratic and fairer society, nor at the reduction of social inequalities, but rather at broadening the recruitment base of elites and future leaders and justifying the failures of a majority of people that simply did not try hard enough. A certain technical and instrumental conception of ALE has been politically presented at least since the *Memorandum on lifelong learning* (European Union, 2000) as the best solution to achieve success, personal optimisation, and a good job in the global knowledge economy, based on the motto “learning for earning”. It claims to guarantee employability and inclusion of all individuals capable of managing their individual learning and strengthening their skills as “a core strategic asset for growth” (European Union, 2012: 2). For the technocratic educational discourse, the problem does not lie in the lack of democracy and social justice, but rather in the lack of “key competences” (European Union, 2006a) and “skills for better socio-economic outcomes” (European Union, 2012), as well as of specialists and senior management, of innovation and knowledge-based economy (OECD, 1996). It can be concluded that democracy is not a social or research problem, likewise it is not a scientific, technical or professional issue. And so, it is from individual rivalry and competition, based on a “skilled, trained and adaptable workforce” (European Union, 2001: 6) that virtue, morality, individual responsibility, adaptability, resilience, and the fair reward will result (European Union, 2006b). That will be the outcome of investing in “human capital”, transforming knowledge and skills into a “powerful engine for economic growth” (European Union, 2001: 6).

However, no meritocratic regime is fair because perfect competition, with equal starting conditions, is not possible. And as for *talents*, they are not deserved in the sense that the persons who hold them were not responsible for them, besides the fact that there are *talents* that in a given context are not the object of any social appreciation, are considered worthless, are *talents* not economically valued, for example.

A similar distinction is made between different forms of knowledge and scientific investigation, in the context of the managerial university, in search of the *world-class university*. Human and social sciences, education and, particularly, research in ALE, enjoy low academic and competitive status. This does not mean, however, that the profile of the entrepreneurial and competitive researcher does not already manifest itself in this academic field and does not bring with it new requirements.

The analysis of scientific policy documents from the EU (e.g., CEE, 2000; 2011) as well as from governments and national research bodies, reveals utilitarian and instrumental conceptions regarding the production of scientific knowledge and also regarding the status of academic researchers (Lima, 2015). There is a corporate impregnation of the dominant orientations on the production, circulation and impact of scientific knowledge which, from a discursive point of view, refers to typical universes of economic competitiveness, innovation and commercialisation and, in certain cases, even to processes close to marketing and advertising. In the context of what is now called Research & Innovation, economic and technical-instrumental rationality legitimises the attribution of a central role to scientific and technical knowledge in the construction of the knowledge economy and in the achievement of competitive advantages in the global market. In line with the Lisbon Strategy, the creation of a European Research Area (CEE, 2000) assumes that research and technology are the main drivers of economic growth and competitiveness, seeking a common market for knowledge, providing high levels of employment, productivity and social cohesion. In the *Innovation Union Competitiveness Report* (CEE, 2011), the European Commission goes so far as to state that Europe is in a “state of emergency” in terms of innovation, which is why it is urgent to create “a common market for knowledge” (CEE, 2011: 10), taking into account the main competitors in Research & Innovation, that is, on the one hand the United States of America and Japan and, on the other hand, new competitors such as China and South Korea.

From the democratic governance of European institutions to the divergence between member states and European citizens in terms of the realisation of social rights, access to employment, health, justice and education, for example, countless challenges are silenced, or subsumed, in a context defined as the pursuit of excellence, growth and competitiveness, but where social differences have increased considerably in recent

years and the crisis of democracy manifests itself in various ways (unequal access to health services during the pandemic, youth unemployment, global climate impacts, refugee crisis, manifestations of racism and xenophobia, threats to liberal democracy and to human rights, impacts of the war in Ukraine, *etc.*).

European universities, under the managerial canon (Lima, 2012), saw their social function profoundly changed, namely through the action of the EU and other institutions, in favour of an economic concept, and of the *value for money* priority, providing services with high economic value, through the action of entrepreneurial researchers. Understood as creative companies, universities would export knowledge, patents and innovative products, importing corporate culture and market rules for their operation. That innovation became an institutional requirement and, at the same time, an attribute of the new academic entrepreneur, so that a useful and marketable science can be produced and applied knowledge can be commodified.

Education as a public good, for and by democratic citizenship, for autonomy and solidarity, for creativity and the transformation of the economy and the society, finds itself subordinated to rivalry and functional adaptation. The subordination of education as a public good is presented as an absolute imperative, given the needs of the knowledge economy and the production of *human capital*.

Final remark

A century of democratic educational thinking, of various shades, seems to have been overtaken by the impacts of the new managerialism, under the rigours of meritocracy, efficiency and competitive performativity. Educational discourses have changed a lot in contexts where post-democracy is being established in political and cultural terms. Controversies between authors and educational theories, debates about pedagogues and pedagogical ideas are rarer today. The educational theoretical concepts were being pushed aside, submerged by political and legal categories originating in many cases in the fields of economics and management.

In political discourses about ALE, as in some academic discourses, a new language emerged globally, in an apparently consensual and naturalised way: educational quality and excellence, best practices, evidence, employability and entrepreneurship, merit, skills and qualifications, leadership, human capital, competitiveness and productivity, *etc.* In general, these are concepts which have little theoretical density and are external to the field of ALE, configuring the hegemony of a post-pedagogical, technocratic and entrepreneurial ideology that tends to break with the very broad and diverse concept of education. Educational dynamics typical of popular and community education, liberal adult education, social movement learning, participatory research and learning

processes through activism (Walters, 2022) tend to be silenced in the policy documents of major global actors.

These and other elements that characterise the global education reform constitute research problems that confront educational communities as well as academic researchers. They are required to understand the “politicity” (Freire, 1996) of their research agendas, the construction of problems, the formulation of questions.

Investigating the erosion of democracy in many institutional policies and in mainstream discourses about ALE, as well as the corresponding rise of a new meritocracy, is simultaneously a political and a research decision, an epistemological and a pedagogical statement. To democratise the construction of research agendas and to seek to strengthen the relative, inquiring and critical autonomy of researchers is today an urgent *démarche*, also as part of the process of the democratisation of political, economic, and social democracy. In this context, it will not be enough to put ALE as research, policy and educational practices functionally at the service of adaptation to the social world and to the so-called imperatives of the knowledge economy and the digital revolution. We are facing times of illiberal democracy, climate crisis, pandemic, war, that are not compatible with strategies of adjustment as has been contradictorily defended in the past by the European Union and other international organisations. Adjusting “to the demands of social and economic change” and, at the same time, participating “actively in the shaping of Europe’s future (European Union, 2000: 3) has proved until now to result most of the time in a process of economic and technocratic over-determination of possible democratic, and sustainable futures. And that demands from researchers critical analysis and social inquiry, especially in times of post-democracy.

References

- Adorno, T.W. (2000) *Introduction to sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bachelard, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Bagnall, R.G. & Hodge, S. (2018) Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis. In: M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, P. Jarvis (eds.) *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* [online]. London: Palgrave Macmillan, 13-34. Available at: https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_2.
- Berger, P.L. (1963) *Invitation to sociology. A humanistic perspective*. New York: Anchor Books, Doubleday & Company.
- Bourdieu, P. (1997) *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Versailles: Éditions Quae.
- Brown, Ph. & Tannack, S. (2009) Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392.
- CEE (2000) *Towards a European research area*. Commission of the European Communities [online]. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0006&from=EN> [30.10.2022].

- CEE (2011) *Innovation Union Competitiveness Report*. Commission of the European Communities [online]. Available at: https://op.europa.eu/en/publication-detail?p_p_id=publicationDetailsActions_PublicationDetailsActionsPortlet_INSTANCE_P7Lc96wTRLvv&p_p_lifecycle=2&p_p_state=maximized&p_p_cacheability=cacheLevelPage&cellarId=61d64f10-2e32-443d-a636-4ceee8dc1195&requestAction=shortUrl [6.02.2023].
- Clarke, J. & Newman, J. (1997) *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage.
- Crouch, C. (2004) *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- European Union (2000) *Commission Staff Working Paper. A memorandum on lifelong learning*. Commission of the European Communities. Brussels: SEC(2000)1832 [online]. Available at: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf> [6.02.2023].
- European Union (2001) *Communication from the Commission. Making a European area of lifelong learning a reality*. Commission of the European Communities. Brussels: COM (2001) 678 final, 2001 [online]. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> [6.02.2023].
- European Union (2006a) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key competences for lifelong learning*. European Parliament and Council of the European Union. Brussels: (2006/962/EC) [online]. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> [6.02.2023].
- European Union (2006b) *Decision N.º 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 Establishing an action programme in the field of lifelong learning*. European Parliament and Council of the European Union. Brussels [online]. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720> [6.02.2023].
- European Union (2012) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strasbourg: COM (2012) 669 final [online]. Available at: <http://eur-lex.europa.eu> [2.07.2018].
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York (NY): Herder and Herder.
- Freire, P. (1975) *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993) *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Habermas, J. (1987) *Knowledge and human interests*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Hall, B.L. (2016) Towards a knowledge democracy movement. In: R. Evans, E. Kurantowicz, E. Lucio-Villegas (eds.) *Researching and transforming adult learning communities. The local/global context*. Rotterdam: Sense Publishers, 15-26.
- Illich, I. (1973) *Tools for conviviality*. New York: Marion Boyars Publishers.
- Lafont, C. (2020) *Democracy without shortcuts. A participatory conception of deliberative democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Lane, J.-E. (2000) *New public management*. London: Routledge.
- Lima, L.C. (2012) Patterns of institutional management: Democratisation, autonomy and the managerialist canon. In: G. Neave & A. Amaral (eds.) *Higher education in Portugal, 1974-2009. A nation, a generation* [online]. Dordrecht: Springer, 287-306. Available at: https://doi.org/10.1007/978-94-007-2135-7_12.

- Lima, L.C. (2015) "A melhor ciência": o acadêmico-empresendedor e a produção de conhecimento científico economicamente relevante. In: A. M. Catani, J. F. Oliveira (eds.) *Educação superior e produção de conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, 11-34.
- Lima, L.C. (2018) Adult and permanent education in times of crisis: A critical perspective based on Freire and Gelpi. *Studies in the Education of Adults* [online], 50(2), 1-20. Available at: <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523087>.
- Lima, L.C. (2021) Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Education Policy Analysis Archives* [online], 29(154), 1-15. Available at: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>.
- Lima, L.C. (2022) Adult learning and mainstream education discourse. Revisiting Freire's *Pedagogy of the Oppressed*. In: R. Evans, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (eds.) *Remaking communities and adult learning. Social and community-based learning, new forms of knowledge and action for change*. Leiden/Boston: Brill, 19-36.
- Massenet, M. (1975) *La nouvelle gestion publique. Pour un Etat sans bureaucratie*. Suresnes: Hommes et Techniques.
- Michels, R. (1968) *Political parties. A sociological study of the oligarchical tendencies of modern democracy*. New York: The Free Press.
- Mills, C.W. (1959) *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- OECD (1996) *The knowledge-based economy*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1992) *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York: Plume.
- Pateman, C. (1970) *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radnor, H., Koshy, V. & Taylor, A. (2007) Gifts, talents and meritocracy. *Journal of Education Policy*, 22(3), 283-299.
- Rancière, J. (1996) *O descentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34.
- Rasmussen, P. (2021) Public reason, adult education and social imagination. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online], 12(1), 15-19. Available at: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs3465>.
- Sandel, M.J. (2020) *The tyranny of merit. What's become of the common good?* New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Santos, B.S. (2014) *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Schumpeter, J.A. (2010) *Capitalism, socialism & democracy*. London: Routledge.
- Self, P. (1993) *Government by the market? The politics of public choice*. London: Macmillan.
- Teichler, U. (2021) Are academics driven by managerialism? Governance and the changing role of academics on the way towards a knowledge society. *Acta Paedagogica Vilnensia* [online], 46, 13-26. Available at: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.46.1>.
- Walters, S. (2022) Learning about climate justice in times of drought and Covid-19. *International Journal of Lifelong Education* [online], 41(1), 45-59. Available at: <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1982038>.
- Young, M. (1958) *The rise of the meritocracy, 1870-2033. An essay on education and equality*. London: Thames and Hudson.

Darlene Clover*

WHAT ARE ADULT EDUCATION AND RESEARCH FOR? RESEARCHING (AND) THE FEMINIST IMAGINARY

ABSTRACT: As an academic teaching courses on critical theories of adult education, I employ arts-based teaching and research and facilitates community workshops worldwide. I argue that working across formal and nonformal spaces is a central part of the social responsibility of academics in adult education to work for change, and equally, stems from the conviction that theory and practice need one another. Theory enables us to see more deeply and clearly into what is taking place in the world or what we are being taught to see and to believe about the world. Theory guides both the why and how we educate, the context and intention of which is central and the diverse methods we use, which are elemental.

I wish to ask the strategic question: What are adult education and research for? How participants and students answer this question, this essay argues, depends on where they stand and their perceptions of the world and of education and learning. Everything adult educators think, say, do and/or teach is done in context. My context as a feminist adult educator is our highly inequitably gendered world. Gender is understood as central to the web of assumptions behind dominant social imaginaries that hold certain conceptual frames in place. I maintain that the mesh of recent crises has brought to light a steady rise of a global patriarchal backlash of fundamentalist and fascist agendas across the globe, threatening the gains made by women and LGBTQIA communities.

Asking what feminist adult education and research are *for* produces a complex of answers, but for adult education and research the answer must be: for *radical* gender and social justice change, for the disruption of patriarchal knowledge, for the fight against “epistemic injustice”, and for new imaginaries for women to make sense of and story the worlds they inhabit.

Finally, the essay discusses the aims and methods of a 5-year international SSHRC project focused on *feminist imaginary as a pedagogical tool for epistemic justice and change*.

KEYWORDS: feminist imaginary, gender, aesthetics, epistemic justice, agency, storytelling.

A second, silent pandemic: Sexual violence in the time of COVID-19 (Recht., May 2020, *Harvard Medical School Primary Care Review*).

Stories of gang rape, sexual assaults at gunpoint, and rapes committed in front of children were among some of the accounts emerging from Kyiv last month (McKernan, April 2022, *The Guardian*).

Ministers have vowed to tackle decades of *systemic* and *entrenched* gender health inequality in England (Gregory, July 2022, *The Guardian*).

At least 4,091 women were victims of femicide in 2020 in Latin America and the Caribbean (UN Women, November 2022).

* **Darlene Clover** – University of Victoria, Faculty of Educational Psychology and Leadership Studies, Canada; e-mail: clover@uvic.ca.

Violence against women is one of the deadliest forms of violence in Asia, yet it is dramatically overlooked by governments and policymakers (Rodriguez, Shakil & Morel, March 2018, Asia Foundation).

Females are six times more vulnerable to contracting HIV than their male counterparts... in a country where a woman is killed every three hours, according to police statistics (Killian Chimtom, May 2022, *CruX*).

I teach courses on critical theories of adult education, and arts-based teaching and research at the University of Victoria, Canada to masters and doctoral students. I also facilitate community workshops with, for example, homeless and street involved women who aim to reframe how they are represented by the public and the media. I take community groups on museum hacks defined as critical analyses and interruptions to the stories these institutions tell and do not tell in Canada and abroad. I am a member of Research Committee of the International Association of Women's Museums (IAWM), a global feminist space of encounter that brings together educators and curators in women's and gender museums to share their work. I work across formal and nonformal spaces because I believe that as an adult educator academic, I have a social responsibility to work for change, and equally, that theory and practice need one another. Theory enables us to see more deeply and clearly into what is taking place in the world or what we are being taught to see and to believe about the world. Theory guides both the why and how we educate, the context and intention which is central and the diverse methods we use, which are elemental.

At the beginning of each class, museum hack or workshop I ask the strategic question: What are adult education and research for? How participants and students answer this question depends on where they stand and their perceptions of the world and of education and learning. For me, the background to this question is the issue of context; context is critical because nothing is de-contextualised. Everything adult educators think, say, do and/or teach is done in context.

My context as a feminist adult educator is our highly inequitably gendered world. At a recent adult education conference in Portugal, a discussion erupted about the term gender. It was argued that our continuing to label and position ourselves and others as either male or female was problematic because it cemented normative binaries that pigeonholed and thus limited who people are and/or can be. "Gender stability" has been the problem and therefore, if we would just stop talking about it, researching differences between men and women (the *stable* categories), thinking of ourselves as a particular gender, saying things like "it's a girl" when a baby is born, normative binary gender thinking and practice would, with time, disappear. For many young people today,

gender is seen, experienced and accepted as much more complex and fluid, something that can change over time in expression or identity (or both).

I too would like to see the practice of (en)gendering vanish. However, I fear there is still too much to be gained (and maintained) from centuries old social constructions of power and privilege, of superiority and inferiority, that underpin *gender* than was understood. Based on my experiences gender remains a critical category of analysis because the stability of gender binary oppositions maintains oppression, epistemic exclusion, and violence, particularly although not exclusively against those who self-identify (or have been identified) as women (feminine). The global headlines listed above attest to this, and they are but a few of the hundreds I could have selected. As a feminist adult educator, I take up gender not simply as body parts (although gender is very much about body control), states of mind, or even behaviours. For me, it not simply a struggle for identity and subjectivity but rather a persistent asymmetry in hetero-patriarchal power that is deeply embedded as normal in all our institutional and organisational structures, social, political and cultural practices, intra- and interpersonal relationships, in ideas of what counts as knowledge and in our ways of thinking about ourselves and others and has colonised our collective consciousness. Gender is central to what Lorraine Code (1995) calls the “web of assumptions [the dominant] social imaginaries [that] hold certain conceptual frames in place” (Code, 1995: 29). And of course, it is deeply complex because “gender is not just about gender. It is a slippery thing that rubs up against other social signifiers” (Scott-Dixon, 2006). Just as the examination of whiteness within structures of inequality has enabled us “to see how norms are constructed as the racialised “Other”, [so too] does asking questions about both normative and trans genders and observing how they intersect with other social relations” (Scott-Dixon, 2006: 19). Ceasing to talk about gender or use gender as a lens in our teaching and research robs us of what Krista Scott-Dixon calls “a richer critical analysis of the gender system as a whole” (Scott-Dixon, 2006: 19).

Feminist adult educators need this analytical category because convention and history have very much been framed by and in favour of the patriarchy, a word that has fallen out of favour in much gender adult education work but remains central to feminist theorising. Gender discrimination is the most far-reaching, enduring and “defining inequality of our time” (Shameen, 2021). The powers that be worldwide are “still predominantly male [and] the millennia-old status hierarchy between men/male and women/female persists” (Vintges, 2017: 165). Indeed, “patriarchal patterns of gender oppression remain more resilient than any of us [women/feminists] suspected” (Vintges, 2017: 165). In 2011, adult educator Noelle Wiggins predicted that gender inequality “was likely to get worse” (Wiggins, 2011: 34). Part of this “getting worse”

can be attributed to the corona virus but Naureen Shameen's (2021) study illuminates something far more disturbing which has been there all along, and perhaps only came more to light – for some – during the height of the epidemic. Shameen highlights the slow but steady building in the form of “a global patriarchal backlash [of] rising fundamentalist and fascist agendas” (Shameen, 2021: 2) across the globe that threatens the gains women and LGBTQIA communities have made.

Forces of extremism, cultural imperialism, ideological colonization [...] and the (re)imposition of patriarchal heteronormative family values [...] are shaping the parameters of public discourse and consciousness (Shameen, 2021: 10).

Through policy, rights are curbed; through violence, fear and compliance are instilled; through the intimidating power of social media, messages of misogyny, intolerance and *white* masculine supremacy invade our homes and our lives. Equally troubling are vigorous campaigns to vilify “feminism as the primary threat to public morality” and actions “to protect family values” (Shameen, 2021: 10). According to a 2022 Ipsos global survey of more than 30 countries, “one in three men believe feminism does more harm than good” (Beaver, 2022). The term “feminazism” is being applied worldwide to undermine and/or silence loud acts of feminist resistance. Running alongside is a “neoliberal feminist” discourse “that is increasingly dovetailing with dominant ideologies and conservative forces across the globe, thus defanging it of any oppositional potential” (Rottenberg, 2018: 12).

What feminist adult education and research are ‘for’

To borrow from Rebecca Solnit (2014), the picture I have just painted of our current patriarchal, binarised world represents “a failure of the imagination” (Solnit, 2014: 10). It represents a failure of an adult education and research imagination as well, although not for lack of trying on the part of so many around the world. This returns me to my question: What are adult education and research for? In the context of failure and a deeply troubled and gendered world, the answer has multiple dimensions. For me, adult education and research must be for radical gender and social justice change. This means understanding and tackling the root causes of all forms of injustice and being a critical player both locally and internationally since misogyny, oppression, intolerance, exclusion, and sexualised violence(s) are global. Adult education and research must also be for the disruption and dismantling of the patriarchy which still has the knowledge, social, cultural, and economic resources with which to fight back. We can and are losing the rights we have fought for decades, often with the simple stroke of a pen. Thirdly, adult education and research must tackle “epistemic injustice”, a particular

kind of injustice that has excluded entire groups of people such as women as “knowers”, as producers of knowledge (Fricker, 2007). Epistemic injustice is an offshoot of social and political forms of oppression and a central feature of patriarchal systems of epistemological colonising (Dotson, 2014; Fricker, 2007). Those perceived as “knowers” are understood to have sculpted, imagined, discovered, designed, storied, and otherwise named and shaped the world. These knowers infringe on others’ epistemic agency by preventing them from utilising and affecting epistemic systems. Knowers also have a remarkable capacity to remain ignorant of worlds that do not serve their interests. Those positioned as non-knowers participate unequally in the world. They experience persistent epistemic exclusion that hinders their contributions to knowledge production, their ability to be producers and shapers of knowledge, despite the fact that they do produce and shape knowledge. Non-knowers are often unjustly coerced into contributing to epistemic practices against their own political and epistemic interests. It is therefore critical that education and research work for a sense of epistemic agency and autonomy, the ability to utilise persuasively shared epistemic resources to participate actively and fairly in the creation of knowledge and resources and when required, to contribute to the revision of those same resources and ways of knowing (Dotson, 2014). Epistemic agency and autonomy are critically related to political agency insofar as particular actions require knowing they *are* possibilities for action before they can be enacted (Jackson, 2002; Green, 2017). Therefore, central to epistemic agency is the development of *a sense* of agency, because as Michael Jackson (2002) reminds us, sense precedes acts of agency. A sense of agency from a feminist perspective is firstly, for women and others who have been epistemically marginalised to know both historically and today, that their deeds matter. That is, their actions, large or small, are meaningful, genuine and have intrinsic and extrinsic value to the world. Secondly, a sense of agency is about knowing their words matter and that no social, political, cultural or historical location of them as tellers can disallow or silence their voices. Miranda Fricker (2007) calls this “testimonial justice”, whereby women’s words are heard, believed and used to shape the present and the future. Thirdly, a sense of agency is *seeing* oneself the way one wants to be seen. This is the power of self-representation of self-(re)visualisation. Sight is often our most powerful sense, and what we see is what all too often what we consider to be factual and truthful. Without the power to self-represent, women will remain hostages to the visualising, and all too often objectifying, powers of men (Clover, Sanford & Harman, 2022). Finally, a sense of agency is about the imagination. A different world can only become thinkable and actionable once it is imaginable. The imagination “is highly consequential because control over it is control over [...] the future. Imagining what could be is a very powerful tool” (Helmore, 2021). Feminist adult education and research need to engage this power, particularly, the (re)politicisation of

the imagination towards alternative visions of how a more just gender (or de-gendered) world could look, feel, and function. For me, current (and persistent) attacks against feminism are troubling and so too, and perhaps even more so, the rise of “neoliberal feminism”. However, these attacks and reformations provide a platform for the political imagination because they illustrate a recognition of feminism as a deeply disruptive and fundamentally emancipatory force that needs to be curbed and tamed before it can give people the strength, wisdom and courage to resist, to speak out and fight back and, equally importantly, to (re)imagine the world as otherwise.

The aesthetic turn

An important pedagogical response to the *failure of the imagination* of which I have been an active part for over two decades is what Danny Wildemeersch (2019) in a special edition of the *European Journal for the Research on the Education and Learning of Adults* called the “aesthetic turn” (Wildemeersch, 2019: 117). A key element of the aesthetic turn is a marked increase in the use of creative and arts-based practices and methods. Worldwide, women and feminist adult education scholars, activists and researchers are taking up and using artistic and creative mediums ranging from theatre to textiles, photography to documentary films, exhibitions to installations, and oral storytelling to graphic novels to address ongoing gender, social, cultural and ecological injustices and inequities (e.g., Clover & Sanford, 2013; Yang & Lipson Lawrence, 2017; Butterwick & Roy, 2018; Bishop, Etmanski & Page, 2019; Clover et al., 2020; Clover, Sanford & Harman, 2022). At the very least, aesthetic practices enable us to see more into our own experiences and to hear the normally unheard but also, they enable us to disrupt and reconfigure the patriarchal web of assumptions of common sense in which women are all too frequently complicit. Another key element of the aesthetic turn is the understanding that experience, knowledge and politics all contain an aesthetic dimension because aesthetics is the:

[...] pursuit of a politics within which people can live with our whole selves — as political, social, emotional, physical beings who need to be able to find dignity and delight in many different dimensions of our being (Shotwell, 2011: 119).

Feminist aesthetic politics, the foundation of my teaching and research, attends to the plural experiences of those who self-identify as women and the varied ways they, and others who have been excluded and marginalised, make sense of and story the worlds they inhabit.

Uniting feminist aesthetic theorising and practice as/and research

In collaboration with a group of women from around the world, I recently received a Social Sciences, Humanities Research (SSHRC) grant for a five-year study entitled: *An international collaborative study of the feminist imaginary as pedagogical tool for epistemic justice and change*. The questions that guide this study are: How are feminist adult educators and women's and gender museum practitioners conceptualising and operationalising pedagogically the feminist imaginary? How are their feminist creative and arts-based practices enabling women and LGBTQIA communities to imagine the world otherwise, and in so doing, to take the risks needed to create the change this gendered world requires? In one sense, this study is familiar as I have been using, investigating, and writing about arts-based and creative education and research practices by, with and for women for many years. It is very new, however, in that it moves beyond the simply binary of male-female and brings in a new (for me) feminist aesthetic group in the form of women's and gender museums. There are now 105 women's and gender museums established in 96 countries worldwide. These institutions are important because as Code (1995) argues, creating a sense of agency is also about location. She speaks of the need for rhetorical spaces where women can be seen, heard, understood, and taken seriously; spaces where subjectivities are variously enacted, and identities are constructed and continually reconstructed in the enactings. In rhetorical spaces, women and LGBTQIA communities have the opportunity to re-historicise the past, story the present, represent themselves as knowers and agents and imagine a gendered future that could be entirely otherwise.

I am bringing these groups together for a number of reasons. Both feminist adult educators and women's and gender museum practitioners use a plethora of arts-based and creative strategies to make women's and gendered lives and experiences visible. Both groups mobilise the imagination to promote a more critical consciousness and vision of hope and future possibility. Both groups are grounded in feminism(s) as a political force for change. Both groups have to contend with the complexities and potentials of categories such as women, feminism, sexuality, and gender. Both groups focus on working with immigrant, refugee, Indigenous, and women living in situations of poverty, oppression, and violence as well as LGBTQIA populations that face similar abuses and exclusions. Both groups also work in the interests of epistemic justice by (re)establishing women as "knowers", as producers of knowledge, and thus, as critical social actors and creative beings. Both groups take up practices of feminist storytelling (orally and/or visually), narratives that bring together experience and imagination to give shape to broader thoughts about what the world is and what it might be. This list

goes on. Yet despite these commonalities of purpose and practice, these two groups work in isolation from each other and therefore, know nothing of each other's work. By bringing feminist adult educators together with women's and gender museum practitioners, this study will give us a global view of how the feminist imaginary is being envisioned, articulated, educated, and made actionable, and our findings will contribute to gender justice and change worldwide. Moreover, by bringing these two groups together we respond to Metis scholar Kim Anderson's call for practices of "radical relationality" (Anderson, 2020: 38), to Wiggins' assertion that we must continue to forge new links across diverse theoretical and practical "fields of action that have been separate" (Wiggins, 2011: 11) and to Ktunaxa scholar Joyce Green's assertion that by investigating "across different spaces of feminist theorising and organising [we can better] address issues ranging from colonialism, racism, sexism. [...] to sexuality and emancipation" (Green, 2017: 17).

There are two primary challenges that are, for me, important. Firstly - and this a universal problem - when women's and gender museums think of "adult education" they see it in its liberal form, as simply adults going back to school or upgrading their skills. This project will aim to disabuse them of this limited perspective of the field. The second challenge is that women colleagues in mainstream museums can be quite critical of women's and gender museums. They see them as "ghettoising" women and argue that bringing women's stories and artworks into mainstream museums is the better way to ensure cultural and social equity. I agree that weaving women's arts and stories into mainstream institutions is critical. The legitimacy mainstream institutions bring to women's artworks and stories by including them should never be underestimated. However, I also believe that women's and gender museums bring something unique and play a very different role that is vital for the struggle for gender justice and change. Intentionally women's and gender museums are activist in nature. They are in fact the direct result of the "legacies of struggle by women's and feminist movements for social, political, cultural, aesthetic and particularly, epistemic justice" (Clover, 2022: 96). As activist institutions they are willing to take risks which, of course, bring risks. One example of this is the travelling exhibition entitled *Cultures of Headscarves*. Its overt challenge to sexist xenophobia and patriarchal control of women's bodies, received a bomb threat (see Franger & Clover, 2020). Women's and gender museums also see their primary mandate as *education*, that is, they exist specifically to (re)educate the public, whether that public likes it or not. Women's museums are also engaged in the process of negotiating:

[...] the complexity of the category of 'women', the constructions of the feminine [and] the constrictions and silences of women in patriarchal society [through] processes whereby women intervene [...] and articulate their own experiences (Wolff, 1990: 10).

These institutions also work to enable new and different feminist representations of history, culture or society which are, as much as possible in a patriarchal world, unmediated “by the point of view of men [and] outside the dominant culture and language of men” (Wolff, 1999: 510).

Feminist knowledge construction and mobilisation

Our study is a feminist collaborative international study and it is important to explain what I mean by this. There is of course no single definition of feminist research but there is a high degree of concurrence over the epistemological grounding of the research process (e.g., Cook & Fonow, 1986). Firstly, feminist research has the intention to empower women or others who have been systematically marginalised, by uncovering and challenging relations of power and other inequities. In other words, gender justice is central. Secondly, feminist research takes women and gender as a focus of analysis. This means women’s and gendered voices, experiences and concerns are placed at centre stage. Third, and connected, is the use of the research project to create consciousness. This includes the researchers themselves and the study participants. Our hope is that our research project will itself become a rhetorical space where we will generate new ways of seeing and knowing. A fourth key element of feminist research is the rejection of a subject-object dichotomy. Objectivity is neither real (attainable) nor the point. This includes the use of “I” or “we” when speaking and writing about the study, rather than the detached third person *the researcher* or *the author* which creates distance or what we call in feminist museum-speak, the *god voice*, the practice of speaking from on high and from nowhere (un-situated). No one speaks from nowhere so own up to where you speak from (privilege, insider, outsider and so forth). Feminist research is also concerned with ethics throughout the research process, in the use of the results and how they are shared. Finally, for me and this team, feminist research is about ensuring that what we find is made as accessible as possible to as many people as possible and this means learning to tell stories, something I discuss shortly in more detail.

We also chose a collaborative approach because although this faces challenges (power, etc.), collaborative approaches are a means to share the project workload and to leverage others’ expertise (e.g., Linabary, Corple & Cook, 2021). Feminist collaborative studies also provide opportunities for reflexivity – our work, ourselves and the world – which is also a process of mutual learning. Collaborative work also increases productivity and particularly for us, a diversity of outputs, and I will speak about this shortly. We chose an international approach because gender issues are global and because women’s and gender museums and feminist adult educators are global. Specifically, we are a group of feminist scholars and museum practitioners from Canada, Korea, Bangladesh,

Albania, Germany, Egypt/Netherlands, Spain/Argentina, England, Scotland, Senegal, Costa Rica, and Chile who will be working together for five years.

The central goal of our study is to explore collaboratively what the feminist imaginary means and looks like to us, within and across our two diverse yet similar groups. We will be exploring why and how we use creativity and imagination to disrupt normative patriarchal and colonial habits of consciousness and how new ways of seeing, knowing, and acting are being made possible. Together we plan to theorise the feminist imaginary as a pedagogical force for change, uncover differences and similarities between these two groups, and explore how they navigate respectively the critical discursive complexities of the categories of women, feminism, and gender in their diverse locations.

Returning to the principles of feminist collaborative research, we will use our findings to strengthen the work of feminist adult education practitioners and women's and gender museums worldwide and expand knowledge through a variety of methods. To expand the field of feminist adult education, we will publish papers in adult education journals and participate in conferences. To broaden the field of feminist and museum studies, we will submit papers to journals such as the *Journal of Museum Education*, *Museum International*, and *Museums and Society*. We also plan to publish chapters and books and to propose special editions of academic journals in both museum studies and adult education.

Of central importance for us is also sharing our findings with mainstream museums and women's organisations. As a research team we have many connections to museums, museum and women's organisations, and professional bodies. We will present our findings (or facilitate workshops) at museum conferences, submit articles to *ICOM News* and *Herstory Magazine*. We will also provide content for the website of the International Association of Women's Museums (IAWM) so that all women's and gender museums have access to what we are learning.

Creative outputs and/as storytelling

Creative knowledge mobilisation is important generally, and to this study specifically, because we want our research to reach a broad public, which brings me back to storytelling. Team members of this feminist imaginary study, including graduate students, bring with them a variety of aesthetic skills – graphic notetaking and novels, comics, exhibition curation, video creation – all of which we will use to tell stories of and from our study. Sonya Atalay et al. (2019) reminds us that “in our hypervisual culture, presenting research in a visually engaging way can have a powerful and democratising (sic) impact” as well as a powerful means to learn. Visual methods, such as zines,

videos and animations aid researchers “in telling engaging, memorable stories about our work [and] bring much-needed creativity to our work lives and to our research” (Atalay et al., 2019: 769). Using output materials such as zines, comics and animation is not only an effective way of communicating to broad audiences, but it also challenges researchers to clearly explain (sic) complex concepts and ideas, using words and images together to interweave multiple lines of evidence into coherent, compelling, and engaging visual narratives. These tools allow us to move academic knowledge into the hands and minds of diverse audiences, including policymakers, community partners, and other scholars, both in our own field and across disciplines (Atalay et al., 2019: 770). Although, as Megan Harvey argues “we are all, every one of us, tellers and consumers of stories” (Harvey, 2017: 1), academics are not often good at telling engaging stories from their studies.

One skill we all share is object-based research. This will include identifying objects in archives to use in the study in a variety of ways as well as participants bringing with them objects and using these as symbolic and metaphoric platforms to discuss complex understandings of feminist work. Another key storytelling method we will use will be exhibitions, both virtual and physical. Exhibitions tell stories by combining visuals and narratives in ways that are highly accessible, meaningful and engaging. One plan is to design a global exhibition on the feminist imaginary which will be curated in diverse ways in the many women’s and gender museums. As educators, we also have educational design skills, meaning we can create engaging and creative public programming activities around the physical exhibitions.

Final thoughts

Carolyn Kennedy and Tina Ngaroimata Fraser remind us that “the implementation of complex gender change is no small matter” (Kennedy & Ngaroimata Fraser, 2012: 13). In addition, as one union official once told me: “It is not that you are not smart enough, it is not that you are not working hard enough, it is that what you are trying to do is very difficult”. I have no illusions that this work will not be difficult and also, that the profound changes I would like to see will occur in my lifetime. However, the cross-fertilising of these two distinct yet similar feminist activist-pedagogical groups will provide new and important pedagogical and activist knowledge that has the greatest possibility of being seen and heard. For me, this study is a *rhetorical space* for critical reflection and learning, a location to theorise, investigate, design, educate, and imagine a new feminist sense of agency and future.

References

- Anderson, K. (2020) Multi-generational Indigenous feminisms: From F word to what IFs. In: B. Hokowhitu, A. Moreton-Robinson, L. Tuhiwai-Smith, C. Andersen & S. Larkin (eds.) *Routledge handbook of critical Indigenous studies*. London/New York: Routledge, 37-51.
- Atalay, S., Bonanno, L., Campbell Galman, S., Jacqz, S., Rybka, R., Shannon, J., Speck, C., Swogger, J. & Wolencheck, E. (2019) Ethno/graphic storytelling: Communicating research and exploring pedagogical approaches through graphic narratives, drawings, and zines. *American Anthropologist*, 121(3), 769-772.
- Beaver, K. (2022) One in three men believe feminism does more harm than good. *Ipsos* [online]. Available at: <https://www.ipsos.com/en/one-three-men-believe-feminism-does-more-harm-good> [13.12.2022].
- Bishop, K., Etmanski, C. & Page, B. (2019) Engaged scholarship and the arts (Special Edition). *Engaged Scholarship Journal* [online], 5(2). Available at: <https://esj.usask.ca/index.php/esj/article/view/68329/pdf> [13.12.2022].
- Butterwick, S. & Roy, C. (2018) (eds.) *Working the margins of community-based adult learning: The power of arts-making in finding voice and creating conditions for seeing/listening*. Leiden/Boston: Sense Publishing.
- Clover, D.E. (2022) The feminist pedagogies of women's and gender museums: Illumination, imagination, provocation and collaboration. In: R. Evans, E. Lucio-Villegas & E. Kurantowicz (eds.) *Remaking communities and adult learning: Social and community-based learning, new forms of knowledge and action for change*. Leiden/Boston: Brill/Sense, 94-109.
- Clover, D.E. & Sanford, K. (eds.) (2013) *Lifelong learning, the arts, and creative cultural engagement in the contemporary university: International perspectives*. Manchester: Manchester University Press.
- Clover, D.E., Dzulkifli, S., Gelderman, H. & Sanford, K. (eds.) (2020) *Feminist adult educators guide to aesthetic, creative and disruptive practice in museums and communities* [online]. Available at: <https://onlineacademiccommunity.uvic.ca/comarts/feminist-adult-educators-guide/> [11.02.2023].
- Clover, D.E., Sanford, K. & Harman, K. (2022) *Feminism, adult education and creative possibility: Imaginative responses*. London/New York/Dublin: Bloomsbury Publishing.
- Code, L. (1995) *Rhetorical spaces: Essays on gendered locations*. London: Routledge.
- Cook, J. & Fonow, M. (1986) Knowledge and women's interests: Issues of epistemology and methodology: Issues in Feminist Sociological Research. *Sociological Inquiry*, 56(4), 2-29.
- Dotson, K. (2014) Conceptualizing epistemic oppression. *Social Epistemology* [online], 28(2), 115-138. Available at: <https://doi.org/10.1080/02691728.2013.782585>.
- Franger, G. & Clover, D.E. (2020). Cultures of Headscarves: Intercultural feminist education through a challenging exhibition. In: K. Sanford, D.E. Clover, N. Taber & S. Williamson (eds.) *Feminist critique and the museum: Educating for a critical consciousness* [online]. Leiden/Boston: Brill/Sense Publishing, 284-305. Available at: <https://doi.org/10.1163/9789004440180>.
- Fricker, M. (2007) *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Green, J. (ed.) (2017) *Making space for Indigenous feminism* (2nd Edition). Winnipeg: Fernwood.
- Gregory, A. (2022) New women's health strategy for England aims to end decades of inequality. *The Guardian* [online]. Available at: <https://www.theguardian.com/society/2022/jul/20/womens-health-strategy-england-published-government-inequality> [13.12.2022].

- Harvey, M. (2017) *Living well through story: Land and narrative imagination in Indigenous-State relations in British Columbia*. Unpublished doctoral thesis [online]. Victoria: University of Victoria. Available at: <https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/8547> [13.12.2022].
- Helmore, E. (2021) *Writers grapple with rules of the imagination* [online]. Available at: <https://www.theguardian.com/books/2021/mar/28/writers-in-culture-war-over-rules-of-the-imagination> [13.12.2022].
- Jackson, M. (2002) *The politics of storytelling: Violence, transgression and intersubjectivity*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Kennedy, C. & Ngaroimata Fraser, T. (2012) *Living Indigenous leadership: Native narratives on building strong communities*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Killian Chintom, N. (2022) Murder draws attention to gender-based violence in South Africa. *Crux* [online]. Available at: <https://cruxnow.com/church-in-africa/2022/05/murder-draws-attention-to-gender-based-violence-in-south-africa> [13.12.2022].
- Linabary, J., Corple, D. & Cook, S. (2021) Of wine and whiteboards: Enacting feminist reflexivity in collaborative research. *Qualitative Research*, 21(5) 719-735.
- McKernan, B. (2022) Rape as a weapon: huge scale of sexual violence inflicted in Ukraine emerges. *The Guardian* [online]. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2022/apr/03/all-wars-are-like-this-used-as-a-weapon-of-war-in-ukraine> [13.12.2022].
- Recht, J. (2020) A second, silent pandemic: Sexual violence in the time of COVID-19. *Harvard Medical School Primary Care Review* [online]. Available at: <https://info.primarycare.hms.harvard.edu/review/sexual-violence-and-covid> [13.12.2022].
- Rodriguez, B., Shakil, S. & Morel, A. (2018) *Four Things to Know About Gender-Based Violence in Asia* [online]. Available at: <https://asiafoundation.org/2018/03/14/four-things-know-gender-based-violence-asia/> [13.12.2022].
- Rottenberg, C. (2018) *The rise of neoliberal feminism*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott-Dixon, K. (ed.) (2006) *Trans/forming feminisms: Transfeminist voices speak out*. Toronto: Sumach Press.
- Shameen, N. (2021) *Rights at risk: Time for action*. Toronto: AWID.
- Shotwell, A. (2011) *Knowing otherwise: Race, gender, and implicit understanding*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Solnit, R. (2014, April 24) Woolf's darkness: Embracing the inexplicable. *The New Yorker* [online]. Available at: <https://www.newyorker.com/books/page-turner/woolfs-darkness-embracing-the-inexplicable> [13.12.2022].
- UN Women (2022) *Press release: Women and girls are more at risk to be killed at home, new UNODC and UN Women report on femicide shows* [online]. Available at: <https://www.unwomen.org/en/news-stories/press-release/2022/11/press-release-women-and-girls-are-more-at-risk-to-be-killed-at-home-new-unodc-and-un-women-report-on-femicideshow> [11.02.2023].
- Vintges, K. (2017) *A new dawn for the second sex*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wiggins, N. (2011) Critical pedagogy and popular education: Towards a unity of theory and practice. *Studies in the Education of Adults*, 43(1), 34-43.
- Wildemeersch, D. (2019) Editorial: Adult Education and the Aesthetic Experience. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 117-121.
- Wolff, J. (1990) *Feminine sentences*. Cambridge: Polity Press.
- Wolff, J. (1999) Women's knowledge and women's art. In: E. Dayton (ed.) *Art and Interpretation: An anthology of readings in aesthetics and the philosophy of art*. Peterborough: Broadview Press, 508-517.
- Yang, K. & Lipson Lawrence, R. (eds.) (2017) *Participatory visual approaches to adult and continuing education: Practical insights*. San Francisco: Jossey-Bass.

Emilio Lucio-Villegas*

IF PEOPLE'S MEMORIES ARE IN DANGER, IS DEMOCRACY IN DANGER? REFLECTIONS ON TWO APPROACHES TO RESEARCH

ABSTRACT: In this essay, the author reflects on the type of research that it is possible to undertake to produce useful knowledge for common people and, importantly, created by common people starting from their problems, their worries, or their questions. Two different research projects are briefly described, both with an approach based on participatory research. The first, around the repression that occurred in the Spanish Civil War and afterwards during the Franco dictatorship, is research geared to re-appropriate common history and thereby re-write historical memory. The second project has as its focus the re-evaluation of popular craft skills and professions and is centred on examining the significance of the river for a small village in Spain. In the conclusion the author focuses on how this kind of research can help people to leave behind them the Culture of Silence and how it provides them tools for expressing their culture and their histories. The essay also focuses on the co-creation of knowledge as a way to produce alternative knowledge that is able to challenge the *official* versions of knowledge that stand in contradiction to people's life experience.

KEYWORDS: co-creation, culture of silence, emancipation, knowledge, participatory research.

By way of an introduction

This article is not a research paper. The research presented here has been published in articles, books and conferences and the reader – if interested – can find a more detailed description of both of these research projects as well as discussions about methodology, the research teams, *etc.* in the references cited. The main object of this piece is to reflect about my own research in the framework of my own life, my research interest and, importantly, my country.

One preliminary remark about the two research projects should, however, be made. In the case of the first project – the *Taller para la Recuperación de la Memoria Histórica y Social* (Workshop for the Recuperation of Historical and Social Memory) – it is important to clarify that these adult learners started to work together in 2004 and they still are researching. I have chosen the first research – about the Spanish Civil War and the beginning of the Dictatorship – because it is a good example of how the recovery and saving of people's memories allow us to reinforce democracy in a moment when extreme right-wing fascist parties and parts of the media maintain an endless campaign to deny the crimes committed during the Civil War and the Dictatorship. It is also important for healing wounds. As Dan Bar-On (1989) demonstrated in his research, the

* **Emilio Lucio-Villegas** - University of Seville and Research Centre COIDESO, University of Huelva, Spain; e-mail: elucio@us.es; ORCID: 0000-0002-8749-7296.

individual tries to avoid remembering and talking about traumatic events. By telling and sharing these painful histories, however, people feel that they are listened to by others.

The second research project (*The River and the People*) is important because it was a failure. The research team worked back from the people in the communities. Losing the connections with common people was an important element here to learn that we must always seek to work *with* people, not *on* or *around* people or, as in some cases in academia, work for ourselves, utilising the people.

In short, the reader should not expect a research article, on the contrary, it is an attempt to write a reflective paper about democracy and how we can help to strengthen it, or, of course, how it is possible, by not doing so, to weaken it.

Research guided by an emancipatory interest

In recent years, we have lived through a number of dramatic situations. First, there was the COVID-19 pandemic, then the announcement of an economic crisis caused by an unprecedented rise in inflation, and finally the war in Ukraine and a new economic crisis related not only to inflation but also to energy prices and a power-supply emergency. Finally, we see climate change in the form of heat waves, drought, or heavy rains. In this scenario, what is the role of research guided by an emancipatory interest? By way of an answer, Jürgen Habermas (1982) differentiated between a technical interest addressed to the domain of nature, a practical interest focused on the understanding of human behaviour and an emancipatory interest to transform the surrounding reality in which people live. The question is: how do we build this type of research and what kind of methodologies can be used? In this essay, I consider how recuperating people's memories can be considered an act of emancipation.

If we look at the COVID-19 pandemic, for example, we find some notable contradictions between the effects of the crisis and certain responses. Thus, on the one hand, people's suffering was of course the major consequence of the pandemic. People lost their relatives, their friends, and their jobs. When talking about every other aspect of the pandemic – including in papers like this – it is important not to forget this. And it is important also because in the first months of the lockdown in Spain – March and April 2020 – I personally received a lot of invitations to complete questionnaires on the consequences of confinement and the shutdown of schools and universities. As we now know, the consequences of the pandemic are still present in people's daily lives on several levels: economic, psychological, or simply in the shape of an increase in inequalities in each national society and around the world. Such research questionnaires, however, can arguably be seen as an example of an opportunistic and non-reflexive approach to research that forgets the suffering and focuses only on publishing. This kind of research

is often produced by following a neoliberal and factory model – sometimes based on Google Forms questionnaires, for example, and conducted without any personal contact with people – for a fast *sale* in certain journals.

To give another example of the contradictory nature of the effects and responses to COVID-19, a significant consequence of the pandemic can arguably be seen in a re-inforcement of authoritarian attitudes across societies, which were certainly already present before the pandemic, but which the pandemic seems to have promoted, even bolstering the public acceptance of such anti-democratic tendencies. This reinforcement of authoritarian attitudes must be understood not only in political terms but also in scientific, social, and educational terms, as well. Obvious examples are the negation of climate change, or even the existence at all of COVID-19. In social terms, attitudes and discourses about maintaining national or racial purity by avoiding the spurious *mixture* of races, and straightforward racism and xenophobia, are all present in our societies and the political discourses around them are accepted by many people. Also, in educational terms, at least in my country, we have witnessed the consignment to oblivion of whole communities – basically rural communities in what is called “empty Spain” – or the erasure of facts concerning entire historical periods, such as the Spanish Civil War and the dictatorship (1936-1975). Two different explanations can help here.

First, let us take authoritarian and anti-scientific attitudes. Science can be used for liberation, for exploitation or even for murder – in the case of the Holocaust, for instance. In this essay I wish to consider – very naively perhaps – science to be for the good. Authoritarian attitudes and anti-scientific thinking, on the other hand, join together in negating equality and diversity in every aspect of social and personal life.

There also is a romantic – and sometimes reactionary – view of the countryside as a place where the pandemic – and other things – never arrive. In the case of “empty Spain”, it is not romanticism that is needed, but the provision of services for a lot of people: internet, health services, schools, public transportation – it is the services that in fact rarely arrive. To forget this is to deny that the dominant model of development is an urban one that uses nature as the private property of humankind.

In short, these neo-authoritarian attitudes we see in Spain, Hungary, Italy, *etc.*, habitually use a mix of populism, fake news and conspiracy theories to attack and discredit science in particular, but in fact everybody who is not male, white, and heterosexual, *etc.* In the end, authoritarian discourses are the curtain that conceals the growth of inequalities and the narrowing of democracy. Thus, for instance, some of the autonomous governments in Spain are currently introducing cuts in funding for the search for people murdered during the Civil War or in relation to LGBTI+ rights (Madrid).

As examples of possible ways in which research can and, I feel, should demonstrate its emancipatory interest, and counteract such tendencies, I shall therefore briefly present

two ongoing studies related to the recovery of people's memories. The first is related to repression and murder during the Spanish Civil War and the Franco dictatorship. The second is related to the loss of a world of crafts and artisans.

Historic and democratic memory

In my country, Spain, the strengthening of authoritarian attitudes – as I mentioned above – is connected, among other things, to the endless process of revising history to forget the victims of the Spanish Civil War and the dictatorship, and to exonerate those responsible for crimes. In Parliament, a former leader of the major right-wing party, the PP (*Popular Party*), recently declared, for example, that the Second Republic (1931-1939) was a democracy without law, and the dictatorship (1939-1975) was law without democracy (El País, June 30, 2021). It seems that he favoured the latter. Further, the new leader of the PP declares that the Civil War was merely a fight between grandfathers (El Diario, November 6, 2022). To counter this attitude, the government has recently enacted a new law about historic and democratic memory that allowed, for instance, Queipo de Llano (a general responsible for the brutal repression in Seville in 1936 and infamous for radio speeches in which he incited soldiers and falangists to “kill the men and rape the women”) to be exhumed in November 2022 and removed from his grave in a prominent public place in Seville (El País, November 2, 2022).

Data can help us understand the dimension of repression. According to the British historian Antony Beevor (2005), the number of people murdered by the fascists during the Civil War was approximately 200,000 people. This staggering number includes the murders of the poet Federico García Lorca, the Andalusian politician Blas Infante, who was considered the father of Andalusian nationalism, and the anarchist teacher José Sánchez Rosa, famous for his pedagogical writings for the working class and his method of teaching mathematics to adults. This number does not include the people killed over the whole course of the dictatorship (1936-1975). According to the data provided by the Association for the Recuperation of Historic Memory (*Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica - ARMH*) the number of people who “disappeared”, buried in unmarked mass graves or simply in roadside ditches, is around 140,000 (ARMH, 19.12.2022). Most of these people were never found. Since they can be considered to have “disappeared”, it is possible to affirm that Spain is among the countries with the greatest number of disappeared persons. This is nevertheless denied still by some people.

Against this background, a group of adult learners organised a workshop in 2004 in an adult education school located in a working-class neighbourhood in the south-eastern part of Seville. The main characteristics of the district reflect the ongoing

process of migration inside Spain that gave rise to the neighbourhood where the adult education school is situated. At the start of this migration process, the land in this district was still occupied by farmers and was used for their livestock. This farmland was suddenly replaced by cheap blocks of flats. In the 1970s neighbourhood associations¹ were created to fight for public transportation, street lighting, or sewage systems. It is important to stress here that some of these neighbourhoods were only recognised by the municipality of Seville as late as the early 2000s. Low educational levels, precarious jobs and unemployment are some of the features of living in these districts. Altogether they have given rise to rich, and often painful, life experience.

The members of the workshop were adult learners who finished their studies in the adult education school where the workshop took place. Some of them had no previous qualifications before attending the adult education school, and they had not been trained to carry out research before participating in the workshop. They learned to research by researching. There was also a teacher – as coordinator – and other people who were not directly related to the adult education school.

The principal objectives of the workshop can be summarised as follows:

- To reconstruct the life stories of individuals;
- To contextualise the narrative of life histories and confront/complement them with school textbooks, novels, oral testimonies, and other sources of information;
- To help people recuperate their dignity and a sense of recognition and self-esteem;
- To disseminate the research.

The research method used in the workshop was designed to take into account the following changes:

- Changes to what should be understood, shifting attention from the main characters of *big* stories to the day-to-day lives of ordinary people;
- Changes regarding the subject who understands, because the people who look at the past to learn and to understand are not scholars, but ordinary people who recognise themselves as the subjects of what they are investigating;
- Changes in the method of research, seeking to find a common viewpoint about the past and how this past affects their current lives.

The research method was focused on the principle of letting “the memory, the voice and the liberating word of the people” flourish (Lucio-Villegas et al., 2009: 132). To do this, they used people’s life histories. Interviews were recorded in audio and video, then the transcripts made from these were analysed to extract the major themes – the “generative themes” in Paulo Freire’s terminology (Freire, 1970) – and finally the life

¹ Neighbourhood associations were very important in the final years of the dictatorship and the beginning of democracy in Spain. They led to the participation of neighbours in demanding improvements to their neighbourhood.

history was discussed with the interviewee, who changed it, corrected it, *etc.* The informant is always the owner of their own words.

As pointed out above, the workshop began in 2004 with research on the Spanish Civil War and the dictatorship. The starting point of the research, as I have indicated elsewhere (*e.g.*, Lucio-Villegas, 2022) was María's testimony:

It was August 10 [1936], my father was at the farmhouse with the goats, and he came to bring the milk. My mother went to take it to the shopkeeper, and my father remained at the door [of the house] with one of my sisters who was still not walking and my three-year-old brother who was playing with her. Three men, two policemen and a Falangist, got out [of a car] and told him to go with them to answer some questions. My father gave me the girl and he sat me on the chair. When my mother arrived and asked about him, people told her that some men had taken him away. My mother ran to see what was going on, and she met a neighbour [who told her]: "Your husband was taken by el bizco Santiago, el Tejero" (the cross-eyed tilemaker) [...] My father never returned [...] 38 were shot at the gate of the cemetery [...] It was August 12, 1936 [...] My mother had 5 children, and she was also 3 months pregnant. The baby was born, and he never met his father and died after 6 months (Taller para la Recuperación de la Memoria Histórica, 2007: 144-145).

After this research was published, the workshop participants moved on to do research on the social movements and the life in the neighbourhood during the time of the return of democracy – a time called in Spain *La Transición* (1975-1978). At the present time, people involved in the workshop are carrying out research into an important local textile factory – now shut down – that played an important role in the life of the neighbourhood and in the birth of trade unions in Seville.

According to José María López Luna (López Luna, 2011), the results deriving from such research processes are considerable. On the one hand, the workshop participants learned from the investigation not only about the process of research itself but also about the circumstances affecting their lives and the lives of their families that emerged while carrying out the research. Another result was related to the acquisition of tools to give expression to their voice and to be listened to by others. For instance, people learned how to express their thoughts and ideas when speaking in public. Also, they learned to include music and poetry in creative ways in their presentations. The publication of two books stands out, as well as the making of a DVD and other audio-visual material.

In addition, for some people, the workshop was also an opportunity to honour the people who were imprisoned or murdered during the dictatorship. The research experience also made participants aware of the existence of an alternative version of Spain's history, and that it is vital to bring this alternative narrative to light by creating alternative knowledge. Such knowledge is important not only for the reasons mentioned above, but also because this alternative knowledge is essential if democracy is to be defended against the rise of Spanish (and other) fascist parties that aim to rewrite a history

made up in reality of silence, repression, and murders. Traditionally, the Civil War is presented only as a series of battles, troop movements, and so on, but the suffering, the murder and the imprisoning of people is denied or made invisible. Dictatorship itself is present only as the names of politicians and successive government cabinets. School textbooks make no reference to the sustained repression, the use of slave labour, the fight for democracy, the poverty of people, or the migration from the countryside to the cities or to other countries to escape hunger (Lucio-Villegas, 2022).

The river and the people

This second research project, still in progress, is aimed at recovering the memory of the Guadalquivir River where it passes through a village called C., twelve kilometres from the city of Seville in southern Spain. This research started as a Participatory Research project. In the process of the research, the team was unable, however, to really connect with people in the community. The analysis of why this occurred has no place here and will be addressed at a later time. As a result of this basic failure, however, the research is now limited to an ethnographic study of significant facets of life around the river and of the loss of a traditional society that gave identity to the people living on the banks of the river before it was transformed into a mere dormitory village.

The research raises important questions about the river and its influence on people's daily lives and helps to create knowledge that can recover and maintain an almost lost world of craftsmen and artisans. The aim was to convey to the younger generations what the river's role historically was, and perhaps still is, for the village in question. The main research questions were related to the way people understand social change in their surrounding reality and how adult education can help people understand these changes better. As the research methodology changed, the research questions acquired a more descriptive scope.

The research team was composed of people from diverse backgrounds: retired adult education teachers, civil servants from the municipality, social movement advocates, and teachers and students from the university and adult education schools. Interestingly, the diversity of people composing the research team was both a valuable resource and a disadvantage. Some research paths moved away from the original project and some problems arose during the time of the research. We tried to deal with these issues by adopting a very slow process of dialogue and by focusing on a participatory approach. Sometimes, however, it didn't work, and the research team was ultimately reduced to two people.

The modified research questions can be summarised as follows: How do people understand the changes in their surrounding environment, and how can adult education

help people understand these changes and recover/maintain their identity – in this case, in relation to their craft practices?

To date, twelve interviews have been conducted – mainly with men. The interviewees were selected among local people by members of the research team or in the second phase, by professionals working in the village. The main criteria for the selection of interviewees were their having ample knowledge of the river, the village, and the crafts associated with them. Following these criteria, some of the individuals interviewed were, for example, sailors, fishermen, net manufacturers, and brick factory owners. Only two women with special knowledge of the river and village were interviewed, which obviously represents an important imbalance. The interviews were always audio-recorded and, in some cases, video-recorded. The same person carried out all the interviews, in order to unify questions and discourse. The interviews were transcribed and analysed with a first speculative analysis, and then the information was classified and categorised (Woods, 1987). Categories appear during the speculative analysis and are derived from people's testimonies. For instance, some people talked about the punishment they received for taking baths in the river. Another informant talked about specific words that are related to a traditional craft. The first testimonies were collected in a category called "the twilight zone", the second in a different category called "the lost words" (Lucio-Villegas, 2018). I will present below a few results of this process of categorisation.

In the brief excerpts from the interviews that follow, I focus mainly on aspects of the investigation related to craft (see Lucio-Villegas 2018; 2020). Craft is a useful category for an analysis of social change, because of its relation to the productive system, the craft knowledge, and the identity related to the work. It also influenced family relationships, not only through the transmission of the craft to the younger generation, but also through the organisation of the work. In traditional societies, crafts are passed down in family networks "*that have been acquired from fathers to sons, you know?*". This process also establishes close relationships between different craftspeople. "*I started to work as a carpenter with my uncle*", a fisherman explained. Such crafts are also a kind of inheritance passed on traditionally from fathers to sons.

I was born in a fishing family in C. My father died when I was young, my mother became a widow with 8 sons. My oldest brother became responsible for the family. We inherited a little fishing boat from my father. Of course, my brother started to work in it. I was 11 or 12.

Due to the mixture between job, craft and family, learning about and becoming part of the world of work could be a hard process of exploitation.

My father took me out [of school] to learn the craft with my uncle, without earning anything, and I told my father, "Dad, I work more than my cousins and much more than everyone, but I don't earn anything".

Since crafts were linked to family relationships, this also meant the loss of traditional crafts when family bonds are broken.

Look! There is my son [...] with me it's all over. He is an industrial engineer and doesn't want to know anything about it.

Turning now to the category of lost words, as an instance of the loss of a specific language related to craft, the owner of a brick factory explains the reason for calling the clay used for the bricks "fish".

[The clay] was collected on boards where it was cut with an 'esteron'. [a kind of big box to collect and transport fish] This 'esteron' was the same used to extract the fish from the boats and this is the reason that the clay [extracted from the river] is called "fish".

As for the unknown river, it is a mysterious space – a "twilight zone" – where nature surpasses the efforts of people to understand it. This unknown element led people to develop a magical consciousness about the river that is fatalist in accepting the river as something beyond their control. For instance, when the river flooded almost every winter:

Here you have your thirty cows in winter and then a flood came, and when you could get there [to the place where the cows were], there were no more cows.

Perhaps the most interesting evidence of this fatalistic view is related to the fear of the river itself. A kind of reverential fear that is present in the prohibition of bathing:

Sure! Of course, you had a sure beating.... If your father knew that you had gone to the river to have a swim, if a friend [of your father] saw you [bathing and told him,] 'I saw your son in the river,' the beating was certain.

In the end, the most important thing here seems to be the importance of maintaining culture as defined by Raymond Williams, as a "way of life" including work, intellectual practices, or artistic activities (Williams, 1983: 89). But also, in the sense defined by Clifford Geertz (1987) as a system of meanings that enable people to situate themselves in a symbolic universe where every practice holds a significance.

Conclusions

The main question here can be defined as follows: Why do I insist on conducting this kind of research – with its successes and failures – which may be distant from a lot of mainstream research, or from the kind of research I mentioned at the outset involving perhaps questionnaires via Google, data analysis apps and factory-style dissemination?

Furthermore, why do I think that this kind of research can be useful for people and can help to maintain democracy? To reply, I must briefly talk about two theoretical concepts: the *Culture of Silence* and the *co-creation of knowledge*.

Paulo Freire (1970) affirmed that the *Culture of Silence* does not refer to people who have no culture, but to people who have no way of expressing their culture. The most important point here, in my opinion, is that certain people experience difficulties in expressing their culture not because of themselves, but because certain powers in society – the “oppressor” in Freire’s terminology – prevent this expression. People living in a *Culture of Silence* are not listened to by others. However, they want not only to tell their story to others, but to be listened to. One of the important issues here is whether they are the owners of their own history. I am convinced that Participatory Research enables participants to construct their own history, and from that they can share and disseminate it. In the same direction, the theoretical contributions of the Colombian sociologist Orlando Fals Borda (Fals Borda, 1986) are extremely valuable. His work discloses the lessons learned recovering the histories of peasants by using oral stories, memories, and biographies in a participatory research process. In this process, research and community come together to provide answers to the problems people face. It seems that the main conclusion we can draw from Fals Borda’s work is that the recovery of memory enables citizens to better organise their community.

Co-creation of knowledge, on the other hand, means, among other things, that people can recuperate the knowledge that is thrown out by the *official* version of knowledge. This is certainly the case with knowledge about the Spanish Civil War, that is not present in school textbooks, and it is also true in regard to knowledge about traditional crafts, which are lost in the mainstream of globalisation and are only presented as touristic attractions, without the cultural framework that allows people to understand their use and evolution. To recover this knowledge, however, is to create a democracy of knowledge (Hall, 2011).

A further question can be asked given the type of results presented briefly above: what methodologies can promote this type of research? I argue that Participatory Research is an important approach. To answer why I consider Participatory Research to be so relevant, I shall focus on the Historic Memory Workshop, though what I say is equally valid for the original river research project. As I see it, the Memory Workshop undertook four tasks, which can be summarised as follows:

First, an action plan is addressed to define the main idea, search for key informants, and organise the interviews. According to Freire (1970), this is the listening phase in which people try to collect information, but also to meet with other people interested in the research. Only after this process of listening is it possible to define the generative themes in the next step.

Then follows the analysis of the interviews. This is the first step in the production of knowledge. It is the moment when information accumulated is organised, the categories of analysis are defined, and, in doing this, the generative themes are defined. In a sense, it is the moment of the co-creation of knowledge which integrates diverse voices and achieves a form of “choral knowledge” (Lucio-Villegas, 2015).

Third, after the organisation and analysis of the interviews, and the definition of generative themes, comes the phase in which this knowledge is situated in a more ample framework by confronting the individual testimonies with the standard knowledge of textbooks and other *official* sources of knowledge. The process of creation is concentrated work carried out by the members of the workshop in regular meetings during which a collaborative and collective approach to knowledge creation takes place.

Finally, there is a process of dissemination. This dissemination is achieved, among other things, by publishing books, producing DVDs, and visiting adult education schools, secondary schools, or even the university, for public presentations of the books and testimonies, as well as the research process. This final step supports the construction of liberating practices in the community. In this moment, the knowledge returns to the people and can become a source of transformative actions such as fighting against power cuts, fighting for premises for the adult education, and so on. These actions are not necessarily connected with the research itself. Paolo Orefice (1987) considered that one of the major achievements of Participatory Research is in fact to strengthen the process of community organisation.

These examples of the scope of Participatory Research practice, as with those recounted by numerous researchers (see for instance Fals Borda, 1986; Orefice, 1987; Swantz, Ndedya & Masaiganah, 2001), work to promote a reconstruction of the daily lives of people and to enable them to understand their history. By doing so, it can become a way to rebuild democracy in a historical moment full of uncertainties about the future. It is clearly important to differentiate between participation as a way to reinforce democracy, and manipulation of populist grievances in order to destroy democratic institutions, for example by storming parliaments, as experienced in the USA and Brazil. I believe that the research processes presented here can help to rebuild democracy because they enable people to become more conscious of their rights, of their history and their situation, and also of their responsibilities. Without this conscientisation, as the 92-year-old Italian Senator and Auschwitz survivor Liliana Segre, affirms: “If memory is lost, the world will be condemned”, forced to repeat its errors in perpetuity (El Diario, January 3, 2023).

How can Participatory Research help us to deal with these dilemmas? Why should Participatory Research be considered different in any way to other research methodologies? I argue that it is different, in the first place, because it is a process of creating

a form of knowledge (Hall & Tandon, 2021) which Peter Park (2001) called “relational knowledge” that “makes it possible to create and sustain a community” (Park, 2001: 86), and that must be seen as the result of a collective endeavour. This knowledge can help people to transform their reality or, at least, a part of it. It can also help people become more conscious and to search for moments of transformative learning by discovering generative themes that can provide responses and solutions to the problems, desires and/or curiosities of people (Freire, 1970; Kirkwood & Kirkwood, 2011). In this way, more as a collective effort than as an individual effort, it is possible, returning to the beginning of this piece, to talk of doing emancipatory research (Inglis, 1997), in order to transform the reality in which people live.

References

- ARMH (19.12.2022) “Hay un cortafuegos aún hoy que impide investigar los más de 100.000 desaparecidos en España” [Interview with Emilio Silva conducted by Horacio Vixande]. *Asociación para la recuperación de la memoria histórica* (ARMH) [online]. Available at: <https://memoriahistorica.org.es/emilio-silva-presidente-de-la-armh-hay-un-cortafuegos-aun-hoy-que-impide-investigar-los-mas-de-100-000-desaparecidos-en-espana/> [23.01.2023].
- Bar-On, D. (1989) *Legacy of silence: Encounters with children of the Third Reich*. Harvard: Harvard University Press.
- Beevor, A. (2005) *La Guerra Civil Española*. Barcelona: Crítica.
- El Diario (January 3, 2023) “Si la memoria se evapora, el mundo estará condenado” [online]. Available at: https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/liliana-segre-senadora-italiana-superviviente-auschwitz-si-memoria-evapora-mundo-estara-condenado_128_9833692.html [18.01.2023].
- El Diario (November 6, 2022) *La descripción de Feijóo de la Guerra Civil: “Hace 80 años nuestros abuelos y bisabuelos se pelearon”* [online]. Available at: https://www.eldiario.es/politica/fejoo-propone-impulsar-ley-especifica-descendientes-espanoles_1_9687488.html [18.01.2023].
- El País (June 30, 2021) *Pablo Casado: “La Guerra Civil fue un enfrentamiento entre quienes querían la democracia sin ley y quienes querían la ley sin democracia”* [online]. Available at: <https://elpais.com/espana/2021-06-30/pablo-casado-la-guerra-civil-fue-un-enfrentamiento-entre-quienes-querian-la-democracia-sin-ley-y-quienes-querian-la-ley-sin-democracia.html> [24.01.2023].
- El País (November 2, 2022) *Memoria histórica: La Macarena exhuma los restos del golpista Queipo de Llano* [online]. Available at: <https://elpais.com/espana/2022-11-02/la-macarena-exhuma-los-restos-de-queipo-de-llano.html> [18.01.2023].
- Fals Borda, O. (1986) *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza/Siglo XXI.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: The Continuum Publishing Company.
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hall, B. (2011) Towards a knowledge democracy movement: Contemporary trends in community-university research partnership. *Rizoma Freireano Revista* [online], 9, 1-18. Available

- at: <https://www.rizoma-freireano.org/articles-0909/towards-a-knowledge-democracy-movement-contemporary-trends-in-community-university-research-partnerships-buddl-hall> [18.01.2023].
- Hall, B. & Tandon, R. (2021) (eds.) *Higher Education. International Perspectives on Knowledge Democracy*. Rotterdam: Brill/Sense.
- Inglis, T. (1997) Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 3-18.
- Kirkwood, G. & Kirkwood, C. (2011) *Living adult education. Freire in Scotland*. Rotterdam: Sense Publishers.
- López Luna, J.M. (2011) L'oubli est plein de mémoire. Récupération de la mémoire historique et éducation populaire. In: J. González Monteagudo (ed.) *Les histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan, 253-288.
- Lucio-Villegas, E. (2015) *Adult education in communities. Approaches from a participatory perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lucio-Villegas, E. (2018) The river and the people. An approach to memories, craft, and adult education. *Andragoška spoznanja*, 24(1), 49-60.
- Lucio-Villegas, E. (2020) Down to the River. People's memories and Adult Education. In: B. Grummel & F. Finnegan (eds.) *Doing Critical and Creative Research in Adult Education*. Leiden: Brill/Sense, 25-35.
- Lucio-Villegas, E. (2022) Now and forever. Creating knowledge to honor people. *Qualitative Inquiry*, 28(6), 703-712.
- Lucio-Villegas, E., García Florindo, A., García Goncet, D., Romeo, E., Fragoso, A. & Cowe, L. (2009) Educating Citizenship on the Background of Participatory Budget. In: E. Lucio-Villegas (ed.) *Citizenship as Politics. International Perspectives from Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 105-144.
- Orefice, P. (1987) Le service communal de Didactique Territoriale. In: A. Melo (ed.) *Seminario Internacional: Minorías, Areas, Zonas desfavorecidas*. Faro: Instituto Politécnico de Faro, 337-344.
- Park, P. (2001) Knowledge and Participatory Research. In: P. Reason & H. Bradbury (eds.) *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications, 81-90.
- Swantz, M.-L., Ndedya, E. & Masaiganah, M.S. (2001) Participatory Action Research in Southern Tanzania, with special reference to women. In: P. Reason & H. Bradbury (eds.) *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications, 386-395.
- Taller para la recuperación de la memoria histórica (2007) *El Olvido está lleno de memoria. Relatos e Historias de Vida*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Williams, R. (1983) *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana.
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Larissa Jõgi*

A LEARNING JOURNEY. A NARRATIVE-AUTOETHNOGRAPHICAL REFLECTION

ABSTRACT: This essay is based on autoethnography and reflects on experience, meaningful moments, positive turning points in the author's learning journey as a scholar, university teacher and adult educator. Becoming and being somebody has been a long, lifelong, and emotional process. The author asked this question: what does the learning journey mean and why is it meaningful for her? The essay shows how the author reflected on the experience, and used a personal diary, memos, and notes. For the reflective writing, the author based herself here on a narrative and autoethnographic approach, having in mind concentrating more on peak, positive and meaningful rather than negative experience. The final writing process was a kind of retelling that involves re-reading the diary and rewriting this essay in the form of a personal narrative. To make the essay coherent the author relied upon the structure of the narrative.

KEYWORDS: narrative, autoethnography, COVID-19, reflection, learning journey.

Introduction

The present moment is a time of big and small narratives. There are world views which require and presuppose stories. There are standpoints which attempt to overcome the narrative. However, sometimes only a narrative or a concrete story can describe or represent the existential. In other cases, when an appropriate theory is being applied, other forms of expression or means of representation can be used instead of a narrative. Stories differ from other forms of representing experience, like for instance, concepts or theories, in their time aspect, but also in being particular, concrete, and experiential. Unlike in theories, the separate, unique, and random acquires meaning in stories (Väljataga, 2008: 688).

Writing this essay, I was looking in the literature for epistemological assumptions related to learning and experience, autoethnography, narrative identity and positioning. I asked myself a question: what does my learning journey mean and why is it meaningful for me? It is a challenge to answer such a question if you do not have empirical evidence. As Peter Raggat states, this kind of question may be impossible to answer satisfactorily (Raggat, 2006: 15). To write this essay and answer this question, I used my notes and reflected on my experience, analysed inductively several meaningful parts from my autoethnographic diary and looked for the stories. I coded narratives

* Larissa Jõgi – Tallinn University, School of Educational Sciences, Estonia; e-mail: larj@tlu.ee; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8619-5333>.

(Saldana, 2015) and extracted from them several stories with the idea to write this essay in the form of a narrative.

In writing the autoethnography, the researcher is at the centre and we write about ourselves, and our experiences in interaction with others (Edwards, 2021). Autoethnographical writing and reflexive learning processes do not take place inside the individual but depend on interaction and communication with others and relations to a social context (Alheit, 2016: 56), therefore I had several conversations with my colleagues and reflected on my personal and professional experience. Learning through one's life history is therefore interactive and socially constructed, on the one hand, but it also follows its own "individual logic" that is generated by the specific, biographically layered structure of experience (Alheit, 2016: 57).

Self-reflection is a narrative act or narrative exercise where the researcher reflects on some aspects of experience (Formenti & West, 2016: 17). Experience is formed by existential diversity (Phillips & Soltis, 2004). Also, telling oneself about oneself is like making up a story about who and what we are, what's happened, and why we're doing what we are doing (Bruner, 2001: 64).

I also used selected academic papers and relevant books that helped me to be in dialogue with myself and readers of this essay. I rely on the narrative (Horsdal, 2009) and autoethnographic approach (Adams & Herrmann, 2020; Andersson, 2006; Sparkes, 2020) and employ self-reflective writing about my personal journey, professional experiences and challenges as a scholar, adult educator, and university teacher.

A narrative, a scientific theory or theoretical conceptions are complementary ways of grasping and experiencing the world, where one attempts to "time" the world, while the others seek to "space" it (Väljataga, 2008: 694). The narrative gives a ready and supple means for dealing with uncertain outcomes and anticipation (Bruner, 2001: 28).

Events, time, places, people, and relations have their own place, meaning and synergy in the context of a narrative as one possible story as well as in the context of learning and experiencing (Horsdal, 2009).

Beginning of my story

I shall start from the very beginning and put my biographical experience into a social and professional context. My professional journey began at the university at the groundbreaking time when there was transition from the socialist social order to the one based on a liberal market economy in Estonia, when there were a lot of transformative changes, confusion, self-transcendences and dedication. The year 1986 was the turning point, which even now carries a symbolic meaning for me and will remain memorable for my whole life, with its numerous happenings, people, choices, decisions and events.

Fifty years of disruption was coming to an end. It was a time in Estonia when people felt and experienced that they are responsible for themselves and others and that they can defend their freedom and rights themselves. The restoration of independence was the start of systematic changes in Estonian society, which also included the educational sphere. They lasted for decades, and their result was transformative social, cultural, and economic changes, and the substitution of the social order. The Soviet order was done away with, and this brought about changes in the whole society, to people's values and identities (Lauristin et al., 2017). At exactly this time I, by chance, started work in the Chair of Andragogy, which had just been opened in the Tallinn Institute of Pedagogical Sciences. That year my daughter was five, my mother sixty and I decided to commence my doctoral studies.

I have had numerous challenges in my life as well as opportunities to learn to be a university teacher, researcher and adult educator. Every next year brought even more opportunities which made me choose, change, feel fear, overcome oneself and make decisions as well as learn a lot. Chance led me to the opportunities where I could learn and experience more than during all the previous studies and years. There was not much time to practice, but there were opportunities to improve one's knowledge and learn together with colleagues.

Such an experience of cooperation at work has given me the conviction for my whole life that this is the way one can accomplish a lot and do something with devotion, this is the way that provides everyone with more opportunities and advantages, this is the way one can do something differently. I believed and trusted everybody I worked together with. I lived and believed in free Estonia. These experiences of my life forty years later have transformed into values, which can be expressed through the words: trust, capability, cooperation, communication and belief in people.

Estonian poet Doris Kareva (Kareva, 2011) wrote that time can be compared to a river and a human life to a boat, which people build in early youth and later on improve or repair if necessary. Time and life have constantly provided challenges and opportunities to learn and the necessity to delve into the values of society and oneself. In my opinion, we are currently living in a similar ground-breaking and polarising time, when not all social groups can positively adapt to the changes in the same way, which, in its turn, places society's stability and coherence in danger (Lauristin et al., 2017: 8). The Russian-Ukrainian war has forced us to think about the need to maintain democratic values, to learn about humanity, collaboration, collectivity, solidarity. This war has brought out the highest values – the meaning and value of human life and made us think about fear, disorienting experience, anger, care, compassion and past, present and future time.

Time has been the time of search and discovery as a person and a woman; the TIME of inspiration and creation as a scholar, learner, and university teacher. In this time, I have become more mature, experienced grief and deep sorrow, strong positive emotions of the joys and success of my daughter, students and close colleagues. All this has helped me to adapt and realise that a person may be weak and very strong at the same time in their essence, feelings, and choices. Peter Jarvis (2007) sees adults' learning as a life-long and ongoing process which takes place at any stage of life; and conscious living as lifelong learning, emphasising that adults have always possessed the ability to learn and it is not a new phenomenon, simply in earlier periods of history there was less need for that.

Thus, TIME acquires the meaning of operational time in the narrative, where the order and coherence of events have their own significance. TIME may be considered as a self-reflective perceptual experience that has importance and meanings for the person themselves in the duration and coherence of events and their reciprocal influence (Bruner, 2001).

Temporality is an important characteristic of a narrative: to be able to see the relation between the temporal coherence and the meaningful coherence of events. The past is not fixed, it lives and changes its shape in the same way as the future. Relating the past to the present, it is possible to contemplate and understand "why I am the way I am now" (Paul, 2002: 31).

We have to deal with conflicting narratives, with ourselves, and we had to support others when we all were forced to be isolated from others. COVID-19 time was demanding in all aspects of life, including challenges for personal and collective coping strategies (Ogueji et al., 2022). Certain major changes took place in academia during and after COVID-19. For my university, the COVID-19 time was a time of reorientation and transformation. One of the major challenges was reaching out to and engaging students, regardless of their specific needs and circumstances (Ulzheimer et al., 2021). The health crisis became not only a social, but a multiple crisis, and caught the attention of many researchers. Restrictions and the limitation of direct contacts with other people, needs for the new coping strategies, and uncertainty about the future were the biggest issues for many institutions and for many people (Maison et al., 2021).

Story from the COVID-19 period

For myself and my colleagues the COVID-19 period (2019-2022) was an unusual time with a huge number of ZOOM meetings, but it was also paradoxically a fruitful time for reflection, slow thinking and doing research in a particular way, as you cannot meet people face to face. The COVID-19 pandemic, the related lockdown and physical

distancing forced not only the digitalisation of education and training but pushed us all to explore and experiment with new ways of communication and interaction, teaching and learning support.

Learning was disrupted not only for adult learners, but also for adult educators in their professional practice and context. The crisis related to COVID-19 also affected the professional practice and social positions of adult and youth education professionals. Therefore, educators were facing multiple challenges in adapting to the new situations.

Together with the colleagues from my research group, we decided to explore what the social positions of adult and youth educators are, and how social positions are formed and manifested¹. What were the challenges to professional practice and changes in the social positions during the COVID-19 crisis? Our aim was to explore and discuss the social positions of educators, especially from the point of view of Estonian adult education and youth work in the COVID-19 time. We applied position theory (Davies & Harré, 1990; 1999) as an analytical tool for analysing the social positions of educators. Positioning theory provides an overarching analytical means for understanding social positions. Positioning theory frames ways of examining position and positioning relationships as dynamic and as developing within and across time, events/episodes, and configurations of actors, social spaces and social contexts (Green et al., 2020: 119). Position can be defined as collections of beliefs that individuals have. For data collection we conducted six individual in-depth semi-structured interviews and had five focus group interviews with 20 adult and youth educators, working in different settings of non-formal learning: youth workers from youth centres, educators from youth programs, the leader of a professional association, adult educators from public and private organisations, a coach, a school director and a personnel specialist.

Our findings showed that social positions exist in diverse social situations, sustain different orientations, professional, personal and future perspectives, roles, values, beliefs. Social positions can be relatively stable, consequential or relatively inconsequential, formal or informal. Four modes of positions emerged: interactive and reflective, rational and emotional. The rational mode explains attitudes and actions towards the society/community as related to the profession. The emotional mode could be viewed as a part of the interactive mode, and it was mostly evident in fact in relation to the learner. Our data analysis demonstrated that adult and youth educators position themselves as professionals within four main positions: *noticer and creator*, *partner*, *supporter of the development* and *confident questioner*.

¹ The project is described in detail in a chapter due for publication L. Jõgi, I-E. Rannala, K. Jüristo, The social positions and professional practices of adult and youth educators in non-formal learning settings before and during the Covid pandemic by SENSE PUBLISHER in 2024.

What did we learn from our research? There was no confusion or weakening of positions in the context of COVID-19, but rather positions were streamlined and strengthened. Two positions are particularly meaningful: the positions of the *noticer and creator* and of the *partner*, which crystallised even more and became, in a way, pre-conditions for fulfilling the position of *supporter* of the learners' development. Modes of positioning and the positions of the educators are coherent and display similar patterns: for instance, the pattern of relations and of interaction with the learners; the patterns of understanding adult learners and learning in non-formal learning settings. The educators also have similar professional values and beliefs: trust, care, maintaining dialogical relationships.

Thus, the findings from our research demonstrate that the pandemic strengthened the social aspects and value-based nature of adult education and youth work, with the interactive positions of the educators being most prominent. Even though a rational position is primarily visible and valued externally in the non-formal learning setting, all positions – rational, emotional, interactive and reflective – are necessary from the educator's point of view. From the point of view of a formal position in the educational field, where both adult education and youth work are commonly related to the ideology of economic growth, interactive positions are not valued as highly as rational ones.

What I learnt in the process? I learned from this research process that the interactions between researchers in times when you cannot meet face to face were demanding, sensitive, emotional and linked to our capacity to feel, support, listen to each other and act in new ways. And this process itself involved clear signs of transformative learning and was an inspirational and supportive experience.

I have learned to notice, listen to, and value that which is unique, special, authentic, natural; and I learnt, too, to discern that which disturbs and causes helplessness; I learnt to be surprised, baffled, to discover and respect learners, people, friends, colleagues and nature. Sometimes such realisation comes only then, when there are no alternatives, when one is ready to take risks in life, understanding that one has to move on anyway (Paul, 2002: 33).

On my journey there have been many people and situations which have influenced me in a special way, forced me to stop, think, delve, change my understanding; to be more tolerant, more listening, not to rush, not to intervene and not to chat. This has been the journey of getting to know the adult learner and also myself as a researcher, teacher and learner.

On this journey there have been meetings with learners whose capability, will, values, learning and ability to adapt as well as independence have set an example for me. On the other hand, there have been situations, when facing incapability or helplessness has forced me to learn more and muster all my skills, setting the time aside to try to

understand the person and support them as a learner. Behavioural choices, attitudes, socialisation, sense of worth and value depend on the self-image and vision of oneself as a learner. Kristi Lonka (2018) considers the learner's self-image a phenomenon in which one can differentiate the sense of worth and the sense of competence as essential components. The sense of worth indicates understanding oneself as important and valuable as well as recognition of oneself as an autonomous and independent person. The sense of competence means valuing one's abilities.

I have noticed that students' attitude to themselves as learners is difficult to change, as this is a long-term process. Recognising such processes and looking for their reasons and explanations is a part of the learning process of a university teacher, which requires from them consistent approaches and choices, persistence and cooperation. What are such circumstances and situations in university studies where a learner becomes needy, dependent, dissatisfied, when they lose their aims and objectives, their confidence and sometimes even their self-esteem as well as others' trust and belief in their abilities? What do I as a university teacher need to notice and how can I support them in such situations? And what, on the other hand, creates the feeling that translates into the learner's balance, satisfaction and confidence, results in the wish to move forward and the attempt to understand themselves and their surroundings, to learn in depth, so that they do not have to apologise, feel guilty and accuse others in their inability? What makes a learner search for solutions or faults outside themselves or, on the contrary, to see themselves as a doer, thinker, debater, self-manager and the one responsible for their actions?

These are situational problems university teachers face in addition to teaching and doing research, and no one prepared me for that. However, such situations influence the self, present challenges and force us to learn. Understanding others and oneself requires common sense and self-education, feeling and the willingness to engage deeply, the wish to notice and understand as well as the ability to analyse and to discuss systematically.

Thanks to meeting diverse learners, the texts that I read and my experience as a researcher, I have acquired, I feel, a much clearer comprehension of the essence of adults' learning and of the connection between their learning and experience. I have time and again found proof of the paradigmatic understanding of their life context of learning. Separation of a learner from their life context may lead us to wrong ideas and controversial choices in our work as university teachers and adult educators.

A photo is a thought

I belong to those thousands of people who take pictures a lot and whose hobby is to capture moments, emotions and feelings. This way of capturing and experiencing

moments has helped me to realise that pictures, feelings, experience, idea and text are complementary. Thus, the works of Estonian photographer Sven Začek resonate with me as well as the lifestyle and wisdom of Estonian nature researcher Fred Jüssi. Similarly, Peeter Linnap's book *Fotoloogia* (2008) has become meaningful reading, which inspired and assisted my understanding of various possibilities for using photographs to support adults' learning.

When taking pictures, I have sometimes been thrilled, when I captured a special or simple moment, and have perceived myself as a doer, when I look afterwards at the outcome and the photos on the computer screen. In the context of learning, probably the most important thing is that doing something oneself, in this case creating the picture, capturing a moment and seeing something in it, provides the experience of creative self-expression as well as satisfaction with the work accomplished. It is a supportive emotion and an experience for oneself, even though one has not learned photography from a professional photographer.

The photograph has come into my life as a university teacher and researcher and acquired meanings which create and inspire the need to delve into issues and ask questions. What do photos speak about? What do photos/pictures want to say? What has the photo got to tell me? What can be related to the photograph? How can we use photos in research? Why are photographs important to me as a university teacher? How can I use photos and text together? What does the photograph teach me/us?

A photo is a thought (Leito, 2009). Using photographs, we support transformative and in-depth learning and formation of new perspectives of meaning (Mälkki, 2010). Photos enable us to activate feelings, ideas, comprehension, experience, as well as beliefs and understanding oneself in a perceptible form and a simple way (Weiser, 1999). A photo has influence (Moxey, 2009: 167), which emerges as light, image, feelings, emotions and anticipation. Meaning has its shape and form. The experience captured in the photo at a certain moment or situation (Halkola et al., 2009) is connected to some time, place, event, or person, all together.

In this way, a photo is an opportunity to express the experience and to learn from it as well as a possibility to create a visual narrative. A photo and work with photos enable learners to restructure and construct their own learning experience, to experience a creative way of expression and learn with the support of visual meanings (Weiser, 1999). Visual meanings and denotations help to relate to oneself and comprehend the emotional and rational dimension of the experience (Moxey, 2009: 173).

I teach qualitative research methods in research seminars and have noticed that the use of autoethnographic and visual research as research methods can be difficult tool for novice researchers to use, but it has been very inspiring for many students. Autoethnography is a widely used research methodology and practice whereby the

researcher is deeply immersed in self-experience while observing, writing, journaling and reflecting (Edwards, 2021). I have supervised several autoethnographic research projects where students dared to use photographs to collect and analyse data and, in this way, learned visual literacy. Visual literacy here is the ability to interpret and create meanings on the basis of the picture, which, in its turn, creates an experience to help students understand scientific texts and be more conscious in their research process. The photos produced in the process and used for the sake of understanding complicated abstract texts or concepts, broaden and visualise that which is not yet perceived, understood or impossible to understand yet. A photo is a way and a possibility to express an experience; thus, a photo may support in-depth learning, creating new meanings and can further the formation of visual literacy of the students.

Making sense of my story. Conclusion

Writing this essay, I asked myself a question: what does my learning journey mean and why is it meaningful for me? The contextualisation of the story is demanding. How much context is needed? According to narrative research tradition I follow the idea that narratives contain their own context: sufficient, contextual background information is included for the readers to understand the main meanings (Cortazzi & Jin, 2009: 42). My story is about growing and becoming. It is about understanding self. Understanding ourselves in relation to the academic communities in which we interact is only possible through careful self-examination (Allen, 2015: 35). Through the writing process, I found that reflecting on experience with the story is more meaningful than reflecting on the story. I started my learning and professional journey almost forty years ago. During the years I became a narratively minded qualitative researcher and scholar who is interested in different aspects of identity formation including narrative identity. I believe that adult learning is an aspiration and an opportunity to grow and become somebody. At the very beginning I was interested in learning and how adult learning is understood by different scholars like Peter Jarvis and Jack Mezirow. Later I was interested in phenomenological, narrative and biographical approaches. After the meeting with Marianne Horsdal and participation in her workshop related to narrative analysis, I became more aware of the challenges and perspectives of narrative research. The telling and exchanging of human narratives is the primary way of making sense of, and creating meaning for, our own being (Horsdal, 2009).

The theoretical literature has provided many exciting perspectives and frameworks that have helped me to interpret my own experiences as well as to analyse the empirical material collected through different studies. I like the idea that the field of adult education practices can be studied as learning context or learning environments (Pastuhov

& Sivenius, 2020) and for autoethnographers, like adult educators, context is hugely important: researchers are always real people in real contexts that shape, and are shaped by, our commitments and interests. Autoethnography is a method wholly congruent with adult education (Cormack et al., 2020: 73).

I have thought about what else I need to learn and the list could be quite long. At the moment, it seems that being silent and looking are the things to learn. What we see in pictures and photos is a construction of colour, shape and lines, and it does not describe, but creates meanings and is meant for looking at (Moxey, 2009: 171). How we conceptualise the self in time is fundamental to how we conceptualise our learning and identity (Clark & Dirkx, 2000). I have not yet detected any signs of me being bored, quite the opposite. I have noticed, to my own surprise, that it is all getting even more thrilling. I experience a feeling of wonder, the beauty of nature, even more need to delve into issues and to feel the joy from little things, ideas, people, relationships – it all helps to understand oneself and others, and again learn something new. People connected with education, teaching and learning create, support, care and learn – and this sets certain obligations for me too.

In this essay, I focused more on the positive and “peak” rather than on “nadir or dramatic” personal experience (McAdams, 1985) and it expanded my understanding of my professional identity and my hope for the future. The story about oneself creates a narrative identity that encompasses memories, events, and experiences and is comparable to the substantial consciousness which is understandable in itself and via itself (Veidemann, 1999). This story continues through both sense making and ongoing construction, allowing you to better understand your surroundings and what is important to you.

As a researcher and adult educator, I have experienced how dialogue is an opportunity to interact with myself, colleagues and other researchers. It is my personal story, but I would like to believe that for readers it could assist them to pay attention to their own stories and think about how they conceptualise their self, learning and identity. Writing may open new perspectives and provide encouragement to reflect. The process itself is creative, exploratory, reflexive, and it can make us more aware of who we are in this world.

Acknowledgment. I am very grateful to my colleagues, to Rob Evans and Julia Wilde for inspiration and support.

References

- Adams, T. & Herrmann, A. (2020) Expanding our autoethnographic future. *Journal of Autoethnography*, 1, 1-8.
- Alheit, P. (2016) The biographical perspective: a new approach to lifelong learning. In: L. Jõgi & K. Krabi (eds.) *Raamat õppimisest*. Tallinn: Tallinn Ülikooli Andragoogika osakonna, 48-66.
- Allen, D.C. (2015) Learning autoethnography: A review of Autoethnography: Understanding qualitative research. *The Qualitative Report* [online], 20(2), 33-35. Available at: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/allen1.pdf>. [12.12.2022].
- Andersson, L. (2006) Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* [online], 35(4), 373-395. Available at: <https://doi.org/10.1177/0891241605280>.
- Bruner, J. (2001) *Making stories. Acts of meaning*. Harvard: Harvard University Press.
- Clark, M.C. & Dirks, J.M. (2000) Moving beyond a unitary self: A reflective dialogue. In: A.L. Wilson & E.R. Hayes (eds.) *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, 101-116.
- Cormack, D., O'Neill, J., Ryan, M. & Walsh, T. (2020) Autoethnography In, And As, Adult Education. In: B. Grummel & F. Finnegan (eds.) *Doing Critical and Creative Research in Adult Education Case Studies in Methodology and Theory* [online]. Leiden/Boston: Brill Sense, 73-89. Available at: https://doi.org/10.1163/9789004420755_007.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (2009) Asking questions, sharing stories and identity construction: sociocultural issues in narrative research. In: S. Trahar (ed.) *Narrative Research on Learning: comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Book, 27-46.
- Davies, B. & Harré, R. (1990) Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Davies, B. & Harré, R. (1999) Positioning and personhood. In: R. Harré & L. van Lagenhove (eds.) *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden (MA): Blackwell, 32-52.
- Edwards, J. (2021) Ethical Autoethnography: Is it Possible? *International Journal of Qualitative Methods* [online], 20. Available at: <https://doi.org/10.1177/1609406921995306>.
- Formenti, L. & West, L. (2016) Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative. In: R. Evans (ed.) *Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative*. Duisburg: Nisaba Verlag, 15-18.
- Green, J., Brock, C., Baker, D. & Harris, P. (2020) Positioning Theory: Its Origins, Definition, and Directions in Education. In: N. Suad Nasir, D. Lee, R. Pea & M. McKinney de Royston (eds.) *Handbook of Cultural Foundations of Education*. London: Routledge, 119-140.
- Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (2009) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: DUODECIM.
- Horsdal, M. (2009) The Wonders of Narrative. Language in Life, and a Life in Language: Jacob Mey – A Festschrift. *Studies in Pragmatics*, 6, 183-187.
- Jarvis, P. (2007) Towards a philosophy of human learning: an existentialist perspective. In: P. Jarvis & S. Parker (eds.) *Human Learning. An holistic approach*. London/New York: Routledge, 1-16.
- Kareva, D. (2011) Jutuvestmise tervendav kunst. *Sirp* [online] 28.10.2011. Available at: <https://dea.digar.ee/article/sirp/2011/10/28/7.3>. [12.12.2022].
- Lauristin, M., Vihalemm, P., Kalmus, V., Keller, M., Kiisel, M., Masso, A., Opermann, S., Seppel, K. & Vihalemm, T. (2017) MeeMa 2014 lähtekohad ja ühiskondlik kontekst. In: P. Vihalemm, M. Lauristin, V. Kalmus & T. Vihalemm (eds.) *Eesti ühiskond kiirenevas ajas. Uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002-2014 tulemused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 1-109.
- Leito, T. (2009) *Olemise olekud. Mõttekatted ja tundepildid*. Tallinn: Eesti Loodusfoto.
- Linnap, P. (2008) *Fotoloogia*. Tallinn: Jutulind.

- Lonka, K. (2018) *Phenomenal Learning from Finland*. Helsinki: Edita.
- Maison, D., Jaworska, D., Adamczyk, D. & Affeltowicz, D. (2021) The challenges arising from the COVID-19 pandemic and the way people deal with them. A qualitative longitudinal study. *PLoS ONE* [online], 16(10). Available at: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258133>.
- Mälkki, K. (2010) Building on Mezirow's Theory of Transformative learning. Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 42-46.
- McAdams, D.P. (1985) *Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press.
- Moxey, K. (2009) Visuaaluuringud ja ikooniline pööre. *Kunstiteaduslikke uurimusi. Kd 18/1-2*. Tallinn: Eesti Kunstiteadlaste Ühing.
- Ogueji, I.A., Okoloba, M. & Demoko Ceccaldi, B.M. (2022) Coping strategies of individuals in the United Kingdom during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology* [online], 41, 7493-7499. Available at: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01318-7>.
- Pastuhov, A. & Sivenius, A. (2020) Doing ethnographic research in adult education. In: B. Grummel & F. Finnegan (eds.) *Doing Critical and Creative Research in Adult Education Case Studies in Methodology and Theory* [online]. Leiden/Boston: Brill Sense, 63-72. Available at: https://doi.org/10.1163/9789004420755_006.
- Paul, T. (2002) *Põuapäikese paistel*. Tallinn: Kunst.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2004) *Perspectives on learning*. New York/London: Columbia University.
- Raggat, P. (2006) Multiplicity and conflict in the dialogical self: a life-narrative approach. In: D. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (eds.) *Identity and Story. Creating Self in Narrative*. Washington DC: American Psychological Association, 15-36.
- Saldana, J. (2015) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Sparkes, A. (2020) Autoethnography: Accept, revise, reject? Reflections of an evaluative self. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* [online], 12(2), 289-302. Available at: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1732453>.
- Ulzheimer, L., Kanzinger, A., Ziegler, A., Martin, B., Zender, J., Römhild, A. & Leyhe, C. (2021) Barriers in Times of Digital Teaching and Learning – a German Case Study: Challenges and Recommendations for Action. *Journal of Interactive Media in Education* [online], 1(13), 1-14. Available at: <https://doi.org/10.5334/jime.638>.
- Väljataga, M. (2008) Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, 8-9, 684-694.
- Veidemann, R. (1999) Postmodernistlik identiteet. *Sirp* [online]. Available at: <https://www.sirp.ee/archive/1999/16.07.99/Sots/sots1-3.html> [12.12.2022].
- Weiser, J. (1999) *Photo therapy techniques. Exploring the secrets of personal snapshots and family albums*. San-Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Richard D. Sawyer*

THE SHADOWS OF LIBERATION: CREATING HOPE AND MEANING IN CREATIVE SELF-STUDY INQUIRY

ABSTRACT: In this essay, the author intends to examine how his experience isolating at home during the COVID-19 pandemic unfolded as a generative self-study experience. After a chance discovery of old photos and artifacts from his teenage years, he began a *currere* (a self-study of educational and curricular associations) from when he was a high school (secondary) student. In this *currere* he reconstituted more than remembered the past, emphasizing free association in the four stages (regressive, progressive, analytic, synthetic) of *currere*. In the study he exposes the distortion of his memories in relation to dominant (and marginalizing) normative discourses and discusses their erasure. In this process he tells how he experienced an epiphany in the recovery of a youthful narrative of joy, hope, and resistance. This initial study, in which the author emphasized the value of subjectivity, laid the foundation for additional projects examining the role of subjectivity more broadly in academic studies. These projects included an edited book on Applied Linguistics and a special journal issue on the topic of curricular epistemicide and erasure.

KEYWORDS: self-study inquiry; *currere*; queer narratives; memory and discourses; erasure.

As an introvert, I've always been drawn to interior spaces (with outside views). When I was a child in Seattle, I would contrive to miss elementary school to stay in my bedroom and construct tiny cities. Cardboard, Popsicle sticks, tape, and string encircled my bed and climbed to the window. Then, before anyone got home, I would tear them down and keep all traces of my constructed cities secret, safeguarding their personal meaning. As I hit adolescence, I would go into the cellar of our house and by the hour attempt to decipher symbols and hidden messages in Dylan and Stones' songs. Much later, as a graduate student I lived in New York, in a fifth-floor tenement flat. Around me I photographed hermetic spaces, such as airshafts in the core of stone buildings, tiles on subway walls, and deep layers of dirt in the snow. When my partner and I traded Portland for New York, we bought a "fixer" house with a tiny yard, which we enclosed with fencing to keep Chloe, our beloved New York German Shepherd, from bounding freely through the neighborhood of wooden houses.

With the arrival of COVID-19 isolation, I began to experience a new existential awareness, a condition described by Maxine Greene (1971) in *Curriculum and Consciousness*:

The stage sets are always likely to collapse. [...] Disorder [...] is continually breaking in; meaninglessness is recurrently overcoming landscapes which once were demarcated, meaningful. It is at moments like these that the individual reaches out to reconstitute meaning, to close the gaps,

* **Richard D. Sawyer** – Washington State University, USA; e-mail: rsawyer@wsu.edu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4320-9598>.

to make sense once again. It is at moments like these that he will be moved to pore over maps, to disclose or generate structures of knowledge which may provide him unifying perspectives and thus enable him to restore order once again (Greene, 1971: 4).

The normative stage sets of my life collapsed. I was no longer the “good academic”. Isolated at home, my thoughts started to fixate on memories from high school that I had labeled as traumatic and had long kept boxed away.

In high school I was gay, but deeply “in the closet”. There, as I tried to disconnect myself (without success) from my attractions, I kept hearing the clinical and scientific words that described being gay: “homosexual”, “deviant”, “sick”. I knew that even though these words attempted to appear detached and scientific, they were nested within traditions of hate that threatened jail time for acts of love. When I thought about those years, I was always left with depression, alienation, and feelings of institutional and even personal abuse on the part of teachers. And these feelings became more potent as the memories became increasingly wrapped in normative messages and lessons. Then, with my stage sets collapsing, I had an epiphany: I was the tool of the trauma; I created the labels that continued to depress. Reading queer theory at the time, which emphasizes the recentering of normative discourses with those operating on the margins, I felt empowered in my bubble to re-examine painful memories.

This isolation presented me with an opportunity to explore a central dilemma in self-study inquiry: the more personally meaningful the topic, the more inaccessible. Memory, as Richard Restak (2022) has found, is often distorted and deformed: dominant discourses (*e.g.*, those involving not only joy and success, but also trauma and oppression) frame memories, channel perceptions of the past, and reinscribe ways of thinking and acting in the present and the future. Distorted memories mask, deny, or revise history, disconnecting embodied and lived experience from a new retelling of that history (Pinar, 2012). Experiences that run counter – including diverse ways of knowing or actions of resistance, for example – may be lost within the sedimented process of memory revision (Flores, 2002; Foucault, 1972; 1990).

For me, the examination of my high school experience was important and challenging for two reasons. First, I sought to examine a painful experience as a context of analysis. And second, I knew that to begin to be successful in that process, I would need to take a more subjective and embodied approach to the inquiry. I wanted to push the boundaries of self-study inquiry out to allow me to try to reconstruct my memories of experiences for them to be closer to their initial existential rawness: that is, I wanted to challenge and combat the regulatory effects of historical memory. In a way, I considered this inquiry a critical case of the value of embodied self-study.

My School as Artifact and Channel of American Education: The Sounds of Silence

My old high school building sat on the ridge of a steep hill. Built in 1908, the massive sandstone and cement building resembled a custom house more than a schoolhouse. Its appearance proclaimed an allegiance to empire and tradition, underscoring its mission to inculcate traditional American values. As William F. Pinar (2005) states, the goal of public education in America was to socialize children into a common (*i.e.*, normative) national identity.

And much of this identity revolved around maintaining privilege for Protestant white men of wealth (Pinar et al., 2008). In 1896, for example, just 20 years before my school's founding, the U.S. Supreme Court in the case of *Plessey versus Ferguson* decided that "separate but equal" was legal, thus codifying legal segregation within the country, including the American public school system. In 1954 in the case *Brown versus the Board of Education of Topeka*, the U.S. Supreme Court overturned *Plessey*, calling for the integration of public schools with, ambiguously, "all due haste". Throughout this history, Indigenous residential schools – where Indigenous children lived separated from their families and communities – resolved to "take the Indian out of the child" (Bombay, Matheson & Anisman, 2014: 329).

Since segregation was illegal when I attended high school, racial policies had become regulated by curricular and societal factors, no longer by formal laws. And while the formal public school curriculum may have touted freedom and liberty for all, the hidden curriculum (Apple, 1975; McLaren, 1989) was more demanding, emphasizing obedience to a rigid social hierarchy (Spring, 2016). At the same time, the null curriculum (Eisner, 1985; Flinders, Noddings & Thornton, 1986), silently projected by alienated (but not privileged) students to highlight possibilities perhaps made more compelling by their absence, created a tense subtext within the school, one blocked by thick Doric columns flanking the school's doors.

***Currere* as a Method of Liberation**

*Tell me a story about how you adore me
Live in the shadow, see through the shadow
Glimpse through the shadow, tear at the shadow
Hate in the shadow, and love in your shadowy life
Have you seen your mother, baby, standing in the shadow?
(Jagger & Richards, 1966)*

Before beginning my inquiry, I considered some of the arguments against self-study in general: that it's mere "navel gazing", subjective and biased, individualistic, and limited, self-indulgent, and, using a term from quantitative inquiry, not "valid". To challenge

these criticisms, I selected *currere* as a framework that could elevate the inquiry and transcend their perceived limitations.

As a methodology, *currere* has four moments: the analytical (deconstructing), the synthetical (reconstructing), the regressive (accessing past memories and experiences), and the progressive (reconceptualization) (Pinar, 2012). Although these movements are often described as discrete steps, most people working with *currere*, myself included, conceive of them as synergistic and dialogic (Pinar, 2012).

A Brief Overview of the Method

In terms of procedure, I followed a few clear steps in my self-study. To re-enter the past, I examined and juxtaposed photos from the time period, including both candid yearbook photos (representing the formal curriculum) and my own photography (representing the informal curriculum). I sought to isolate these experiences and events from their larger narrative structures, from – to return to the words of Greene (1971) – their props and stage settings.

As I used queer theory from the present to examine the past, I examine these events as examples of oppression as well as strategies of resistance and survival. With queer theory, I examined experiences that I once considered marginal and peripheral as central to my experience. My intent was to re-experience the spontaneous and organic interactions and transactions between me and others in the free spaces of the school surrounding the more formal classrooms. Basically, I used queer theory as a lens to help to dislodge my memories from the psychic and historic shadows growing around them over the years.

Then, moving in the opposite direction, I held the patterns and associations from the past up to the present: what did the erasure of identity in the past change in the present? What were the past-and-present connections between the de jure regulation of gay identity and the de facto regulation of racial identity? And how are on-going discourses of homophobia dismantled and new possibilities for interaction established?

Free-Association and Duoethnography: Opening the Text

Within this process, I focused on free association. Pinar mentions the use of this psychoanalytic technique in order to trigger the recollection of repressed material and memories (Pinar, 2012: 46). This surfacing of repressed memories opens possibilities for inquirers to recreate past experiences in their initial, raw state. The goal was to dislodge these experiences from the norming of memory occurring with a buildup of negative associations and self-judgments – internalized trauma – over time (Pinar,

2012: 46). Furthermore, I highlighted personal reflexivity as a bridge between these four steps, foregrounding openness to new conceptions and possibilities for change for myself and others. Here I sought to embody a null curriculum of hope from my organic and at times messy friendships, relationships, and desires.

To further open the text and attempt to reconstruct my experience, not simply to remember it (Seidman, 1991), I turned to an arts-based duoethnography approach (Sawyer, 2017). My goal was to alienate and decontextualize artifacts to expose their meanings and hidden scripts. To immerse myself more deeply into the process, I borrowed tenets from duoethnography to heighten the dialogic process and promote heteroglossia, a multi-voiced text (Bakhtin, 1981; Sawyer & Norris, 2013; 2015). Duoethnography is a self-study methodology rooted in *currere*, following its general tenets. Its studies are stratified, nested explorations of a given research context, question, or critical issue by two participants working in tandem. Duoethnography seeks to promote new perspectives and change (in complex interconnected research ecologies) by engaging the researchers with a multi-dialogic process that supports a shattering of preconceived views. Employing Antoinette Oberg and Teresa Wilson's (1992) adage that researchers who use the autobiographical method should be the site, not the topic, of their research, duoethnography allows researchers to explore how their lives have been situated socially and culturally. Duoethnographers seek to discover and explore their overlapping gray zones and in-between perspectives as intertwined intersections that create hybrid identities, instead of binary opposites.

Mixing *Currere* with Queer Theory

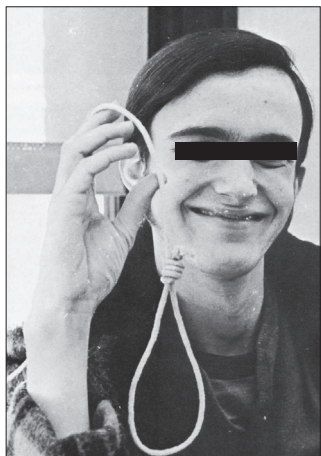
To highlight the non-linear and non-rational aspects of my past-present-and-future-oriented life, I crossed *currere* with queer narrative theory (Warhol & Lanser, 2015). In contrast to Western narratives, queer narrative emphasizes a weaving of intertextual meanings. Modern narrative (in contrast to postmodern and post-structural narrative) emphasizes problem formation, causality, conflict, character development and resolution/conclusion – Western cultural constructions. Often these constructions support homophobic and misogynistic conclusions. Queer narrative theory examines how textual conventions within the composition itself – such as, for example, foreshadowing, linear development, characters' insights, authorial voice, and conclusive endings – conspire to maintain larger meta-discourses. Queer narrative, on the other hand, disrupts categorical and defining meta-narratives and spaces and creates a problematizing dialogue among its elements (*e.g.*, images, perspective, plot). Even the authority of the writer over the characters (or self as character in *currere*) is contested and uncertain (de Villiers, 2012). Instead of being driven by a neat causality, the story line is situated,

relational, and emergent: the relationships are arranged and even rearranged in the text in multiple readings.

Through the Past Lightly: Entering the Self-Study

Working by myself, I promoted dialogue in my *currere* by selecting and then placing in dialogue dissimilarities among the artifacts (*i.e.*, a grading rubric, yearbook photos, and my own photos), contrasting perceptions within shifting time periods, and contrasting narratives: throughout, I tried to hear different voices within the created polyphonic text.

Given that the yearbook photos were taken by other people, I tried to examine their evocative power as found artifacts embedded in the school's culture. Evocative images request a response from a viewer (Sameshima & Irwin, 2008). To promote a transaction between me and the photos, I needed to let the photos and their captions engage me in a layered dialogue (Sawyer, 2017; Sameshima & Irwin, 2008). Jana Prikryl (2010) describes photography's beautiful disruptive evocation: "The way a photograph lops off a slice of reality, severing it from the narrative flow of time, is a seductive thing: it acts like a little hammer to the reflex in our brain that wants to tell stories" (Prikryl, 2010: 29). Ironically, given that the yearbook photos were intended to tell a story of supremacy, I viewed them as artifacts of disruption. Their double codings (Dimitriadis & McCarthy, 2001) – their 1970s comforting meanings clashing with their current obviously bigoted meanings – destabilized the mainstream narrative.



Especially in the candid shots, I returned once more to the limited curriculum of powerful white men, the daily implicit homophobia, racism, sexism, and misogyny in the classrooms, hallways, and public spaces of the school. These were images of hate that had begun to envelop and dominate my memories of high school. These photos were underscored by one of my old report cards with a grading rubric on the back. The rubric emphasized behavior, docility, and good work habits for struggling students and initiative and dominance for advanced students.

Examining these artifacts, I began to expose the pedagogical meanings of my school: that work and work habits and accompanying mechanisms of control differed for various groups of students, that the official knowledge was static Western knowledge, and that student initiative needed to reflect that static knowledge. Troubling to me was that the story of the yearbook did more than exclude me. It rendered my (and maybe that of another

one-fourth of the school) story invisible. And perhaps most troubling was the fear, the certainty, that I had been shaped by the school's focus on normative, conventional, and authoritative knowledge and processes. As Michel Foucault (Foucault, 1972; 1990) revealed, historical institutions, such as schools, can be seen as both the form and site – the discourse and its artifact – of the continuation of entrenched power. Their codes and messages are pedagogical; they help shape who we are.

Following the analysis of the yearbook, I examined photos that I took myself in high school, images of interactions around the margins of the school – the courtyard beyond the cafeteria, the alleys surrounding the school, and the urban renewal surrounding the Space Needle¹, at the bottom of the hill. Juxtaposing the yearbook photos with my own photos, I engaged a clash of stories – official and explicit stories, missing stories, and subliminal ones – which jumped out at me. Working with the photos, I took an arts-based approach: the original photos would trigger original thoughts and memories; they would take me back to a deeper connection with the past and break current associations clouding original meanings in my experiences captured by the photos.



Reflections: The Changing of Moonlight to Sunlight²

With this process, I re-entered experience I had begun to forget. In the courtyard by the cafeteria, my friends and I talked about revolution, the manipulation of art and images, and music (clothing of course was central to our identity, but we never talked about it). It's hard to describe the organic and lived creation of knowledge we engaged in, but it differed greatly from the Western certainty of the academic knowledge found in the classrooms. In the school courtyard, knowledge emerged in dialogues and was

¹ The Space Needle is a high observation tower in Seattle.

² From a song by Campbell and Ford (1969).

verified by multiple perspectives and layered consensuses of difference. I replaced the shadows from the hidden curriculum with a sense of joy, solidarity, and even liberation. And I realized that the normative narrative of high school continued to express the very oppression I rebelled against at the time.

Using *currere*, which is rooted in curriculum theory, I was also able to examine the myriad curricular entanglements surrounding my experiences. These entanglements included first and foremost the official curriculum at the school, which emphasized formal knowledge in support of the dominant group in America (white, powerful, and primarily male). It included the hidden curriculum, which reinforced social-and-political hegemony around the formal curriculum. The hidden curriculum resonated within students' awareness, interactions with, and possible internalizations of the inadvertent messages about power, knowledge, identity, and value. In my case, the hidden curriculum stressed that knowledge and voice from BIPOC (Black and Indigenous people of color), women, and LGBTQ people held little value in contrast with that of dominant discourses. And it included the null curriculum, which was present by its absence. The richness of the knowledge created in the margins of the school played a discordant beat to the official curriculum as I sat in class and gazed at that sign of progress, the Space Needle, at the bottom of the hill. I wondered about equity, justice, and fairness, as well as creativity and the complexity of representation.

As a methodology, *currere* facilitated lived and embodied entanglements within the inquiry. This embodied process is reflected in the reflexive nature of *currere*: in my case it triggered an awareness of social justice and personal motivation for self-and-societal change. The critical and psychoanalytic evaluation of my changing life added a lived and generative dynamic to my work in critical life-history inquiry. And the solitude provided a guarded reflexivity. Two studies came from this situation (*i.e.*, Sawyer, 2022a; 2022b).

A Psychic Reorganization

Following this first study and empowered, perhaps, by my high school epiphany, I began a project to digitize old artifacts, photos, negatives, short stories, letters, and journals. Going through my boxes, I started noticing my snapshots and writings from when I was young jammed into shoe boxes and envelopes. Disjointed and mixed up, images from my high school experience in Seattle in the 1970s were juxtaposed with short stories and letters from later in the decade, and inter-mixed with old lesson-plans were those from my early days as a teacher in San Francisco in the 1980s. Confused, perhaps experiencing cognitive dissonance, I decided to examine these fractured images

which, in their decontextualized chaos, had lost their comforting grounding, becoming mysterious, raw, and open to new meanings.

I began to organize them by form (letters, short stories, journal/autobiographical pieces) and topic. For the first time in decades, I went through my old papers and found more messages from the past. I think I avoided them for so long to avoid feeling embarrassed by the immaturity and naivety of the writing.

Here is a line from an unfinished love letter my 23-year-old self never sent: “You give me respite from myself”. On another piece of paper, in a short story, I described a character wandering through a bookstore during a lunch break in downtown Seattle:

Sam stepped through the literature section, glancing at the titles, and thought: Something to see with...mirrors...a preface, footnotes...glass, illumination, glass illuminating glass...what? What? What? What?... ready to shatter into cracks, freeing shifts reforming galvanized sights...cracks experience to experience the threshold of it...it...understanding...a book?... print on an opened page?

In another story a character had a doppelganger who was (unlike the original character) bold, playful and dynamic. A second story furthered the theme of the psychic shadow, this time in a negative way, expressing inhibitions, regulatory memories, and mental hallways going nowhere.

Although the writing appeared a little self-conscious, I was surprised to find that I liked much of it, including its fluidity and close illustration of the moment. And I was struck by the continuities between then and now: the story’s themes stand out with shocking relevance. One of the stories, “The Shadow”, examines the Jungian concept of the shadow and its distortion of our lives and perceptions. How do we break from the trauma of childhood (or life) when that trauma encircles us in on-going interactions? And then there was “The Double” and the liberation of examining and experiencing your life through the perceptions of another (echoing my work in duoethnography). In some ways, now, I see that I have been writing the same unfinished conclusion to the same short stories all my life – for decades now. I see how the pages of my academic life can be randomly scattered throughout the pages of my creative work from four decades earlier and no one would suspect that they weren’t written with the older material.

And then I was struck by the epiphany that, before reading them, I had internalized the very mechanisms of erasure and censorship at play in my school (and society): without re-reading the writings, I felt embarrassed by them and considered them sentimental and poorly written scraps from another and fortunately removed life. I realized that the erasures in my life were probably not exceptional or especially meaningful, but they did underscore for me a process that probably occurs millions of times in myriad ways for diverse people: people are pushed to the margins of society by discourses that erase them.

Sitting at home in isolation during the pandemic, I wondered if other people were aware of how aspects of their identity, history, and culture were missing from mainstream school curriculum. And I decided with Dan Ness, my co-editor of the *Northwest Journal of Teacher Education*, to do a special journal issue on the topic of curricular epistemicide. I considered curricular epistemicide as the process by which different aspects of formal education privilege narrow epistemologies about what counts as knowledge. They often operate to standardize, classify, and sort students. The initial framing for the special issue was based on the work of João Paraskeva (2016). He asks us to reconsider the definition of what counts as curriculum in formal educational settings: whose knowledge should be included, who is the curriculum for, what are the ends of the curriculum in question, and how can we disrupt and generate a dialogic and generative curriculum?

This topic is especially relevant in my country, the United States, at this moment. The official public-school curriculum is intentionally being narrowed and prescribed with standardized testing and regimes of accountability (*i.e.*, public report cards for schools based on student test scores). Books related to LGBTQ and Black identity and experience are being removed from schools and libraries. And school boards, which determine much of what public schools teach, are being taken over by archly conservative groups of people.

For me, doing a special journal issue is almost like engaging in magic. You send out a call for articles into cyberspace and leave the form and content of the special issue open to chance and serendipity. In our case, we were overwhelmed by a multitude of excellent article submissions. They arrived from people who wrote about erasure, the bigotry of school boards, and the neoliberal policies of NGOs in Southeast Asia. They also discussed arts-based resistance to epistemicide, self-study methods to extricate oneself from neoliberal discourses, and new methodologies to study missing history.

Conclusion

We are now³ almost in the third year of the COVID-19 pandemic and, although people are still dying, the health emergency seems to be abating. People have returned to work, face masks are no longer required, and new vaccines and boosters are on the assembly line. Now, when I reflect back to when I isolated at home, I realize that much of my obsession was about the shadows of unresolved trauma from the past. Interior spaces of subjectivity, intuition, and meaning – these spaces are suspect in formal education, research, and business.

³ Late 2022.

However, engaging in critical self-study research, I was able to access and reconstruct memories that gave me hope in the past and suggest that resistance to totalitarian and authoritarian regimes is possible. It also showed me that memory can norm views of history and the past, itself erasing examples of counter-narratives and messy, complex experience.

COVID-19 pulled me back into my interior space, but not as one of darkness and sublimation. Pushing the boundaries of self-study inquiry out allowed me to reconstruct experiences that were closer to their initial existential rawness and to authentic interactions and human connection. Rather, COVID-19 isolation helped me to experience this space as one of poises, as a source of creativity and soul: it showed me, again, that light comes from within, and the interior may illuminate the exterior.

References

- Apple, M. (1975) The hidden curriculum and the nature of conflict. In: W.F. Pinar (ed.) *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan, 95-119.
- Bakhtin, M.M. (1981) *The dialogic imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Bombay, A., Matheson, K. & Anisman, H. (2014) The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. *Transcultural Psychiatry*, 51(3), 320-338.
- Campbell, J. & Ford, D. (1969) *Reflections of my life*. London: Decca Records.
- de Villiers, N. (2012) *Opacity and the closet: Queer tactics in Foucault, Barthes, and Warhol*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Dimitriadis, G. & McCarthy, C. (2001) *Reading and teaching the postcolonial: From Baldwin to Basquiat and beyond*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (1985) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. 2nd edn. New York: Macmillan.
- Flinders, D.J., Noddings, N. & Thornton, S.J. (1986) The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry* [online], 16(1), 33-42. Available at: <https://doi.org/10.1080/03626784.1986.11075989>.
- Flores, R. (2002) *Remembering the Alamo: Memory, modernity, and the master symbol*. Austin: University of Texas Press.
- Foucault, M. (1972) *The archeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1990) *The history of sexuality*. Volume I. New York: Vintage.
- Greene, M. (1971) Curriculum and consciousness. *Teachers College Record*, 73(2), 253-269.
- Jagger, M. & Richards, K. (1966) *Have You Seen Your Mother, Baby, Standing in the Shadows?* London: Decca Records.
- McLaren, P. (1989) *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York, NY: Longman.
- Oberg, A. & Wilson, T. (1992) Side by side: Being in research autobiographically. *Educational Insights* [online], 7(2). Available at: http://ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v07n02/contextualexplorations/wilson_oberg/ [6.01.2023].
- Paraskeva, J.M. (2016) *Curriculum epistemicide: Towards an itinerant curriculum theory*. New York: Routledge.

- Pinar, W.F. (2005) Curriculum. In: S.J. Farenga & D. Ness (eds.) *Encyclopedia of Education and Human Development*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 3-47.
- Pinar, W.F. (2012) *What is curriculum theory?* New York: Routledge.
- Pinar, W.F., Reynolds, M.W., Slattery, P. & Taubman, M.P. (2008) *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Prikryl, J. (2010, April 14) Extravagant disorder. *The Nation* [online], 29-33. Available at: <https://www.thenation.com/article/archive/extravagant-disorder/> [19.02.2023].
- Restak, R. (2022) *The complete guide to memory: The science of strengthening your mind*. New York: Skyhorse Publishing.
- Sameshima, P. & Irwin, R.L. (2008) Rendering dimensions of liminal *currere*. *Transnational Curriculum Inquiry* [online], 5(2). Available at: <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>. [22.8.2021].
- Sawyer, R.D. (2017) Tracing dimensions of aesthetic *currere*: Critical transactions between person, place, and art. *Currere Exchange Journal*, 1(1), 89-100.
- Sawyer, R.D. (2022a) Queer Narrative Theory and *Currere*: Thoughts toward queering as a method of queer (curricular) self-study. *Journal of Curriculum Theorizing* [online], 37(1), 23-38. Available at: <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/981> [6.01.2023].
- Sawyer, R.D. (2022b) Confronting normative autobiography conventions at the intersection of queer literary theory and *currere*: A fluid high school homecoming. *Currere Exchange Journal*, 6(1), 2-14.
- Sawyer, R.D. & Norris, J. (2013) *Duoethnography: Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Sawyer, R.D. & Norris, J. (2015) Hidden and Null Curricula of Sexual Orientation: A Duoethnography of the Absent Presence and the Present Absence. *International Review of Qualitative Research* [online], 8(1), 5-26. Available at: <https://doi.org/10.1525/irqr.2015.8.1.1>.
- Seidman, I.E. (1991) *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Spring, J. (2016) *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States*. New York: Routledge.
- Warhol, R. & Lanser, S.S. (2015) *Narrative theory unbound: Queer and feminist interventions*. Columbus: The Ohio State University Press.

**Dyskurs
gerontologiczny**

**Gerontological
discourse**

red./ed. Małgorzata Malec-Rawiński

Alexandra Withnall*

NEW PERSPECTIVES ON LATER LIFE LEARNING IN THE AGE OF LONGEVITY

ABSTRACT: Recent decades have witnessed the ageing of populations in many countries across the world accompanied by unprecedented social, cultural, and technological change as well as recognition of the implications of climate change. As this demographic transformation has posed a full range of challenges to policy dimensions in certain countries, the importance of older people being able to access appropriate learning opportunities has become more widely recognised. Increasingly, it is understood that this is necessary not only for the economies of different countries, which may require people to remain for longer in the labour market but also as an essential component of a fulfilling later life. However, a focus only on chronological age and ageing fails to allow for the more positive aspects of what may be termed “the longevity effect” which has been driven by a better understanding of the factors that influence increased life expectancy in different countries, enabling people to live longer, happier and more productive lives. It is argued firstly that we need to rethink the current focus on “aging” and replace it with a more positive emphasis on “longevity” that includes an understanding of what happens to our brains as we grow older. Secondly, the concept of “long life learning” which is beginning to appear in different contexts is explored. Thirdly, it is acknowledged that the worldwide spread of COVID-19 has both opened up some novel ways of helping some older people to learn and, simultaneously, widened the so-called digital divide. Finally, the pernicious influence of ageism is considered.

KEYWORDS: longevity, learning, brain, ageism.

Introduction

One of the most important occurrences of recent decades has been the growth in life expectancy and the ageing of populations in many parts of the world. Although, health inequalities may exist within a particular country which means that not everyone everywhere enjoys a long and healthy life. However, as the possible implications of an ageing population have become clearer, a range of supra-national organisations such as the World Health Organization (WHO) alone and in collaboration with the United Nations (UN) have developed large scale programmes designed to address what are seen as some of the most urgent issues. Especially as this demographic change has been accompanied by unprecedented social, cultural, and technological change in many parts of the world as well as by the realisation of looming environmental challenges.

Opportunities to learn throughout life and access to such opportunities have featured prominently in these programmes, although the sheer diversity of older populations and the inequalities they may suffer are acknowledged (WHO, 2002; WHO, 2020).

* **Alexandra Withnall** – University of Warwick Centre for Lifelong Learning, United Kingdom; e-mail: A. Withnall@warwick.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7805-3431>.

Interestingly, there is recent evidence that the participation of older adults in learning (formal, non-formal and informal) has decreased in almost a quarter of 159 countries surveyed in UNESCO's 5th Global Report on Adult Learning and Education known as GRALE 5, however, it has increased by much the same amount in others (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

Nevertheless, the promotion of lifelong learning in conjunction with investment in health and wellbeing is regarded as particularly important in order for countries to stay abreast of rapid developments in technology and the maintenance of skill flexibility. Certainly, a pressing issue is the need for people to remain for longer in the labour market as the age of entry to many government pension schemes rises. It is already apparent that, as people live longer, there must be more and better opportunities for training and retraining throughout the life course with appropriate investment and an acknowledgement that ways of working are already changing. Indeed, it is widely accepted that as younger generations grow older, they will be employed in jobs that currently do not exist. Overall, such thinking goes some way towards the achievement of the UN's Sustainable Development Goals 3 and 4 which focus on good health and wellbeing together with an emphasis on quality education throughout life (UN, 2018).

This century has also witnessed the development of a wide-ranging international research field concerning learning in later life accompanied by a burgeoning interdisciplinary literature. The overall aim here is to contribute to current debates about later life learning by moving the focus of discussion from "ageing" to a more positive emphasis on "longevity" that includes a brief analysis of what happens to our brains and capacity to learn as we grow older. Additional aims are to examine an emerging theoretical perspective on later life learning, that is, the concept of "long life learning"; to discuss the impact of COVID-19 on learning opportunities for older people; and to comment on the widespread and discriminatory phenomenon of ageism and the implications for older people's learning opportunities.

From "ageing" to "longevity"

Nothing has illustrated the fact that people can continue to be active well into later life when they are usually considered *too old* than firstly, the election of Joe Biden as the 46th President of the United States (USA) in the 2020 presidential election. He assumed office in January 2021, at the age of 78 as the oldest person to have done so. Secondly, the death of Queen Elizabeth II in the United Kingdom (UK) at the age of 96 took many people by surprise in that, although appearing physically frail, she had been seen on television still working until two days before her death. Her eldest son,

Charles III, has assumed the throne at the age of 73, the oldest person ever to do so in the UK, whilst Camilla, his Queen Consort is 75.

Of course, these examples are doubtless exceptions, but they serve to draw attention to the phenomenon of longevity. In regions of the European Union (EU), life expectancy at birth in 2020 was 83.2 years for women and 77.5 years for men. Compared with the previous year, these figures represent a slight decrease which is related to the sudden increase in mortality in 2020 as a result of the COVID-19 pandemic. Across the EU, the countries with the highest levels of life expectancy were France, Spain, Italy and Greece (Eurostat, 2022). However, it is well known that across the world, Japan, Italy and Germany have the world's oldest populations, although it must be acknowledged that ideas about what constitutes "old" are changing. For example, Warren C. Sanderson & Sergei Scherbov (2019) reject the idea of chronological age as a benchmark and suggest substituting it with "prospective age" – how many years we have left combined with other health metrics which they believe will generate better demographic estimates in order to inform social and economic policies in the future.

Lynda Gratton & Andrew J. Scott (2016) have envisaged a scenario in which living beyond 100 years will not be unusual. They argue that we need to focus not necessarily on the downsides of ageing – ill health and infirmity – but to concentrate on how we can structure our lives in new ways in order to make the most of our extra years. They reject the traditional three-stage model of the life course – education, work, retirement – and suggest some novel ways in which the life course might be reconsidered. Certainly, it is likely that people will experience a healthier later life, but they will also need to work for longer while being able to demonstrate flexibility in their skills, willingness to learn and resilience in the face of adversity. Investing in skills and knowledge will become a priority as will the need to keep abreast of technological innovation and to be able to display agility in learning, creativity, and the ability to innovate. It is also likely that how people learn will undergo a seismic change; we have already witnessed the growth of online learning during the COVID-19 pandemic, and we will return to a discussion of this in relation to older people later in the text.

In a subsequent publication, Andrew J. Scott & Lynda Gratton (2020) elaborate on their original thesis by devising a framework for helping people to navigate this new world drawing on insights from the fields of psychology and economics. In respect of education, they stress that initial education will need to focus less on specific knowledge and skills and increasingly on learning how to learn throughout life. They are enthusiastic supporters of a system of lifelong learning with opportunities open to everyone, making optimum use of innovative technology and intergenerational learning. Such an inclusive educational system would offer the possibility of building what they term

“stackable” and portable credentials that could be recognised by employers rather than the current reliance on expensive degrees as a standard of achievement. However, they have little to say about people who are not in the workforce.

It is notable that a similar philosophy has also appeared in the work of a number of American feminist writers such as Karen Sands (2016) who, calling herself an Educational GeroFuturist, forecasts that women, notably women entrepreneurs, will reframe what it means to be an older woman and that notions of being *too old* will have to disappear. It will be incumbent on older women in particular to get rid of outdated assumptions and beliefs around growing older and to change the narrative towards an aspirational ageless future as we all come to terms with living longer. This will involve opening our minds to having conversations with other generations and, as Gratton & Scott (2016) have envisaged, discovering positive ways to benefit from our increasing longevity.

At this point, it is worth highlighting the introduction of a number of practical responses to the extended duration of people’s lives. One example is the work of the International Longevity Centre Global Alliance, a multinational consortium of member organisations designed to help societies address population ageing and longevity in constructive and creative ways, using a life course approach. The alliance boasts member organisations in a range of countries across the world from the USA to Australia who conduct research, develop novel ideas for action and offer fora for debate; older people themselves are key stakeholders (ilc-alliance.org). As an illustration, the International Longevity Centre-UK (ILC) was founded in 1997 and has since run a number of programmes using an evidence-based approach which focuses on the impact of longevity on society and how society will have to adapt to this new reality. It holds an annual policy conference which aims to explore the impact of longevity on society and to discuss possible future scenarios (ilcuk.org.uk).

On a smaller scale, the Longevity Forum, based in the UK, is a non-profit initiative whose aim is to help achieve longer, healthier, and more fulfilling lives for as many people as possible. To benefit from increasing longevity, the Forum advocates thinking about change from the early stages of the lifespan from a multidisciplinary perspective. It engages stakeholders who have the power to influence change and produces a series of accessible podcasts as well as organising an annual Longevity Week with a mix of virtual and in-person presentations from a range of innovators, policymakers and academics (thelongevityforum.com). It is also notable that Florida State University in the USA has set up an Institute for Successful Longevity that aims to explore how technology can promote the wellbeing and quality of life for older people (news.fsu.edu).

Other initiatives focus more specifically on longevity and the importance of offering learning opportunities throughout life. Launched in 2013 by the UNESCO Institute

for Lifelong Learning, the UNESCO Global Network of Learning Cities has witnessed a rapid expansion. The Learning Cities vary in their structures and operation but are fundamentally designed to foster a vibrant culture of learning throughout life accompanied by a set of indicators or key features by which progress can be monitored. The Sustainable Development Goals have been adopted as part of UNESCO's core policy framework so that Learning Cities have to comply with all 17 SGGs especially SDG 4 which, as has been seen, is concerned with the promotion of lifelong learning opportunities for all. There are currently around 200 cities in 40 countries in the network, but new cities are joining all the time (uil.unesco.org).

A further relevant but different development is the rise of the Age Friendly University Global Network, founded in 2012 and led by Dublin City University (DCU) in the Republic of Ireland. This network specifically recognises that people are experiencing increasing longevity and promotes an inclusive approach to healthy and active ageing having developed Ten Principles for an Age Friendly University. These include encouraging the participation of older adults in all the core activities of a university; to assist older people who may wish to pursue a second career; to promote intergenerational learning and to increase younger students' understanding of the benefits of longevity.

Among a range of activities, DCU itself specifically offers learning opportunities for older people on its Dublin campus together with an intergenerational programme where students and older people share skills. DCU has commissioned an independent evaluation of its own Age Friendly Universities Programme, but the network now has a membership of over 60 universities based in Europe, North America and South-East Asia (dcu.ie). The overall impact at international level has not yet been analysed but emergent literature suggests that both older people and universities themselves stand to benefit (Talmage et al., 2016; Montepare et al., 2020).

These developments demonstrate a growing acceptance of longevity and the need to face the issues an older world implies and to find practical solutions. However, we also need a better understanding of what longevity means to those living to very old age in respect of what happens to their brains and their ability to learn.

Longevity, the brain and the capacity to learn

Our understanding of older people's capacity to learn has fortunately moved on from the belief that they are all incapable of learning anything new. However, it is only recently that work by neuroscientists and others has begun to inform our knowledge of the impact of longevity on older bodies and brains with implications for older people's learning. Obviously, new findings are being published all the time, but here we will comment on some recent work which has particular relevance to our theme.

Some of the most important work in dispelling negative ideas about old age is to be found in research by the Canadian neuroscientist Daniel J. Levitin (2020). He draws on a range of disciplines to demonstrate that ageing is a unique developmental stage and that we can all make choices that will enable us to remain mentally alert and adaptable well into later life. His thesis is that how well people age can be traced back both to a number of factors relating to their childhoods and to their responses to stimuli in their environments and changes in their individual habits. He comments on the importance of personality traits, memory, lifestyle, and community on ageing and provides an analysis of what happens to the brain from birth to old age when we may experience a general slowing down of cognitive function. However, he believes learning a manual skill when young and keeping it up through life has an extremely protective effect against ageing as does starting to learn something new in later life although it has to be accepted that the efficiency with which we might learn new motor skills declines with age. Older people may also be slower at adjusting to new demands which may explain why some find dealing with technology difficult, especially as other senses – hearing, vision – tend to wear out more quickly than other faculties. Nevertheless, there are other compensations in that abstract thinking has been shown to get better with age and, as others have observed, the rate at which cognitive abilities decline is highly variable.

Levitin (2020) ends with a list of suggestions for rejuvenating the brain such as regular exercise, remaining engaged with meaningful work, promoting cognitive health through a range of activities such as experiential learning and participating in new activities and situations. In this, he echoes the earlier work of Patrick Rabbitt (2015), a cognitive gerontologist who chose to interpret his personal experiences of the processes of ageing through what research has revealed about the ageing of our brains and bodies. Rabbitt found a considerable amount of evidence pointing to the conclusion that taking more exercise in youth and middle age and even exercise begun in later life are essential in maintaining and improving memory and intelligence and the ability to learn new things. However, the type of exercise undertaken is important with aerobic exercise being most beneficial; weight training, stretching and improving balance and posture, although important for enjoying an easier later life, do not improve mental abilities to the same extent.

A very different approach can be detected in the work of Gene D. Cohen (2005), a psychiatrist and gerontologist. Rather than studying the brain as such, he began from the premise that the brain is capable of learning at any age. His research with older people led him to formulate what he termed an empowering view of the second half of life (though there may be disagreement as to when this actually begins). Following the work of Erik H. Erikson (1980), he described four stages of later life involving four

phases of growth and development beginning around the early forties and ending between the late seventies and the end of life although the stages tend to overlap, and people may pass through them at different speeds. The four phases, briefly summarised, consisted of midlife re-evaluation; liberation to include experimentation and innovation; recapitulation, resolution and contribution involving, for example, trying to find meaning in life and dealing with any unfinished business; and finally, continuation, reflection and celebration – a desire to live a good life until the end.

Cohen argued that people enter and complete these phases under the influence of what he termed the “Inner Push”, drives and urges that are present throughout life and which may motivate people to move in new directions as they age. His research with older adults revealed the importance many of them placed on opportunities to participate in a whole variety of learning activities to challenge their minds and to enable them to tap into their creative energy in later life. In a similar vein, the Argentinian scientist Estanislao Bachrach (2012) has explored how the brain helps people to become more creative and suggests a range of methods and techniques for people to achieve their full potential at any age.

Although we cannot know what the future holds, research by other scientists such as David A. Sinclair (2019) is already alerting us to the possibilities of prolonging disease-free human life even further. Similarly, Andrew Steele (2020), a biogerontologist, envisages a time when we might be able to *cure* ageing through medical advances in order to help us live even longer, healthier and happier lives. Such possibilities open up a whole new range of questions regarding the place of learning in later life.

Long life learning: towards a new theoretical perspective

Growing awareness of longevity, the importance of later life learning and the growth of opportunities in many countries has not so far led to the development of any persuasive new theoretical perspectives. After Dominique Kern (2018) attempted to qualitatively analyse nine models of what he identified as older adult education published in seven different countries and across three continents, he concluded that the absence of shared paradigms made it too difficult to compare or transfer results from current research and that progression will only be possible with a solid foundation of academic research.

Hany Hachem (2020) has also pointed out that early attempts to theorise later life learning in the 1990s were very much of their time and located in a mainly Anglo-Saxon field of developing practice thus making them barely relevant today when the importance of later life learning is coming to be acknowledged across the world and in different cultures. Together with the growth of an interdisciplinary, international research field there is certainly scope for new ways of thinking. Accordingly, the concept

of “long life learning” is beginning to appear in the international literature, although it has been interpreted in different ways often connected with learning for an extended and different working life (Conley, 2018; Weise, 2021). However, Alexandra Withnall (2010) originally suggested that the concept should acknowledge longevity and the need to accept a dynamic model of learning throughout the course of life. This would recognise the requirement for social and economic progress at a societal level whilst also acknowledging democratic and personal concerns for growth and development as people age. It would emphasise the sheer complexity of learning in that it can take place in a range of different contexts during the life course and, frequently, against a challenging external background. Learning that respects individuality and diversity at every age may not necessarily be cumulative in character but it would be meaningful and connective at a personal level.

Withnall (2010) believes that this would help to recognise everyone’s potential as a capable learner, regardless of their chronological age and situation, and would recognise and value people’s learning achievements thereby releasing untapped talent within a community. In this way, older people would become more visible as learners and could contribute towards a culture of learning within their families, communities and countries.

In recent years, the growth of Learning Cities, previously discussed, which frequently involves building learning networks across a city or community through a digital badging platform that credits the skills and knowledge people have acquired offers a way forward by giving people of any age better ownership of their learning. This seems to accord with the idea of “stackable” credentials suggested by Scott and Gratton (2020). It should certainly be acknowledged that we are still very much at the beginning of a technological revolution that will disrupt traditional learning experiences for future generations of older learners. To speak of long-life learning is to offer a novel lens through which to view and explore their experiences. And hopefully, point to new avenues of research that will lead to more and better understanding of their learning needs and help to formulate new theoretical perspectives in the future.

The impact of the COVID-19 pandemic

Appearing early in 2020, the COVID-19 pandemic, probably the most challenging crisis the world has faced this century, has affected 228 countries and territories and has resulted to date in the deaths of over six million people across the globe. In spite of the arrival of effective vaccines late in 2020, there are still over 13 million patients currently affected worldwide most of them fortunately now only mildly (worldometers.info, September 2022). From the start it was apparent that although all age groups

were at risk from the virus, older people (and those with underlying conditions) were quickly identified as being especially vulnerable. With the imposition of one or more lockdowns for varying periods of time in most countries, daily life for everyone became much more restricted. For many older people, particularly those living alone, social isolation was feared to add to their plight especially as opportunities to socialise and to take part in a range of face-to-face activities including classes and courses disappeared virtually overnight.

Although distance learning has long been available in various modes, it is not clear how far it ever appealed to older people as a way of acquiring new knowledge and skills. Yet as the pandemic struck, many providers of both formal and informal learning opportunities for older people began to explore the internet as a way of reaching older learners and expanding their repertoire. For example, the University of the Third Age (U3A) in the UK made strenuous efforts to teach older people how to communicate online using the popular conferencing tool Zoom, whilst many other organisations for older people offered online advice on how to stay fit and mentally healthy during lockdown.

Overall, the internet also has become a major resource for people of any age wishing to follow an interest or to study something new enabling them to continue learning online. In the USA, Sandra von Doetinchem & Lucas Livingston (2020) have provided a brief overview of some initiatives offered for older people by different organisations including Institutes of Lifelong Learning, churches and arts and creative engagement programmes presented through video conferencing. In addition, GetSetUp, an American site that describes itself as “the largest senior to senior live interactive educational platform” (getsetup.io), is accessible from anywhere in the world. In the UK, Rest Less, the fastest growing digital community for over-50s started providing information, advice and talks on a wide variety of subjects including looking for a job in retirement (<https://restless.co.uk>). A variety of similar offerings appeared in other countries.

The internet has certainly become an important educational tool during the pandemic, although it is likely that increasing numbers of older people were familiarising themselves with its possibilities prior to this time. However, there is some evidence that whilst COVID-19 has been instrumental in encouraging many older people to get online and to discover new modes of learning, it has also served to deepen the so-called digital divide. Those who cannot afford to have computer access or have no interest in acquiring relevant skills are at considerable risk of being left behind in all kinds of areas of life. It has been shown that age is still the biggest predictor of whether or not a person is able to get online and whether they are more likely to suffer poorer health, be less well-off and less well educated than their peers (Centre for Ageing Better, 2020). Older people with disabilities, second language speakers, others with

Alzheimer's disease, other forms of dementia and Parkinson's will also need special consideration and provisions.

A recent qualitative study of U3A members based at the University of Malta, whose usual classes were swiftly transferred to the University's radio and online platforms, during Malta's lockdown raises some other pertinent issues (Formosa, 2022). Whilst about a third of members declined to participate, some others found these new forms of teaching and learning offered them welcome flexibility or they enjoyed the anonymity the new provision offered. Others commented that they had acquired new levels of digital competence and an accompanying boost to their self-esteem. However, some older learners missed the dynamic interaction of face-to-face classes and contact with the tutor (other than by email) or found their motivation waning especially as they sometimes felt isolated. Formosa also comments on issues of equity, accessibility and lack of digital literacy raised above and stresses the pressing need for tutors to be well trained in online teaching instruction, since it is obviously important that online material is presented in ways that take any age-related sensory changes into account.

Currently, in Europe and indeed, across the world, there is a range of research programmes underway that attempt to discover ways in which to overcome the digital divide to improve the lives of older people in general; this includes helping them to progress in job training where appropriate or assist them in pursuing hobbies and learning interests. Most pressing is the need to ensure that older learners possess the necessary skills to learn online since unfamiliar technology can present a major barrier to their participation. As younger generations who have grown up with technology move into later life, this may become less of a problem, but it will still be necessary to ensure that they are able to update their skills as technology continues to evolve at an accelerated rate of change.

The impact of ageism

Finally, when considering later life learning in the context of longevity it is particularly important to consider the impact of ageism, a term first coined by Robert N. Butler (1969), which has frequently been found to play a part in the general public's perception of older people, their ability to continue learning and the value of encouraging them to pursue educational opportunities in later life. In the UK, a study by the Royal Society for Public Health (2018) found that negative attitudes towards age can be formed early in childhood and that ageism is rife. Survey respondents were found to view getting older most negatively when considering participation in activities, memory loss and appearance; sadly, these ageist attitudes tend to harm individual people as they grow older and apply these negative stereotypical images to themselves. Certainly, it has

been shown that ageism can have devastating and long-term consequences for people's health and wellbeing as well as their human rights (WHO, 2021). Indeed, Tracy Gendron (2022) found that people with negative attitudes towards ageing tend to live seven and half years less than those with a more positive attitude.

Currently, there are a number of vigorous campaigns against ageism. The WHO has published a Global Report on Ageism (2021) with the aim of bringing together the best available evidence on the nature and extent of ageism in order to present a framework for action to counter and prevent it. The report notes that ageism can also disadvantage younger people. It is also noticeable that many campaigns against ageism in western countries are being led by feminist writers such as Sands (2016), Margaret M. Gullette (2017) and Ashton Applewhite (2019) as well as by a health professional (Levy, 2022). Applewhite writes positively concerning the effect of the ageing processes on the brain which, as she points out, are normal in the absence of disease; she also discusses some ways in which we can build cognitive reserve through sustained effort. Through her work, Applewhite (2019) is now regarded as a leading figure in the fight against ageism and the push towards an age-friendly world.

Then there are more practical campaigns such as Art Against Ageism set up in the USA but also active elsewhere. It is an alliance of artists and other creative people whose aim is to confront and address damaging stereotypes of growing older and to assist others in setting up their own campaigns (artagainstageism.org). However, Gendron (2022) has argued that many anti-ageist strategies are in fact ageist themselves in that they deny age which she believes is an important aspect of being human. She is opposed to the notion of age friendly language, suggesting that we should instead be talking about "an age-inclusive environment" and "elderhood" rather than the current terms in use when discussing older people. Above all, she advocates reclaiming being old as "the manifestation of a long life instead of a dreaded state that we fear" (Gendron, 2022: 164).

Conclusion

This attempt to identify some new perspectives on later life learning in a changing world has led to the consideration of some wider issues, all of which would benefit from further research and analysis. It has been argued that we need to move the locus of discussion on from thinking about ageing towards a more positive view of the dividends of longevity. In tandem, we would have a better grasp of the possibilities of later life learning if we understood more about the brain and the changes it is seen to undergo as people grow older, acknowledging that there is a range of different disciplinary approaches. Such knowledge would be helpful in devising learning and teaching strategies for older people especially in view of the move towards online learning since

the COVID-19 pandemic, and the realisation that some older people, for a myriad of reasons, are being deprived of new opportunities to learn.

It has also been seen that existing theories relating to older people's learning and education are no longer fit for purpose or reside in an insufficiently researched academic base when the importance of continuing to learn has increasingly been acknowledged across the globe. It is suggested here that we explore further the concept of "long life learning" to assist us in developing a more effective theoretical framework that could provide a conceptual basis for further research in different countries with varying cultural traditions. Lastly, it has been seen that the pernicious influence of ageism is coming to be challenged with far reaching consequences for learning in later life – although there is some way to go still in changing beliefs and attitudes, not least among older people themselves. It is in everyone's interests that we do so.

References

- Applewhite, A. (2019) *This chair rocks. A manifesto against ageism*. London: Melville House UK.
- Bachrach, E. (2012) *The agile mind*. London: Virgin Books.
- Butler, R.N. (1969) Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist* [online], 9(4), 243-246. Available at: https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243.
- Centre for Ageing Better (2020) *How has COVID-19 changed the landscape of digital inclusion? Briefing* [online]. Available at: www.ageing-better.org.uk [2.02.2021].
- Cohen, G.D. (2005) *The mature mind*. New York: Basic Books.
- Conley, C. (2018) *Wisdom at work: How to reinvent the second half of your career*. London: Portfolio Penguin.
- Erikson, E.H. (1980) *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton & Company.
- Eurostat (2022) *Key figures on Europe. 2022 edition* [online]. Available at: <https://ec.europa.eu/> [31.08.2022].
- Formosa, M. (2022) Online learning for older persons during the COVID-19 pandemic in Malta: the good, the bad and the ugly. In: M. Łuszczynska & M. Formosa (eds.) *Ageing and COVID-19: Making sense of a disrupted world*. London & New York: Routledge, 169-182.
- Gendron, T. (2022) *Ageism unmasked. Exploring age bias and how to end it*. Steerforth Press: Lebanon, NH.
- Gratton, L. & Scott, A.J. (2016) *The 100-Year Life*. London & New York: Bloomsbury Information.
- Gullette, M.M. (2017) *Ending ageism or how not to shoot old people*. New Brunswick, NJ. & London: Rutgers University Press.
- Hachem, H. (2020) Is there a need for a fourth statement? An examination of the critical and humanist statements of educational gerontology principles. *International Journal of Lifelong Education* [online], 39, 465-477. Available at: <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1801869>.
- Kern, D. (2018) Research on epistemological models of older adult education: the need of a contradictory discussion. *Educational Gerontology* [online], 44, 338-353. Available at: <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1475123>.
- Levitin, D.J. (2020) *The changing mind*. London: Penguin Life.
- Levy, B. (2022) *Breaking the age code*. London: Vermilion.

- Montepare, J.M., Farah, K.S., Bloom, S.F. & Tauriac, J. (2020) Age-friendly universities: Possibilities and power in campus connections. *Gerontology & Geriatrics Education* [online], 41(3), 273-280. Available at: <https://doi.10.1080/02701960.2020.1726744>.
- Rabbitt, P. (2015) *The ageing mind. An owner's manual*. London & New York: Routledge.
- Royal Society for Public Health (2018) *That age old question* [online]. Available at: <https://www.rsph.org.uk/our-work/policy/older-people/that-age-old.question.html> [5.10.2018].
- Sanderson, W.C. & Scherbov, S. (2019) *Prospective longevity. A new vision of population aging*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sands, K. (2016) *The ageless way*. Roxbury, CT: Broad Minded Publishing.
- Scott, A.J. & Gratton, L. (2020) *The new long life*. London: Bloomsbury Publishing.
- Sinclair, D. (2019) *Lifespan. Why we age and why we don't have to*. London: Thorsons.
- Steele, A. (2020) *Ageless: The new science of getting older without getting old*. London: Bloomsbury Publishing.
- Talmage, C., Mark, R., Slowey, M. & Knopf, R.C. (2016) Age friendly universities and engagement with older adults: moving from principles to practice. *International Journal of Lifelong Education* [online], 35(5), 1-18. Available at: <https://doi.10.1080.02601370.2016.1224040>.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022) *5th Global report on adult learning and education: citizenship education; empowering adults for change* [online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org> [15.08.2022].
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs. Division for Sustainable Development Goals (2018). *The 17 goals* [online]. Available at: <https://sdgs.un.org> [15.01.2021].
- von Doetinchem, S. & Livingston, L. (2020) Lifelong learning in the age of COVID-19, *Generations Now* [online]. Available at: https://www.academia.edu/43950987/Lifelong_Learning_in_the_Age_of_COVID_19 [15.09.2022].
- Weise, M.R. (2021) *Long life learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Withnall, A. (2010) *Improving learning in later life*. London & New York: Routledge.
- World Health Organization (2002) *Active Ageing. A policy framework*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2020) *UN decade of healthy ageing 2021-2030* [online]. Available at: <https://www.who.int/> [15.01.2021].
- World Health Organization (2021) *Global report on ageism* [online]. Available at: <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/demographic-change-and-healthy-ageing/combating-ageism/global-report-on-ageism> [15.07.2022].
- Worldometers (2022) Available at: <https://www.worldometers.info/> [25.09.2022].

Brian Findsen*
Hui-Chuan Wei**

SENIOR LEARNING IN TAIWAN: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

ABSTRACT: This article traces some of the major achievements of a local Taiwanese initiative – the Active Ageing Learning movement, which provides seniors with greater opportunity to engage in learning in later life, whether for expressive or vocational reasons. Taiwan has faced considerable increases in the numbers of older people proportionately in the general population as it moves from an “aged society” to a “super-aged society”. This article’s purpose is to provide a historical account of developments and challenges in senior learning as an example of an East Asian nation’s efforts to move away from social welfare paternalism to older citizens as active educative agents in a mainly post-work environment. Data were derived from a combination of document analysis of policy documents and research located within professional practice. The pathway towards a more sustainable learning society in which seniors play an important role has been met with resistance and has faced several challenges. In addition to analysing achievements, this article investigates these challenges and provides suggestions for greater clarity and integration of learning opportunities for elders in Taiwan. The article concludes that both challenges and successes need acknowledgment. As a major recommendation, in order to meet the demands of a super-aged society, Taiwan can profit from planning and implementing regional centres as sites of learning located conceptually and physically between top-down government-driven directives and more democratic bottom-up community-based initiatives. To be successful, such centres will require substantive training and development and a collective push from the state, civil society members and private enterprise.

KEYWORDS: lifelong learning, active ageing, Active Ageing Learning Program, learning in later life, seniors’ learning, Taiwan’s senior learning movement.

Introduction

This article traces some of the major achievements of a local Taiwanese initiative to provide seniors with greater opportunity to engage in learning in later life, whether for expressive or vocational reasons. The authors review developments which reflect a more systematic societal attempt to move away from a traditional model for learning/ education related to paternalism towards an educative stance where older people can become productive members in accord with an active ageing approach.

Since the Taiwanese government’s awareness of the need for older citizens to be active agents in retirement has grown, there has been significant progress made and

* **Brian Findsen** – University of Waikato, Division of Education, New Zealand; e-mail: brian-findsen@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1276-8159>.

** **Hui-Chuan Wei** – National Chung Cheng University, College of Education, Department of Adult & Continuing Education, Taiwan; email: aduhcw@ccu.edu.tw; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7798-6152>.

achievements are analysed here. Yet, the path towards a more sustainable learning society in which seniors play an important role has been met with resistance and has faced several challenges. We outline these challenges and provide suggestions for greater clarity and integration of learning opportunities for seniors. We also posit a conclusion that the planning and implementation of regional centers, “half-way houses” between top-down governmental directives via policy, and more (older) citizen bottom-up initiatives can enhance the prospects for older learners to achieve their goals.

As for other East Asian countries, Taiwan has faced considerable increases in the numbers of older people proportionately in the general population as it moves from an “aged society” to a “super-aged society”. While Taiwan shares some characteristics with its close neighbors (*e.g.*, Confucian ideology), its patterns of conceptualising and implementing “Active Ageing Learning” (AAL) – later life learning related to tenets of active ageing – are distinctive.

The term “Active Ageing Learning” is an amalgam of active ageing and lifelong learning. Both ideas are fundamental to understanding what constitutes older adult learning/education in any society. We use the definition for “active ageing” used by the World Health Organization as “optimising individual function and opportunities to participate for all age groups, including older adults” (WHO, 2002: 12). The learning in later life concept relates directly to the concept of lifelong learning (LL). The concept of LL refers to all learning, whether informal or formal (as in institutional settings), that occurs throughout an individual’s life, in any context. At a societal level it entails learning for economic reasons, for personal development, for sustaining a civil society and for inclusion of marginalised groups (Findsen & Formosa eds., 2011). Hence, “Active Ageing Learning” refers to learning, mainly in later life, that encourages active ageing for either expressive or instrumental reasons. “Senior learning” refers to learning undertaken by older members of society (in Taiwan variously identified with ages of 50+ or 65+) linked to the achievement of their personal and social goals. It does not necessarily occur in a structured environment and may be self-directed.

A methodological note

The argumentation for this article is based on a combination of sources. In the first instance, a document analysis of policy at national and local government is a primary feature. Throughout the duration of the Active Ageing Learning Program (AALP) historical records have been maintained by the primary instigator (Hui-Chuan Wei) and regular research (on-going data collection and analysis) has been conducted under the auspices of the Research Center for Ageing at the National Chung Cheng University, especially related to programme practices (*e.g.*, instructional methods; participant

feedback). Relevant literature on later life learning from within Taiwan and the international literature has been employed (enhanced by the external author who spent several months in Taiwan as a Visiting Scholar). A resultant co-edited book, *Taiwan's Senior Learning Movement* (Findsen, Wei & Lin, 2022: 125-137), has been published by Springer in 2022.

The background of senior education developments in Taiwan

The notion of what it means to be “old” is very context specific and can also be interpreted in a framework of changing population dynamics (Phillipson, 1998). Taiwan has moved from a largely agrarian economy to one which has been modernised and industrialised and where the population structure has moved swiftly towards an ageing workforce and society. Yi-Yi Lin and Chin-Shan Huang (2016) report that Taiwan in the mid-twentieth century was a mainly rural and youthful nation with only about 2.5% of Taiwan's population over the age of 65.

Since 2008, people over 65 years old have reached 10% of the total population in Taiwan, and the government began to launch the Active Ageing Learning Program (AALP) across the country during this transition. The concept of “prospective learning”, using education to increase the populace's awareness of what ageing might entail, led Taiwan into a new Active Ageing era. 2018 was the tenth-year anniversary of the establishment of the AALP. At the same time, people over 65 years old had reached 14% of the total population in Taiwan. According to the norms of the World Health Organization (2002), Taiwan has officially entered the “aged society” (7% of the population being 65 years old and above). According to Taiwan's population statistics, it is estimated that by 2025, Taiwan will be a “super-aged society” with 20% of the population being 65 years old and above (National Development Council, 2020).

It took only 25 years from 2013 to 2018 for Taiwan to become an aged society. The Taiwanese government estimates that around 2025, Taiwan will become a super-aged society, meaning there are only a few years left to prepare. Although Taiwan is facing a rapid ageing situation, not many people appreciate the impact of the speed of the aged society on their personal lives. An aged society dramatically affects citizens' life decisions, for example, regarding retirement, financial planning and finding a suitable place to live.

The Taiwanese public generally feels pessimistic about the concept of old age. Negative perceptions of the implications of older age abound and these mostly erroneous assumptions about the impact of ageing on living affect the development of seniors' learning and seniors' service industries as well as personal career design. In addition, the Taiwan Government declared the aged society a “national security issue”

(Hou, 2019; Xie, 2011) based on the notion that the changing population structure, its imbalance in the workforce, threaten competitiveness. President Ma Ying-jeou called for this stance and convened an inter-ministerial meeting to develop counter measures.

The social definition of “old” tends to be equated with negative images such as “disability”, “sickness”, and “being taken care of” (Biggs, 2000). Although Taiwan is about to enter a super-aged society, age discrimination still affects the progress of lifelong learning. The three most frequently mentioned burdens related to old age in Taiwan, identified by both the government and the public, are inadequate support, the need for effective medical assistance and the state of the care system (Hou, 2019; Yang, 2022). The last-mentioned, long-term care has been considered by the government in alarmist language.

Seniors in Taiwan have a relatively traditional concept of retirement. They believe that “retirement” means being old, and they are ready to “leave” and “take a bow” from the workplace, prematurely by Western standards (Short & Harris, 2014). The proportion of Taiwanese who continue to work after the age of 65 is 9.2%, which is relatively low among Asian countries, compared to South Korea (36.3%), Singapore (32.9%), Japan (25.6%), and even compared to the US participation rate (18.9%) (MoL, 2021). Therefore, they have low motivation to participate in employment-related learning.

For Taiwan to face a growing population of seniors, first, it must change the old concept of the past and reinterpret what is old. Reflecting on the definition of “old” and redefining “old” is the first lesson to prepare for entering an aged society. This is also how, in 2008, Taiwan started the Active Ageing Learning Program (Findsen, Wei & Li eds., 2022).

The birth of a new type of senior learning programme

To enable the public to develop lifelong learning habits as soon as possible, the Ministry of Education in 2008 took the age of 55 (10 years before the official senior age of 65) as an appropriate seniors’ learning target. Since 2008, the MoE started setting up Active Ageing Learning Centers (AALC) every year across the country to expand lifelong learning opportunities for older people. By 2008, 104 AALCs had been set up; in 2021, 373 AALCs were established in 368 towns and cities in Taiwan, including 10 Model Learning Centers for Active Senior Citizens and 12 Excellent Centers for Active Senior Citizens (Wei & Li, 2022). The number of people participating in learning has grown from 590,000 to more than 2.36 million, and 3,175 Active Ageing Learning Bases have been developed in villages and communities around Taiwan to offer more than 200,000 hours of courses each year. The intent has been to devolve learning opportunities for elders to localized facilities for ease of access. The courses planned by the AALC are

extensive and diverse, ranging from personal development, locally unique culture, computer technology, intergenerational learning, social service contribution courses, *etc.* Essentially, this curriculum reflects a focus on expressive forms of learning.

To actively guide local governments and AALCs to promote the work of the AALP, the MoE invited the Department of Adult and Continuing Education and The Ageing and Education Research Center of National Chung Cheng University to implement the “Head Guidance Group of Active Ageing Learning Program” project and appointed Hui-Chuan Wei as the principal investigator. For the past 13 years, the implementation of the AALP has been based on four concepts:

1. To understand ageing and what it means to be old;
2. To understand the concept and theory of active ageing;
3. To transform the theory of active ageing into action;
4. To design the Active Ageing Lifelong Learning plan.

The promotional strategy includes seven components: management consulting, education and training, curriculum development, the establishment of instructional models, effectiveness evaluation, international conferences, and cross-disciplinary promotion. The implementation includes developing the core programming structure of active ageing, cultivating active ageing volunteers and professionals (including directors, instructors, programme planners), formulating active ageing field visiting indicators, handling annual achievement seminars and constructing international conferences. This strategy and its implementation have been a major task.

In 2014, the MoE won the 6th Government Service Quality Award of the Executive Yuan for the AALP. The AALP won the award because it “creates fruitful results with meager expenses. The results are worthy of recognition, cost-effectiveness is priceless” (Wei & Li, 2014). This positive outcome echoes the underpinning philosophy: education is a necessary condition for Taiwan to best achieve successful outcomes in an aged society.

AALP implementation outcomes

The AALP has been implemented for 14 years. The Head Guidance Group of the AALP provides counseling and assistance to various AALCs and is witness to many touching stories about positive learning, life changes, and seniors’ empowerment. Older people embody active ageing through learning to make multiple products, such as food, handicrafts, paintings, publications, *etc.* The AALCs and Active Ageing Learning communities enacting active ageing are growing like spring blossoms. Next, we summarise five distinctive outcomes of Active Ageing Learning.

(i) *Changing the traditional concept of old age and replacing it with a new view of “active ageing”*

Taiwan has adopted the term “active ageing” (Le Ling) to supplant negative stereotypes of ageing incorporated in phrase such as “the elderly” (Wei & Li, 2022). The meaning of active ageing comes from the Analects of Confucius’s Shu Er chapter. The Master said, “He is simply a man, who in his eager pursuit of knowledge forgets his food, who in the joy of its attainment forgets his sorrows, and who does not perceive that old age is coming on”. This quote illustrates the point that a person has no worries about age due to their enthusiasm for learning. Accordingly, the MoE has officially used Active Ageing Learning from 2008 to replace the traditional Senior Education. This is the concrete realisation of the vision of active ageing with lifelong learning in later life (Wei, 2012).

In the first year of implementation of the AALP (2008) the internet displayed only single digits for the term “active ageing” (Wei, 2012). Then the AALP was implemented. However, in the second year, 1,417,209 hits of related information were found on Yahoo’s Search Engine; 537 videos were found on YouTube (Wei, 2012). This conveys an order of acceptance from the public. In addition, other government ministries plus many NGOs now use “active ageing” in daily parlance.

Over the years, there have been many commercialised products derived from the term “active ageing” such as: “active ageing village”, “active ageing socks”, “active ageing week”, “active ageing university”, “active ageing toys”, “active ageing apartments”, “active ageing clubs”, “active ageing care cooperative”, “active ageing service centres”, *etc.* In 2022, InnoLux (a technology company) established the Active Ageing Development Department. The AALP supported by the MoE has been underway for 14 years and has led Taiwan into a newer longevity society similar to that explained by Atsushi Makino (2022) with respect to neighboring Japan.

(ii) *The AALP as a model of successful cooperation between universities and the government*

The role of universities in helping to develop societies in conjunction with governments has a long history, sometimes acting with ambivalence (Field, Schmidt-Hertha & Waxenegger eds., 2016). In Taiwan, the AALP has created a model of successful cooperation between universities, government, and civil society. When the MoE first started AALP in 2008, it developed it as a “pilot programme” giving it three years. In Taiwan, it is common to implement new government plans using the “pilot or experimental” method. However, many such projects may get cut off at the end of the pilot period or be stopped due to a change in government officials.

It has been fortunate and impressive that the AALP can continue to be implemented under the rotation of political parties. On the one hand, it reinforces the belief that senior

education has become an issue that cannot be ignored, and any political party needs to include it as an essential government policy; on the other hand, this phenomenon also signifies that cooperation between the university and the MoE can create a successful model. While the MoE is responsible for policy planning, universities are responsible for practical strategies, and civil organizations receive guidance from universities on how to implement the AALP.

For 14 years, universities have played a vital role in promoting the AALP. The ageing and Education Research Center of National Chung Cheng University in Taiwan has continued to play the role of a think tank. The counseling team follows the concepts of lifelong learning and active ageing, plans the practice process and implementation steps, and applies a specific training model of adult education. Only by earnestly grasping the lifelong learning imperative and specific practical strategies of enacting “senior education” can universities carry out their social responsibility on behalf of society.

(iii) The AALP provides a specific learning framework for the second half of life

Since 2008, the AALP has changed the traditional senior education concept from teaching what seniors “want” to what seniors “need”. The AALP focuses on active ageing and elders’ well-being through thorough needs assessments. This is why the AALP has been able to engage the public and convince legislators for 14 years.

The Active Ageing Core Course is the curriculum that seniors “need” to learn (Wei, 2015). The AALP course is based on the Needs Hierarchy Theory of Howard McClusky (1974), a father of American senior education. The content is based on the concept of Active Ageing in a lifelong learning context. The purpose of Active Ageing Learning is to expand life energy in older age – to expand seniors’ zest for living. The core programme has been designed to meet the educational needs of seniors. They learn topics aligned with active ageing. Active Aging Core Courses help to solve the challenge of what to learn in the second half of life and prepare citizens for retirement.

The second half of life refers to the years following paid work which may occupy several decades, good health depending. It aligns with western ideas of the third age espoused by Peter Laslett (1989) in which elders can enjoy many years of creativity and leisure. Though arguably a romanticised version of older age, it does better align with the positive aspects of active ageing.

The AALP is based on adult learning theory and is designed using a systematic approach, thus contributing to its longevity. In addition to determining the learning topics (curriculum) of the AALP, the Head Guidance Group of the AALP also establishes the developmental structure of the AALC in Taiwan. The Head Guidance Group publishes handbooks of learning resources and educational training tools, documents

and implements a website, as well as organises annual achievement surveys and research. It is also responsible for professional training, developing evaluation indicators and implementing systematic plans to maximise implementation quality.

(iv) Developing a successful training programme

The successful execution of a plan is related to the effectiveness of executive professionals. The Head Guidance Group has been handling AALP instructor training since 2014. A total of 100 training courses have been held and a total of 2206 instructors have participated in training.

From 2014 to 2022, a total of 1063 Instructors have completed the training, an essential part of the AALP. The MoE began formulating AALP training guidance for AALP professionals in 2017. The Head Guidance Group also participated in developing AALP training guidance and recommended the philosophy and structure of the standard introductory and professional development courses, including practical courses for AALP instructors. In total, the training package consists of 14 courses for AALP instructors with a total of 61 hours of training (MoE, 2020). The AALP instructors' training courses map is shown in Figure 1 below:



There are three types of AALP professionals: project managers, instructors (including general instructors and core curriculum instructors), and self-directed learning group leaders. The project manager defers to the leader or administrative management team in charge of the AALC, the general instructor defers to the instructor who teaches interest/hobby courses, and the core course instructor defers to the instructor who teaches active ageing courses. The primary purpose of a self-directed learning group leader is to nurture leaders who can then go to places where there is no AALC to lead active ageing learning activities, requiring 93 hours of training (Wei & Lin, 2022).

The training courses of project management and instructor are divided into two categories. The first category is an *essential subject*, requiring a total of 15 hours and five classes. The second category is a *professional subject* which includes introductory and advanced courses. General instructors are required to undertake a total of 27 hours of essential subjects and introductory courses. In addition to the 27-hour course of essential subjects and introductory courses, the core course instructor must take 34 hours of training in the advanced courses. The general instructor training hours amount to 27 and the core course instructor training to 61. In addition to the essential subject, project managers must also take five professional subjects (18 hours).

(v) Developing a distinctive AALP instructional model

In 2014, the Head Guidance Group of the AALP established the 1-2-3 Instructional Model (Wei, 2016) based on Malcolm Knowles' Adult Learning Theory (Knowles et al., 1984). The 1-2-3 Instructional Model means designing "1" learning objective in each learning unit – designing one key point. The instructors divide each teaching unit into smaller learning key points suitable for participants to learn. This is a micro-learning style of instructional design, which is more in line with the requirements of mobile learning.

"2" presents two different teaching activities according to the key points; instructors can design at least two teaching activities related to content. One of them is an "experience" activity, such as an ice breaker, video, storytelling, disassembly, game, etc. The instructors participate in the activities to create a good learning atmosphere consistent with co-operative learning (Knowles et al., 1984; Brookfield, 2006), and the instructors apply stimulating methods to help participants learn the critical point.

In addition to designing experiential activities and stimulating elders' learning motivation, AALP instructors must also provide solid content and design learning to increase the knowledge and/or skills of participants. While it is important that the teachers create a stimulating experience, it is even more important that learners feel that they have really "learned" new knowledge, skills, or fresh attitudes, which can continue to motivate them subsequently (Wei, Chen & Chen, 2017).

The 1-2-3 Instructional Model's "3" represents designing three after-class practical activities or three applications. The three after-class practical activities echo what Knowles promoted: namely, that (older) adult students require that what they have learned can be applied immediately in their daily life and also can solve life problems (Knowles et al., 1984). The "3" of the 1-2-3 Instructional Model is focused on the application of learning to life.

In 2018, the Head Guidance Group of the AALP researched the effectiveness of AALP instructors' applying the 1-2-3 Instructional Model (Wei & Li, 2018). The research supported the claim that the application of teaching strategies from AALP instructors is directly related to learning effectiveness of the participants. The research found that the teaching strategies applied by AALP instructors (including clear and practical teaching content, clear oral expression, appropriate design activities) helped the participants to learn effectively. Criteria for the effectiveness of AALP included the participant wanting to continue to learn; the participant wanting to continue with the same instructor's class; the content of the instruction being practical; the alignment of instruction to real-life examples in the course (Wei & Li, 2018). Consequently, the 1-2-3 Instructional Model has become a significant feature of training for Taiwan's Active Ageing Learning professionals.

Challenges of senior education in Taiwan

Since 2008, the AALP has continued to provide sustainable adult (55+) lifelong learning and Active Ageing Learning resources, a platform for seniors who want to continue to work, to contribute to society, and to extend themselves personally (Findsen & Formosa eds., 2011). The Head Guidance Group of AALP has applied a theory of adult learning/education, using systematic programme development (Langenbach, 1988), and applying organisational learning strategies to create a platform for the community to respond to lifelong learning in Taiwan's aged society.

Taiwan will become a super-aged society in 2025, with the consequence that 20% of the total population in Taiwan will be over the age of 65. In the past five years, in addition to the MoE, more government departments have begun to provide different learning programmes for the upcoming super-aged society, such as The Ministry of Health and Welfare, Hakka Affairs Council, the Council of Agriculture, the Council of Indigenous People, and others. There are various programmes, such as: the "Cultural Health Station" of the Council of Indigenous People (2015), the Ministry of Health and Welfare's Community Care Base Program (2016), the "Bag-Kung Care Station" Program of the Hakka Affairs Council (2017), and the "Green Care Project for Communities" (2020) of the Executive Yuan Agriculture Committee. Each ministry or council uses

different programme names; however, the implementation is very similar to the Ministry of Education's AALP. The AALP is a pioneer programme, which has developed a complete structure and cultivated a team of AALP instructors and volunteers with a lot of experience and knowledge in Active Ageing Learning. However, these policies that were introduced later were not sufficiently differentiated from that of the AALP, nor was there co-operation with one other; hence, they competed with one other. Hence, confusion among older adults was to be expected.

The government has a variety of community "care" programmes. These programmes are implemented mainly in the community, and most of them are also run by the community's non-profit organisations (NPOs). An organisation may have to run two or three different government projects simultaneously, and the annual budget that it needs could be over one million new Taiwan dollars. However, the rules of different ministries and councils are divergent, such as the hourly fee for instructors. For example, the instructor fee stipulated by the MoE is NT\$400-800 per hour, but for the Ministry of Health and Welfare and others the instructor fee is counted per time, and each time the instructor gets paid between NT\$1000-2000. The instructor's requirements in each project are also inconsistent, affecting the instructors' willingness to engage and ultimately has an impact on the quality of teaching. The multi-competitive situation of various senior learning programmes is not only a challenge faced by the AALP, but also a challenge more generally for Taiwan's senior education.

The first challenge: integrating policies

The Head Guidance Group of the AALP has the belief that education is the most sustainable, effective, and least expensive path to "successful" ageing. However, under considerable bureaucracy as outlined above, different government departments have their own agendas, and it becomes very difficult to integrate them. The project implementation of each ministry and council is mainly based on "activities" developed by a case officer who functions as the plan leader. However, most case officers did not undertake training in senior education design or in teaching methodologies. Civil servants are inherently conservative. Under the bureaucracy, they tend to avoid "innovation" to keep away from unnecessary trouble.

Since 2000, the career uncertainty of civil servants in Taiwan has been higher due to the rotation of political parties. Most civil servants don't want to do more without the instructions of their superiors, so they are reluctant to engage in reform or innovate. This severe and fundamental challenge of conservatism is what Taiwan is facing now in achieving an aged society.

The second challenge: implementing programmes that currently lack systematisation and institutionalisation

In response to an ageing society, the policy proposed by various ministries and councils do not directly state that they are based on “education” or learning theory. The AALP of the MoE has established a thorough structure, developed a systematic curriculum, and designed a teaching model that can be readily applied. Other ministries and councils doing senior-related programmes could modify or replicate the “AALP model” of the MoE, making it easier to implement programmes and be more resource efficient. The budget of the MoE is the lowest among all ministries. Yet, the AALP of the MoE has achieved the most significant effect with the least sufficient funding; it has also shaped suitable curricula, training models, and publications. If Active Ageing Learning was more systematic and institutionalised, for example, through greater standardisation of the implementation of conditions, qualifications, professional development and KPIs, then Active Ageing Learning policies would likely have more of an impact.

Given the retirement era of baby boomers, these retirees tend to have higher quality requirements for their learning, and there are higher expectations for the design of activities, teaching quality and professionalism of the service staff. Without systematic and institutionalised policy design, it is difficult to plan and implement sustainable learning programmes for seniors; and it is impossible to expand resource efficiency and keep the service quality high.

The third challenge: controlling the quality of programmes without a thorough management and evaluation system

Taiwan’s various senior learning programmes are incorporated under a single government irrespective of particular ministries or councils. The problem with the government plan is that it could easily become unsustainable due to changes in the political situation such as in a change of political parties or supervisors. Most government plans are implemented through the community, arguably an admirable sentiment. However, non-profit organisations take government funding, but there is an absence of a strict evaluation and accountability system (for instance, in using KPIs).

In response to the super-aged society, the government in Taiwan has paid more attention to the issue of seniors in an aged society by providing many opportunities and subsidies for seniors. Government plans are sometimes operational as “pilot” programmes which provide encouragement to various not-for-profits to engage in the scheme. Nevertheless, poor performers do not readily leave, thus affecting the quality of programme implementation. While the project design relies on the assistance of the

NPO, there is often no systematic plan, no cognisance of (older) adult education, and a paucity of lifelong learning professional training and evaluation. These factors affect the efficiency and quality of the programme implementation and ultimately the rights and interests of seniors for their learning.

The fourth challenge: enhancing the AALP to meet the needs of an increasingly older population

The continuing advance of the Taiwanese nation towards a super-aged society, while not unique among East-Asian countries, is nevertheless important to manage. The AALP has a methodology and practicality that is commonly accepted among citizens; the issue of access has come to the fore in recent developments in urban and rural areas but needs to be sustained in an on-going fashion. One of the strengths of these programmes has been its localised character, inspired by both top-down and bottom-up approaches.

The thorough conceptualisation and implementation of the AALP necessitates the need for professional development of actors in all parts of the system. The quest for high quality provision of instructional and advisory services for the everyday older citizen is at the heart of successful ageing.

Conclusion and recommendations

In conclusion, while it is important to meet the challenges ahead for Taiwan in providing on-going access of learning to seniors, it is necessary to acknowledge real achievements in the journey so far. Indeed, the challenges of having a properly integrated policy platform, of greater systematisation of practices throughout the system, of better-quality control (*e.g.*, planning, instructional methods, evaluation) in providing on-going services, of continuing to heighten ready access of learning to seniors, are indeed significant. Yet they should not blind us to successes which may be transferable to other cultural contexts.

Successes of the approach adopted in Taiwan to heighten learning in later life include a social movement towards negating ageism (albeit age discrimination persists), a promising model of collaboration between a government and universities (primarily via the National Chung Cheng University as part of its social responsibility), the implementation of a more needs-based approach to curriculum development, the recognition of the relevance and practice of an effective training programme at multiple levels, and the innovation of the distinctive “1,2,3” instructional model.

In terms of recommendations, if Taiwan’s senior learning programme cannot be integrated, it won’t be easy to continue to innovate and expand its influence. We suggest

that the government can start with small-scale integration experiments, such as setting up regional learning centers for seniors. The functions of these regional centers would be as follows: to establish a regional network connecting various types of AALPs; to assemble active ageing high-quality courses; to collect and analyse a unified collection of Active Ageing Learning and senior activity data; to exhibit Active Ageing Learning achievements and disseminate good practice; to maintain a high quality of active ageing teaching in the region; to provide trained AALP instructors opportunities to discuss issues; to modify/replicate high-quality practices and learning programmes; and to strengthen the high-quality active ageing education service model. Regional center experiments can make the concept of integration across government programmes more concrete and actionable.

The regional centers concept is that of a hub that can link suitable programmes and training to the local context of senior learning. Taking the essential “professional personnel” as an example, through the experiment of a regional center, it is possible to develop an integrated plan for the training and employment of Active Ageing Learning educational talents. The hub could set up training courses to cultivate AALP leaders with executive teams and establish systematic mechanisms, including human resource management procedures such as recruitment, selection, training, appointment, evaluation and so on. It can effectively employ trained people with expertise to cultivate professionals for senior learning and importantly, to meet the Ministry of Labor’s law on employment for middle-aged and senior citizens enacted in 2020. This special decree encourages middle-aged and senior citizens to continue to work or begin a new employment trajectory. The AALP has trained more than 3,000 people and it needs to develop a fairer and more sustainable employment system.

In response to the rapid arrival of the aged society, many retired seniors want more diversified learning programmes; there is an expectation for innovation and a higher quality of learning programmes. Senior education cannot rely entirely on government funding to meet the needs of diverse senior citizens; the requirements for innovation and quality are broader and higher. Accordingly, the investment of “enterprise” resources of the private sector will be needed in the future. When co-writing this article, Hui-Chuan Wei had accepted invitations from two companies (one from a traditional industry and another for a technology company) to provide courses on “Preparation for Active Ageing” for their employees. The technology company has recently established the first Active Ageing Development Department in Taiwan. It hopes to help retired employees understand active ageing and the new concept of older age. The company cares about its employees, not just in regard to their professional skills, but also in how to help them better prepare for the “active ageing” stage post retirement.

Last year, the Taiwan Toy and Children's Article Manufacturers Association asked Hui-Chuan Wei to help them to understand the AALP, in the hope to further transform children's toys, as appropriate, into senior learning aids. This year is the second year of this co-operation with the association. More manufacturers are interested in providing their products for seniors to try. Industry representatives hope older adult educators can help them cultivate Active Ageing Learning professionals and promote the demand for private enterprise, in conjunction with the AALP, to benefit Taiwan's move towards an aged society. Educators must continue to encourage and embed the active ageing learning concept, to challenge everyone's views on what constitutes old age, and to awaken people's awareness of future learning and encore careers (Short & Harris eds., 2014). The AALP connecting to new enterprises, together with governmental support and volunteerism from members of the civil society, can better enhance the achievement of a sustainable super-aged society.

References

- Biggs, S. (2000) *Understanding ageing: Images, attitudes and professional practice*. Buckingham: Open University Press.
- Brookfield, S.D. (2006) *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. 2nd edn. San Francisco: Jossey Bass.
- Council of Indigenous People (2015) *Culture and Health Station* [online]. Available at: <https://www.cip.gov.tw/zh-tw/news/data-list/6EBC9C8CB9DEF1E4/F3AE433808DA2375E92C4E62FD3681A7-info.html> [15.04.2021].
- Executive Yuan Agriculture Committee (2020) *Green care in rural communities* [online]. Available at: <https://event.cw.com.tw/greencare/> [15.04.2021].
- Field, J., Schmidt-Hertha, B. & Waxenegger, A. (eds.) (2016) *Universities and engagement: International perspectives on higher education and lifelong learning*. London: Routledge.
- Findsen, B. & Formosa, M. (eds.) (2011) *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Findsen, B., Wei, H.-C. & Li, A.T. (eds.) (2022) *Taiwan's Senior Learning Movement: Perspectives from Outside in and from Inside Out*. Dordrecht: Springer.
- Hakka Affairs Council (2017) *Carry out the implementation plan of "Pak Gong Nursing Station"* [online]. Available at: <https://www.hakka.gov.tw/Content/Content?NodeID=2782&PageID=44518&LanguageType=CH> [15.04.2021].
- Hou, X. (2019) *Five major crisis early warnings make the problem of aging a national security problem* [online]. Available at: <https://www.advisers.com.tw/?p=5921> [1.11. 2022].
- Knowles, M.S. et al. (1984) *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Langenbach, M. (1988) *Curriculum models in adult education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Co.
- Laslett, P. (1989) *A fresh map of life: The emergence of the third age*. London: Weidenfeld & Nicholson.

- Lin, Y.Y. & Huang, C.S (2016) Taiwan. In: B. Findsen & M. Formosa (eds.) *International perspectives on older adult education: Research, policies and practice*. Rotterdam: Sense Publishers, 421-431.
- Makino, A. (2022) Learning as the key for the 100-Year life society: The experience of policy and practice in Japan as a super-aged society. In: B. Findsen, H.-C. Wei & A.T. Li (eds.) *Taiwan's Senior Learning Movement: Perspectives from outside in and from inside out*. Dordrecht: Springer, 81-93.
- McClusky, H.Y. (1974) Education for ageing: The scope of the field and perspectives for the future. In: S. Grabowski & W.D. Mason (eds.) *Learning for Ageing*. Washington, D.C.: Adult Education Association of the USA, 324-355.
- Ministry of Education (2008) *The Ministry of Education subsidizes the municipal and county (city) governments to apply for the implementation plan of Le-Ling learning centers* [online]. Available at: https://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/Senior?side_nav=ContentSeniorCenter_1 [1.04.2022].
- Ministry of Education (2020) *Training points for Active Aging learning professionals* [online]. Available at: <https://moe.senioredu.moe.gov.tw> [15.04.2021].
- Ministry of Health and Welfare (2016) *Community Care Base (C-Class Lane Lane Changzhao Station)* [online]. Available at: <https://www.mohw.gov.tw/cp-3539-36790-1.html> [15.04.2021].
- Ministry of Labor (MoL) (2021) *The labor status of the middle-aged and seniors (over 45 years old) in Taiwan in 2021* [online]. Available at: <https://www.mol.gov.tw/1607/2458/2494/43308/nodelist> [1.04.2022].
- National Development Council (2020) *Population Projection of Republic of China (2020-2070)* [online]. Available at: <https://pop-proj.ndc.gov.tw/download.aspx?uid=70&pid=70> [15.04.2021].
- Phillipson, C. (1998) *Reconstructing old age: New agendas in social theory and practice*. London: Sage Publications.
- Short, T. & Harris, R. (eds.) (2014) *Workforce Development: Strategies and Practices*. Dordrecht: Springer.
- Wei, H.-C. (2012) *Taiwan Active Aging Learning Intervention and Policy*. Taipei: Ministry of Education.
- Wei, H.-C. (2015) *Active Aging (Le-Ling) and Life-long Learning*. Taiwan: Wunan.
- Wei, H.-C. (2016) Senior learning planner training program: 123 instructional design mode. *Training & Development*, Fashion Issue 221, 1-22.
- Wei, H.-C. (ed.) (2012) *Taiwan Active Aging Learning Intervention and Policy*. Taipei: Wunan.
- Wei, H.-C. & Li, A.T. (2014). *Annual Report of Head Guidance Group Active Aging Learning Program*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.
- Wei, H.-C. & Li, A.T. (2018) *Annual Report of Active Aging Learning Head Guidance Group Program*. Taipei: Ministry of Education.
- Wei, H.-C. & Li, A.T. (2022) *Midterm Report of Active Aging Learning Head Guidance Group Program*. Taipei: Ministry of Education.
- Wei, H.-C. & Lin, L.H. (2022) Bracing for the Super-Aged Society: A New Era for Active Aging Learning. In: B. Findsen, H.-C. Wei & A-t. Li (eds.) *Taiwan's Senior Learning Movement. Perspectives from outside in and from inside out*. Dordrecht: Springer, 125-137.
- Wei, H.-C., Chen, C.M. & Chen, G.L. (2017) *Lo-Ling Learner's Assessment of the Importance and Participation in Normative Need-Based Curriculum for Active Aging*. Chung-Cheng Education Research.
- World Health Organization (2002) *Active Ageing: A policy framework*. Geneva.
- Xie, Lihui (2011) *Xiao Wanchang: An aging population is a national security issue* [online]. Available at: <https://newtalk.tw/news/view/2011-11-05/19230> [1.11. 2022].

Yang, Yagi (2022) *The disaster of Taiwan's national annihilation: the soaring of the national security structure and the problem of long-term care of the second generation*. *letter media* [online]. Available at: <https://www.cmmedia.com.tw/home/articles/31592> [1.11. 2022].

Beata Bugajska*

EDUCATIONAL DIMENSION OF THE “THE VOICE SENIOR” PROGRAMME – AN ATTEMPT TO READ MEANINGS

ABSTRACT: The globalisation of the media industry leads to the dissemination and perpetuation of similar cultural patterns of old age, which may open up new horizons of development in the period of late adulthood, as well as inhibit the emancipation potential of the oldest generation and perpetuate old age stereotypes, both negative and positive, thus limiting the pool of patterns available to subsequent generations. Recognising the need for discourse on the patterns of old age presented in the mass media, an analysis of The Voice Senior programme (first edition 2019/2020), broadcast on the first channel of Polish Television, was conducted. The aim of the research was to recognise the educational significance of the programme and to develop postulates important for shaping the positive image of older adults in the media. The nature of the research was non-reactive. Qualitative content analysis was carried out after recording all statements of participants, coaches and presenters. The analysis consisted in identifying conceptual categories relevant to the subject of the research and then subjecting them to interpretation. The recognised categories were the following: the educational dimension of the biographies of the programme participants; old age as a developmental period of life; stereotypes of old age; hidden dimension of meanings; intergenerational qualities of the programme; educational aspects of the master-pupil relationship.

KEYWORDS: old age, cultural patterns of old age; identity of older adults.

Introduction

Shaping a positive image of older adults is one of the challenges facing ageing societies. An important role in preparing society for old age, especially in overcoming stereotypes in this respect, is played by mass media, including the most popular medium among the oldest generation, namely television. Yet, as Piotr Czekanowski notes, gerontological issues in Polish television have been “almost absent” for years (Czekanowski, 2012: 153). Older adults in the media are most often presented in the context of economy, health or family (Chabiera & Tokarz-Kamińska, 2012; Kulisz, 2014). It can be noted that the potentially longest and thus most diverse phase of life is presented in the media in a very simplified way. The sciences dealing with ageing and old age take different approaches to setting the thresholds of old age, indicating, among others, biological, demographic, social, economic, mental, civil (legal) age (Szatur-Jaworska, Błędowski & Dzięgielewska, 2006). From a demographic point of view, the threshold of old age for women and men is usually 60 or 65 years of age. Adopting the criterion of “post-production age,”

* **Beata Bugajska** – University of Szczecin, Poland; e-mail: beata.bugajska@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2440-6913>.

in Poland it is 60 years for women, and 65 years for men. At the same time, noting the large diversity of the last phase of life, researchers distinguish the so-called early old age (60-74), late old age (75-89) and advanced old age and longevity (over 90 years of age) (Fabiś, Wawrzyniak & Chabior, 2015). This dual classification indicates the age of about 75-80 years as the boundary between the so-called third age and fourth age. The basis for determining the boundary between individual periods, in this case, is the deterioration of health, the threat of multimorbidity, and gradual loss of independence. Regardless of the negative characteristics of the so-called fourth age, researchers are increasingly emphasising its positive characteristics, stressing the hidden development reserves and the need to break stereotypes in this regard (Baltes & Smith, 2003).

Meanwhile, the media, as Barbara Szatur-Jaworska (2014) notes, are still dominated by the Aristotelian tradition of understanding old age. The Aristotelian tradition, unlike the idealising Platonic tradition, highlights such characteristics as illness, disability and weakness are highlighted. Presenting older adults in difficult life situations evokes compassion, but it can also lead to shaping a simplified image of the older adults, or to perpetuating the stereotype of an old person as dependent, sick and disabled (Czekanowski, 2012). The globalisation of media messages leads to the dissemination of the same cultural patterns in different regions of the world. The cult of youth present in the media may strengthen the negative perception of aging and old age, and the ways of actively spending their retirement offered to older adults may be a manifestation of a new kind of control over the *way of being in the world* of an increasingly numerous and diverse group of people. Media messages pay increasing attention to active forms of spending free time by older adults, while not every type of activity (e.g., solitary activity) enjoys social recognition. The promotion of active forms of leisure activities for older adults has an important educational function, provided that the activity does not become a condition for the acceptance of older adults. This state of affairs will perpetuate, as Jean-Pierre Bois (1996) pointed out, the gap between the so-called third age (active, rejuvenated) and the fourth age (true old age).

Starting from the last decade, we have observed a gradual increase in the interest of the mass media in the issues of the older adults in Poland, which may be associated with the growing awareness of the challenges associated with the ageing of societies, but also, above all, with the growing demand from the older adults (consumers) for services that meet their needs. As noted by Wendy Griswold: “cultural markets always respond to social changes” (Griswold, 2013: 121). Unfortunately, the greater presence of older adults in the media does not lead to a social discourse that would redefine the concept of old age in society. Paradoxically, “the growing demographic significance of older adults is accompanied by a process consisting in pushing old age out of the field

of social and cultural visibility" (Jakubowska, Raciniewska & Rogowski, 2009: 7). The way of talking about old age and older adults has changed. In the era of globalisation of culture, the concept of a "senior" replaced the existing wordings naturally related to the life cycle – old age, older adults. Nowadays, the term senior refers to both people who are active and in relatively good health, who have reached the age of 60 or 65 and thus, for example, acquired the right to receive a senior card, as well as to people aged 80 and over, who, due to emerging physical limitations, may seek different ways of functioning in the world.

From the perspective of a social gerontologist, it is difficult to disagree with Szatur-Jaworska that the use of the wording "senior" is a manifestation of political correctness or even an escape from the concept of "old people" (Szatur-Jaworska, 2014: 78). The mere replacement of concepts does not solve the problems of a growing group of older adults or contribute to shaping their positive image; it even stands in contradiction to the Aristotelian tradition prevailing in the media. Entertainment programmes with the participation of older adults, starting from the so-called interpretive packages developed by TV broadcasters (see Griswold, 2013), are aimed at promoting a positive image of older adults. Often, however, due to the attempt to reach the widest possible audience on a mass scale, stereotypes, both negative and positive, are perpetuated. Products of mass culture, as Dominic Strinati notes, are "standard, created according to the same recipes – it is the result of the production of cultural articles using routine, specialised, segmented tape forms of production" (Strinati, 1998: 22).

Recognising the need for discourse on the patterns of old age presented in the mass media, an analysis of The Voice Senior programme (first edition 2019/2020), broadcast on the first channel of Polish Television, was conducted. The average number of viewers in Poland was 2.97 million. Until the first edition of the programme, nine local versions of the show were created in countries such as the Netherlands, Russia, Germany, Belgium, Spain, Thailand and Mexico. The global convention of the programme, promoting an active lifestyle in old age, leads to the question of the universality of the presented image of older adults. The presence of the word senior in the name of the programme suggests that the participants are people over 60 years of age, without specifying the upper age limit, which can lead to both breaking and perpetuating stereotypes of old age, depending on the presentation of the participants of the programme and the way of speaking about the period of late adulthood. Therefore, the aim of the research is to recognise the educational dimension of the programme, taking into account recipients of different ages, including the threats arising from the entertainment convention of the programme.

Cultural patterns of old age versus the identity of the old person

With age, an awareness of changes in the physical, mental and social spheres, deviating from the standards of youth, both in the negative and in the positive dimension, gradually develops. However, a person ages not only in their own eyes, but also in the eyes of others. The fact that ageing is perceived socially is not without significance for the individual definition of ageing and old age. The cultural pattern of old age can emphasise the value of old people as wise and experienced, as well as reduce their role to a state of occupational and social unsuitability. There are two types of age bias in the subject literature. Mild age bias results from conscious and unconscious fears of old age. Malicious age bias arises in the process of a strong stereotyping process, associated with the belief that older adults are worthless. Negative age stereotypes are reinforced by the cult of youth, which is dominant in the contemporary culture. The promoted ideal of beauty does not only contrast with old age. It is equally unfavourable to people in early adulthood who differ in their appearance and behaviour from the current, socially imposed and acceptable standards. With the demographic ageing of societies and thus the growing market of new consumers, the way of presenting, speaking and writing about old age changes. Positive characteristics of older adults often take the form of positive stereotypes, which are based on the assumption that older adults are wise, courteous, cheerful, trustworthy, or require help and support. As noted by Todd D. Nelson (2003), research does not confirm the validity of such stereotypes. Moreover, their negative consequences are indicated. The duality of both experiencing and talking about old age is visible both in contemporary and traditional culture. Modernity, as noted by David Riesman (1996), opens up wider possibilities for people to choose their own way of life. The issue of human identity boils down to the search for distinctness, diversity, individual choices among a multitude of possibilities (see Bauman, 1993; Welsch, 1998). However, the diversity of the world and the right to distinguish oneself, characteristic of contemporary culture, leads to problems related to the choice of one's own lifestyle, also in the most diverse period of life, which is old age. On one hand, people in old age, as in earlier periods of life, face the possibility and opportunity to construct their own identity. On the other hand, the question arises of a relatively permanent reference system, a sense of belonging and identification, as defined by Lawrence Grossberg as "a mattering map" (see Melosik, 1996). Culture provides suggestions on how to build the map, and thus the person constructing his own identity draws from the sources provided by culture. According to Ruth Benedict:

The culture of society provides the raw material from which an individual shapes their life. If the raw material is poor, the individual suffers from it: if it is rich, the individual gains the opportunity to use their capabilities (Benedict, 1966: 343).

The multiplicity of possibilities, of potentially possible lifestyles, however, does not mean that they are available to everyone (Giddens, 2002). Not everyone is able to see the diversity of possibilities and make a choice, because "the signs established by tradition have faded" (Giddens, 2002: 115) and the global cultural industry suggests universal possibilities, the same for all regardless of diversity of needs, preferred lifestyles, opportunities and limitations. According to critical theory, industrialised culture is a homogenised culture in which everyone is alike (Adorno & Horkheimer after: Lash & Lury, 2011). The homogeneity of cultural patterns of old age can block the identity potential of older adults or transfer it from the socio-cultural space to the private space. According to Lech Witkowski, if there is a reduction in the pool of cultural premises for action, the "potential of [social] emancipation" is reduced, which is expressed in the disappearance of the ability to "substantively demand empowerment" (Witkowski, 1988: 89-90). The modern world does not resemble the world from several decades ago. The methods of "settling in the world" known to the older adults have lost their relevance, which makes constructing one's own identity not an easy task (Bugajska, 2005: 59). The existing cultural patterns do not provide a reference point for an increasingly large and diverse group of older adults. In contemporary culture, Benedict wrote, we are dealing with "cultural patterns that die before our eyes and new ones that only emerge on the horizon" (Benedict, 1966: 345). The connection of human existence with the world of culture sets the framework for shaping human identity, blocking or stimulating personal development (Bugajska, 2005). The reference "away from" an unacceptable set of values is always, according to George H. Mead (1975), a reference "towards" another set of values represented by society. Old age is a socially constructed concept, demanding social discourse and redefinition. Change in the role of the older adults is associated with a variety of expectations formulated towards older adults, reaching beyond collective patterns of behaviour and attitudes (Mahoney, 1994). Already in the 1980s, Erik Erikson (1982) drew attention to the need to redefine, rethink and reflect on the role of advanced age. Shaping new patterns of old age requires conscious educational interactions. As noted by Ewa Kulisz (2014), shaping the positive image of old age and older adults in the media means presenting various ways of life of older adults free of stereotypes.

Research method

The aim of the conducted research was to recognise the educational significance of The Voice Senior programme and to develop postulates important for shaping the positive image of older adults in the media. The research problem was expressed in the question: What is the educational dimension of The Voice Senior? The participants of

the programme are, by definition, persons over 60 years of age, who are referred to as seniors, in accordance with the name of the programme and the recently adopted way of speaking about older adults. The first edition of the programme included 13 men and 9 women. The youngest of the 22 participants was 57 years old (male), the oldest was 77 years old (female). In the individual age ranges, the number of participants was as follows: 55-59 years old – approaching old age – 1 person; 60-64-year-olds – 7 people; 65-69 – 6 people; 70-74 – 5 people and 75 and over – 3 people. Assuming that people aged 60 – 74 belong in the so-called third age and people aged 75 and over belong in the so-called fourth age, it can be noted that among the participants of the programme, people in the so-called third age (18 people) predominated and only 3 people can be included in the category of people in the so-called fourth age. One person, at the age of 57, was in the so-called “approaching old age” group, and while in studies involving older people it is reasonable to take into account, as a comparative group, people aged 55-59, defining people at this age as seniors may be questionable.

The statements of the coaches, renowned artists of the Polish music scene, three of whom were of senior age (69, 72 and 77) and one of them of middle age (49), were also analysed. The two presenters (male and female) were middle-aged. The rules of the programme provide for three stages of selecting the best vocalist. At the stage of the so-called blind auditions, people perform in 4-person teams. 16 people make it to the semi finale and 8 people meet in the finale. In the first edition, three people performed as a band. The research was non-reactive, which means that the process of studying social behaviour does not affect these behaviours (Babbie, 2009). One of the methods of non-reactive research, *i.e.*, content analysis, consisting in the study of recorded human statements, was used. No interviews were conducted. The research analysed the statements of participants, trainers and presenters registered on the YouTube channel. The collection of empirical material in the first stage consisted in viewing the entire programme and recording general observations regarding its course, including the musical layer. The second stage consisted in making a detailed record of the content of the statements of the participants, coaches and presenters, family members speaking directly in the programme or during the broadcast presentations of the participants' profiles. The recording of the songs performed, and the musical assessment made by the trainers were omitted. An important aspect of the content analysis was coding – understood as the process of converting raw data into data classified according to a defined/recognised conceptual framework. The starting point for the search for the educational dimension of the programme (which was the subject of this research) was the distinction introduced by Zofia Szarota (2015) into education towards old age, education during old age, education through old age and education for old age. Gerontological education, according to Szarota (2015), means activities aimed at preparing a person

for old age (education towards old age), preparing people to deal with the challenges of old age (education during old age) and education of human resources and family carers (education for old age). Learning in old age in these three educational areas can be carried out using the experience of older adults (education through old age). The research intention was to identify whether it is possible to speak of an educational dimension of the Voice Senior program, and if so, in which of the indicated areas and in what sense. While searching for categories, attention was paid to "what is being said?" in terms of the subject (what is the message about?), values (what goals and aspirations does the message reveal directly or indirectly?), addressee (to whom is the message addressed?). The content analysis used was of a qualitative nature.

Research results

In the qualitative content analysis, it was established that the programme does have, to a certain extent, an educational dimension, with the reservation that it also contains content that can be considered conducive to the perpetuation of stereotypes of people in late adulthood. The programme, due to its entertainment nature, highlights the positive aspects of old age, which makes the educational message one-sided and incomplete. Regardless, the very intention to promote a positive image of older adults in the media, focused on the positive aspects of the last period of human life, has educational value and provides an opportunity to build social discourse in this area.

As a result of the qualitative content analysis, taking into account the conceptual framework set by such key concepts as: education through old age, education towards old age, education during old age and education for old age, the following categories were distinguished: the educational dimension of the participants' biographies (education through old age); old age as a developmental period of life (education towards old age and education during old age); breaking through stereotypes of old age (education towards old age and education during old age); intergenerational qualities of the programme (education through old age); educational aspects of the master-pupil relationship (education during old age and education for old age). The presentation of the research results consists in describing the distinguished categories, which are illustrated by the statements of participants [U], coaches [T], and presenters [P].

Educational dimension of the programme participants' biographies

Learning from biography can be a valuable source of knowledge and inspiration to growth and lifelong learning both to older adults and young and mature adults (Dubas, 2015). The programme formula provides for the presentation of the participants' profiles

using various means of expression, such as statements of the participants and their relatives, presentation of photographs from the past and a short coverage reflecting their past and present life. The vast majority of the programme participants assessed their life decisions positively, especially appreciating the role of loved ones, thanks to whom it was easier for them to go through life and solve emerging difficulties. Only one person drew attention to the sense of loss associated with wasting the chance to have a family, and one person mentioned wrong decisions in terms of managing their professional career. Two people started new personal lives while already in retirement. For all participants, music was important in life and singing itself was a passion to which they decided to return in retirement. In their youth, the vast majority of the participants performed in public, singing as amateurs or professionals. They celebrated artistic successes at different times in their lives. The analysis of the statements of the programme participants, as well as the presented fragments of their biographies, allowed for the uncovering of a life message that can perform an educational function.

Some messages refer to a general philosophy of life, its meaning and key values without references to age, which is illustrated by the statements:

“I like it, I just like it, this is my life.” [U1.3]

“I love to test life. To make an even bigger step; bigger, maybe smaller, but we’ll see what happens. I’m not afraid of risk; I go where I haven’t been before and though I know that I can get burned – I stick my finger right there anyway.” [U2.1]

“You only have one life. There is no replay, no overtime.” [U2.3]

“Love, family, children, grandchildren are the meaning of all life.” [U1.2]

“I don’t like looking back, I go forward; wherever I can find myself I already try to be active somewhere.” [U03]

When talking about life, the programme participants often referred to experiences related to the passage of time and the challenges they faced during the retirement period:

“We have more time, it needs to be filled.” [U2.2]

“There is less and less of it, so you need to start thinking carefully about what to put first, what can be done at the same time.” [U2.3]

“I think it’s only now that I’ve started living.” [U1.1]

“I was waiting for this moment, to turn 60 and look for this energy in myself; and it is my singing that translates into such energy, into the attempt to show that something can still be done at this age.” [U3.3]

“Not all is lost, and I am the best proof of this.” [U3.1]

“If I had had the same reason as I do now, I’d probably have run my life differently.” [U3.2].

The participants of the programme highlighted the positive aspects of the change that took place after retirement, underlining the advantages of this period of life, which is illustrated by the statements:

"I feel totally, completely fulfilled; in every respect this old age, so to speak, this retirement, has given me the courage to undertake this." [U3.4]

"I'm busy spending my time in retirement; that is, I do what I like, everything that gives me pleasure outside of my duties." [U02]

"When I retired, I decided to become a little... independent." [U4.3]

"A great adventure, the last adventure of my life. I will not have such adventures again, certainly not. I feel totally, completely fulfilled; in every respect this old age, so to speak, this retirement, has given me the courage to undertake this." [U3.4]

The participants perceived their participation in the programme as an opportunity to achieve their own goals:

"It is worth it to strive for something you like and love in life; I will show my children that I went there, I sang the way I could and was appreciated. And above all, I was brave because I tried." [U01]

"I always wanted to take part in this type of programme and... my dream came true. One shouldn't give up." [U2.2.]

It was important for them to show their way of life to others, to encourage others to self-realisation:

"I would just like to infect – maybe people like me, that it is still worth it to do something. All the experiences related to this programme are already deep inside me somewhere." [U1.1]

While appreciating the participants of the programme, the coaches also set them as examples to follow:

"Thank you for finding joy in what you do [...]. For being a beautiful model for all those who want to leave home after watching our programme. Thank you for this – for showing the people who are sitting at home that they do not belong there, that they should come to us." [T1]

The fragments of the participants' biographies presented in the programme, combined with a narrative about their own life, retirement life and expectations related to the programme, encourage reflection on the meaning of life and passage of time, draw attention to the need to plan one's life in retirement and highlight the positive aspects of this period of life. In terms of preparing the young generation – as well as people in early and middle adulthood – for old age, they perform an educational function.

Old age as a developmental period of life

The ability to develop is considered to be one of the special characteristics of human beings – from birth to late old age (Obuchowski, 1995). Late adulthood is the most diverse phase of life, in which previously unused intellectual, emotional and motivational resources (or so-called hidden reserves) may be activated (Czerniawska, 1996). The analysis of the statements of the programme participants, coaches and presenters

showed that old age is presented in the programme as a developmental period of life. One of the coaches intuitively applied the concept of late adulthood used in andragogy, treated as a definition of the last period of a person's life, highlighting its developmental potential:

"[...] sometimes for adults it's more like there's something missing in their lives. They think that they are gaining time that is difficult to use, and that is not true. You have to look at yourself and think about what I haven't done yet, what I've wanted to do all my life but haven't had the chance. We create this opportunity." [T1]

The coaches and presenters emphasised the advantages of old age, highlighting the opportunities that activate during retirement, which is illustrated by the statements:

"It's never too late to embrace your passion." [T1]

"The greatest value of this programme is its idea. I'm convinced that when it ends with a performance here and moving on or not; that it will arouse an even greater need for development, I know that." [T2]

"Life begins after 40. When she hears it, she says 'Excuse me' and claims that life really begins after 60; and when I look at how she does in our programme, I come to the conclusion that she is right." [P2]

"You simply flourished after 60." [T4]

"[...] and when I said that life begins after 60, T1 didn't believe me." [T3]

"And I'll say this... This programme is the beginning of a beautiful road leading to balance; it isn't only about balance of children or young people, but of women and men of mature age who use their potential [...]." [T4]

In their utterances, the participants and coaches emphasised the importance of self-realisation and fulfilment as a kind of complement to themselves, their own experiences and aspirations that call for culmination in the last period of their lives, which is illustrated by the statements:

"Come on, I'm 75 years old and I say that the reason we lose blossom is to flourish again. Here we see a beautiful flower, in front of us, of miraculous fulfilment, exactly in this age and not any other." [T4]

"Actually, I've waited my whole life for something important. This is such a chance to accomplish something more [...]." [U4.1.]

"I get a lot of such comments – why do you need it, what is it for – leave it, go away, rest. What I simply want – it can still come true, to gain some more experience. I don't know if I'll go far but I'm curious and I come in and sing." [U 1.3.]

"The Voice is there so that an old grandfather like me, who is 67 years old, comes out and sings and has a chance to show what he can do; and if I can – and I believe that I can – if he can, hey people, why shouldn't I sing to you. I know my value, I know what I can do and I want to win." [U 2.1]

"This is the moment in life when you can show yourself as you are." [T1]

The participants treated their participation in the programme as an opportunity to prove themselves, but also to give meaning to their own lifelong activities, which is illustrated by the statements:

"Surely music adds energy. There are so many people my age and older, with amazing voices. I like a challenge, so I decided to prove myself. If such a programme was created, why not..." [U1.2]

"I want to go out and sing for someone to judge if my singing all my life made sense. Was it worth singing?" [U1.4]

"It's wonderful – that I am still in this world at my age, that I will have the opportunities to sing." [U4.4]

"At the moment it is my life, my passion, I am fulfilling myself at the moment and I've always dreamed of singing." [U1.3]

The coaches combined new development opportunities with decreasing social pressure resulting from the fulfilled social, professional and family roles, as a result of which the free time remaining at the disposal of older adults becomes a space of individual creation, their own preferences and needs:

"There is such a moment in life when you can really do what you want to do. Our children are already on their own and the 'I have to' isn't there anymore... I have to... I have to... Now I can... I can... I can... I want... I want... I want and I do what I want." [T4]

The statements of the programme participants regarding the need of proving themselves, of self-realisation and fulfilment reflect individual struggles related to the crisis attributed by Beata Bugajska (2017) to the eighth phase of life. Bugajska, referring to the theory of psychosocial development by Erikson (1982), proposes to analyse the period of old age in the aspect of experiencing two developmental crises. She connects the crisis indicated by Erikson (1982), ego integrity versus despair, with the last phase of life, proposing an eighth phase, which plays out on a continuum between engagement and resignation. According to Bugajska, the virtue that is crucial for this phase is courage. We can find it in the statements of the participants and coaches, especially in the context of the courage to realise one's own dreams, which is illustrated by the statements:

"It's beautiful that you have the courage to fulfil your dreams." [T4]

"It's never too late for dreaming." [P2]

"First of all, they are free people, which means they can and want to allow themselves to do things they have dreamed about all their lives. This is a new life for them, for people who are over 60." [T4]

"As they say, it's never too late – we are starting a new stage in life. Yes, it's never too late for mature people to realise their dreams." [U4.1]

"It's about time for The Voice Senior. You will meet people who have achieved everything in life, raised children, grandchildren. They did everything that was important in life. There was

only one thing they didn't have time for – realising their musical passions. Because it's never too late for dreaming." [P1]

In their reactions, the participants expressed joy because of participating in the programme. One participant encouraged retired older adults to engage in the types of activities that are associated with positive emotions and feelings of joy:

"I like to sing or say what is in me, what I like; it's an appeal to people who are no longer professionally active to do something that makes them happy." [U 2.2]

The educational dimension of the programme is expressed in drawing attention to the developmental possibilities of the last period of human life, recognising the needs of older adults such as self-realisation, fulfilment, affiliation, defining old age in terms of potential. Attention to a future time perspective, manifested *i.e.*, in the formulation of goals for the future, realisation of dreams, changes in the past patterns of activity, makes the period of old age a period open to the future (Timoszyk-Tomczak & Bugajska, 2012), thus strengthening the emancipation potential of the oldest generation – contrary to the belief that old age has no future.

Stereotypes of old age – breaking/perpetuating

The simplified and ambivalent image of older adults in contemporary culture is manifested *i.e.* in the stereotypical perception of older adults, both negative and positive. The large diversity of the last period of life, resulting from the individual experience of older adults, their potential, resources (individual, social), excludes unification and calls for the recognition of the diversity of lifestyles in old age. Gerontological education (education towards old age, education during old age, education through old age, education for old age) plays an important role in overcoming negative and positive stereotypes of old age (Szarota, 2015). Promoting diverse old age patterns in the media could contribute to an increase in the so-called emancipation potential of the oldest generation, to changing attitudes to the last period of life and to breaking through stereotypes.

In the coaches' statements, we find attempts to overcome negative stereotypes of old age:

"[...] you are breaking the stereotype, because thanks to you many other women will understand that they can go out and be beautiful, ageless women – shining. You have a wonderful light in you. You ladies, my dear sisters, are just getting started. Understand this!" [T4]

"I admire you more and more. You are the cure for all the lazy two-legged healthy bulls who complain and even whine, and you walk in with this cane... You are the young one and you dance better with this cane than some healthy teenagers, because you are a musical and wonderful young man for ever." [T3]

The participants themselves protested against their coaches' stereotypical perceptions of them, which is illustrated by the statements:

"Do you (to U 2.2) make a good cheesecake?" [T1]

"I can sing but I am talentless when it comes to cakes." [U2.2]

"This lady should sing, just sing." [T4]

"[...] and not stand by the oven and bake cakes." [U2.2]

"Emancipation." [T1]

"It's true it has started happening only now; I have more joy in life now; the time of women of my age with a handkerchief tied under their chin is past. We go out to people, we wear what we like, in what we feel good. I always say about myself: Once I was a young granny and now, I am an old filly. There are no age limits, let's do the things we want, the things we like, the things for which we had no time our whole life." [U2.2]

Coaches and participants pointed to the importance of love in old age, but the topic of sexuality of older adults was raised in the conversation only twice:

"Is it possible to change your whole life after 50 and fall in love and be happy?" [T3]

"It's even necessary – it is advisable – it would be boring." [U4.4]

"[...] we all still have a heart that can do anything, it could be the motto of the programme – a fragment of a song." [T2]

"There are a lot of people born late here – they think that people do not fall in love at a certain age, that we hide somewhere in the corner." [T3]

"He has a sexy voice and I liked it very much about him." [T4]

The Voice Senior programme is designed to promote active older adults. Activity is a lifelong need, and the comprehensive development of older adults is part of idea of gerontological education – with the reservation that its form and scope depend on individual capabilities and preferences and that activity cannot be a condition for accepting old age.

Thus, from the point of view of gerontological prophylaxis, it is reasonable to recognise the risks associated with promoting a specific pattern of old age. In most of their statements, coaches, participants and presenters emphasise the advantages of the last period of life. However, in some statements we find a double message – glorified and unwanted old age. In this sense, one may rather speak of perpetuating stereotypes and thus a hidden, negative educational message. This is particularly evident in the presenters' dialogues, in which we can find depreciating the value of retirement life, infantile treatment of older adults, acceptance of older adults conditioned by undertaken activity and manifestation of youthful energy, which is illustrated by the statements:

"The longer this programme lasts, the more I think that retirement probably doesn't exist at all." [P2]

"That's very good, because you're thinking about it, are you?" [P1]

“Of course not.” [P2]

“There’s almost no room here, and there are buses in front of the building – all Third Age Universities. People are trying to get into the studio on a senior ID card.” [P2]

“Oh, no... student ID – because youth is coming.” [P1]

“I would even say eternal youth.” [P2]

“There will be 50 000 to spend. What can you do with such money?” [P2]

“Spend it – maybe on a grandson?” [P1]

“It’s more likely to be lost on a grandkid, unless you are sure that it is your grandchild.” [P2]

“Youth, energy, courage – simply The Voice Senior.” [P2]

“Youth – because it is a state of mind.” [P1]

“Energy – in this respect, our seniors can easily race with the rogues from The Voice Kids.” [P1]

“Please see what they did, how our youth did in the programme.” [P2]

“You’re beautiful, you’re young.” [P2]

It is also important that the programme mentions disease only incidentally, just in the case of one participant using a cane:

“I am 67 years old and I still walk [...]. I’m all sick except my voice, and that is all, and I am well.” [U2.1]

Similarly, only one dialogue addresses the issue of death. One of the coaches is trying to change the subject related to death and the other to naturally accept death as a process naturally related to the human life cycle:

“This is not true – love is for the rest of life.” [T3]

“To the grave.” [T2]

“What grave? Don’t speak of that.” [T3]

“At our age – because we are all of the same age, everything is ahead of us – everything can happen.” [T2]

In the individual statements of the participants – and coaches as well – we find a hidden message pointing to the low position of the older adults, regret for the youthful years, or the belief that in old age it is not worth it to start new things, which is illustrated by the statements:

“He will teach me French; I will learn French in my old age.” [T3]

“I sang in the opera, but unfortunately, so to speak – I am emeritus, which means resting.” [U4.3]

“I found myself here because no one wanted to listen to my songs and did not want to sing.” [U1.1]

Promoting a positive image of older adults involves taking deliberate, thoughtful educational actions, eliminating double, false or contradictory messages. Thus, for example, the acceptance of older adults, the recognition of the values of old age and showing respect to older adults due to the value of old age in itself, contradicts the

promotion of the image of old age created on the model of youth; "eternally young" old age, as one of the presenters described it.

The intergenerational qualities of the programme

Older adults currently remain in disproportionately longer contact with the younger generation than in the past (Bugajska, 2010). Therefore, an important dimension of gerontological education is creating conditions for intergenerational integration, in order to ensure cultural continuity and break stereotypes. The programme drew attention to the importance of intergenerational relations at the stage of presenting the profiles of participants, as well as the presence of children and grandchildren during performances. The programme participants were satisfied to be able to demonstrate their own skills before the younger generation, which is consistent with the formula assigned to old age by Erikson – "I am what survives of me" (Erikson, 1982), which is illustrated by the statements:

"What is important to me now is that my songs remain, that they will be an unforgettable legacy for my children." [U1.2]

"The proverbial grandchildren will see how great their grandmothers and grandparents are, how much they can do and what joy and energy they have." [T3]

"If I win, I would have something to boast about to my grandchildren." [U1.2]

"I think I'm inspiring my granddaughter. She keeps saying she wants to sing like grandma. I have never learned to sing, and I sing as my heart dictates to me." [U2.2]

"We came here, leaving friends and acquaintances in order to be closer to our son and his family. It's nice to hear your grandchildren romping around and running up to you asking, 'Grandpa, Grandpa, where have you been?' Recently, the eldest granddaughter asks, 'Grandfather – would you teach me to play guitar?' 'With pleasure.'" [U1.2]

The programme formula limits the possibility for the children and grandchildren of participants to speak frequently. When such statements appeared, they mainly indicated the pride felt due to the success of the parent participating in the programme, which is illustrated by the statements:

"I'm proud of my mother because she has proven that no matter how old you are – you can make your dreams come true. It impresses me very much." [son about U1.1]

"My dad is very active, which I am proud of, I'm very happy that he has many interests, but music is first and above all." [daughter about U04]

Speaking about the intergenerational values of the programme, it is worth noting that apart from the programme addressed to the older adults, Polish television also broadcasts a programme addressed to people in early and middle adulthood (The Voice Poland) and children (The Voice Kids). Thus, The Voice Senior programme creates the

opportunity for older adults to pursue musical passions on par with other age groups, which has educational value.

Educational aspects of the master-pupil relationship

For the participants, The Voice Senior programme was a challenge tied to various expectations and emotions. The coaches, both during workshops and performances, appreciated their students, paying attention not only to their singing technique, but also to their personal qualities, values, attitude towards people and the world, which is illustrated by the statements:

“They don’t want to shine; they just want to fulfil themselves and sing well and experience what they’re singing.” [T3]

“I don’t think anyone told him that the best thing about him is who he is; the greatest thing about him is himself.” [T3]

“You have an identity, you are recognisable by your first word, even by your mood, you have something of your own, something individual, and that is very important.” [T4]

“When I said that you are a delicate, beautiful woman, it was only [...], but what’s most valuable to us is music, and you have a very beautiful tone of voice, especially in the lows [...].” [T1]

Working with coaches, renowned musicians of the Polish music scene, allowed the participants to improve their own workshop, but also provided an opportunity to look at themselves through self-reflection, which is part of the area of education in old age:

“At the workshop, I think it will be better because I didn’t sleep much yesterday and I will practice, I will practice so that it’s as good as it can be.” [U4.4]

“It feels to me like it’s not the end, but the beginning of something. I think that this programme not only turned my life upside down, but also put me on a sort of [shows the movement like a rotation of a carousel] all the time – I’m still spacey. I feel that I have a little more courage, a bit more confidence, but I’m also more certain that I should keep doing what I’m doing.” [U1.1]

“The moment I am now at is something special; simply because I can realise my dreams and I will not forget this moment for the rest of my life; it may not happen again.” [U1.2]

The coaches were building up the programme participants’ self-esteem, giving them courage and confidence in themselves, motivating them to change, supporting them, which is illustrated by the statements:

“There’s no courage, we will try to open it.” [T2]

“You don’t believe in yourself; you have something else in your voice – subtlety.” [T1]

“This programme will end, but whoever wins it, the next day after the programme you have to look in the mirror and say, ‘It’s me. I like myself.’” [T1]

“I really like you [...]. I believe you. Every word you’ve sung. You’re beautiful, you’re intimate, you’re persuasive. Congratulations. I’m with you.” [T4]

“Dare and shout, the way you can.” [T3]

“Believe in yourself.” [P1]

“You are you!” [T2]

“[...] beautiful words; you believed in yourself and this is the greatest victory.” [P1]

“[...] remember, it’s wonderful... you know where the happiness of a person is born [points to their center]. If you do not believe that you are wonderful, no one will tell you that you are; that’s why I would like to take you to the finale.” [T1]

“You are a pure amateur because you have only been singing for 3 years. For the total amateur you are, since yesterday after the rehearsal... you implemented an unexpected lot of suggestions.” [T2]

During the workshops, the participants took the advice of coaches, but without hiding their nervousness. The coaches, on the other hand, gave them specific tips, calmed them down, worked with the participants’ stage fright and stress, which is illustrated by the statements:

“I don’t have such refinement; I don’t feel comfortable. In my head there’s only fear that I will fail.” [U1.1]

“[...] be aware of the tone of voice and let me hear it during the workshop.” [T2]

“Often we have to act against our habits and convenience, and in this case, they break through their habits and weaknesses and do something they haven’t done.” [T3]

“It’s enough to make a small suggestion, show the way, work something out.” [T3].

Analysing the master-pupil relationship, a great commitment on the part of the coaches can be noticed – as well as a great readiness to improve in the participants of the programme. The coaches supported the participants’ efforts to achieve the set goal. The results of their work are the effect of the applied action strategy, which corresponds to individual stages of the model of selective optimisation with compensation (Baltes & Baltes, 1990). In this sense, one may speak of education during old age. The pedagogical area of the coaches’ activity may contain guidelines for people working with older adults. In this sense, it is another important educational dimension of the programme – the so-called education for old age (Szarota, 2015).

Discussion and Summary

The most important findings of the research boil down to the recognition that it is possible to speak of an educational dimension of The Voice Senior program in each of the analysed areas – education *towards, through, during, and for* old age. The recognised categories fit into more than one of the indicated dimensions of gerontological education. The educational dimension of the programme is manifested especially in presenting old age as a developmental period of life in which one can realise oneself.

Learning about old age from the participants' biographies, analysing what they have to say, what they consider important in life and what goals they still set for themselves is equally valuable from the perspective of preparing for old age in early and middle adulthood. It cannot be ruled out that it can also encourage reflection on one's own life in late adulthood.

The attempt to break through the stereotypes of old age visible in the statements of the programme participants and their coaches, but also unintentional statements, especially on the part of the presenters, perpetuating stereotypes, may provoke reflection on the place of the older adults in modern societies. Or rather, according to the convention imposed by the creators of the programme, over the place of seniors in the world. The concept of a "senior", present more and more clearly in social life, and thus in the media, has become not only a polite form of addressing the older adults, but also a kind of trap – distancing social discourse from the recognition of the real problems and needs of the generation of people in retirement age, which thus promotes the unification of cultural patterns of old age and limits the "emancipatory potential" of the oldest generation. Referring the name of the programme not only to the vocal voice of the older adults, but to the voice of the oldest generation, one could expect that the participants of the programme would be bolder in claiming their place in the world, their right to self-determination, recognition for the diversity and multiplicity of possible ways of being in the world. The convention of the programme probably did not allow it. Thus, the question arises about the actual space for recognition of the diversity of experiencing old age, about the actual change in the approach to older adults and the available pool of patterns of experiencing an increasingly long and diverse life period, which is old age.

The idea of the programme seems to be to break the stereotype of passive and dependent old age and promote a vision of active old age, pursuing its passions. However, the programme is not free from gender stereotypes, roles assigned to older women. The entertainment nature of the programme excludes presenting life problems of older adults, such as illness, loneliness, disability, or raising topics naturally inscribed in the human life cycle, albeit difficult, such as death and passing. The programme grants older adults the right to love, pointing to the changing face of love in long-term relationships and the importance of close relationships for well-being in old age. However, the issue of the sexuality of older adults is rarely addressed. The fairly one-sided and simplified image of active old age presented in the programme may pose a threat to people who do not respond to the promoted model of active old age by their behaviour, thus excluding people who, due to their advanced age or progressing diseases, are not able to actively participate in social life.

Bearing in mind the phenomenon of the so-called double aging described by demographers, expressed in the growing number of people aged 80 and over, it can be stated that the old age patterns promoted in The Voice Senior are not a proposal for people in the so-called fourth age. The oldest participant in the program was 77 years old, but the vast majority were people up to 70 years old.

The globalisation of the media industry leads to the dissemination and perpetuation of similar cultural patterns of old age, which may open up new horizons of development in the period of late adulthood, as well as inhibit the emancipation potential of the oldest generation and perpetuate old age stereotypes, both negative and positive, thus limiting the pool of patterns available to subsequent generations. The Voice Senior programme mainly serves entertainment purposes. The educational function of the programme is expressed in promoting active retirement time, the possibility of fulfilling dreams and realising passions. Showing old age as a developmental period of life and emphasising the potential of older adults can contribute to breaking the stereotypes of old age. As a result of the conducted analysis, examples were indicated of breaking, but also perpetuating the stereotypes of old age; of double, contradictory messages, hidden meanings that arouse reflection on the real value of old age in the modern world. The programme presents unified patterns of old age, which is characteristic of popular culture. On the other hand, the visible concealment of negative, difficult aspects of old age and its presentation as a "second youth" may be an expression of taming old age, in accordance with the rules of the mass market, including the media aimed at meeting the needs of consumers (*cf.* Podsiadła, 2009).

Old age, as an increasingly long, diverse period of life, requires social discourse, leading to a redefinition of established beliefs about the role of the older adults in the modern world (Bugajska, 2015). Along with the growing awareness of the older generation in terms of demanding space for recognition, the demand for education adequate to the ongoing cultural changes is increasing, liberating the potential of older adults and preparing subsequent generations to construct new meanings exceeding the existing ways of "being in the world". Gerontological education enters the space of cultural meanings, the spiritual dimension of human being, creates a space for individual choices from the multitude of proposals of contemporary culture.

Shaping a positive image of old age and older adults in the media requires referring to the diverse experiences of older adults, their ways of understanding reality, their definitions of problems they share in and their ideas for experiencing the last phase. The educational function of the mass media should be expressed in creating space for social discourse around the place of the older adults in the world. Thus, it should not be limited to presenting a simplified, youthful image of the older adults.

References

- Babbie, E. (2009) *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baltes, P.B. & Baltes, M.M. (1990) Psychological perspectives on successful aging the model of selective optimization with compensation. In: P.B. Baltes & M.M. Baltes (eds.) *Successful aging. Perspectives from the behavioral science*. New York: Cambridge University Press, 1-34.
- Baltes, P.B. & Smith, J. (2003) New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123-135.
- Bauman, Z. (1993) Ponowoczesne wzory osobowe. *Studia Socjologiczne*, 2, 7-31.
- Benedict, R. (1966) *Wzory kultury*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bois, J.-P. (1996) *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*. Warszawa: Wydawnictwo Marabut.
- Bugajska, B. (2005) *Tożsamość człowieka w starości. Studium socjopedagogiczne*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Bugajska, B. (2010) Wprowadzenie. In: B. Bugajska (ed.) *Młodość i starość. Integracja pokoleń*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- 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. (2017) The ninth stage in the cycle of life – reflections on E.H. Erikson's theory. *Ageing & Society*, 37(6), 1095-1110.
- Chabiera, A. & Tokarz-Kamińska, B. (2012) Wizerunek starości i człowieka staroego. Postawy wobec starzenia się społeczeństw. In: *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie Tezy i rekomendacje*. Warszawa: Rzecznik Prawa Obywatelskich, 124-133.
- Czekanowski, P. (2012) *Społeczne aspekty starzenia się ludności w Polsce. Perspektywa socjologii starości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czerniawska, O. (1996) Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych. In: T. Wujek (ed.) *Wprowadzenie do andragogiki*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, 36-46.
- Dubas, E. (2015) Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się. In: E. Dubas & J. Stelmaszczyk (eds.) *Biografie i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 11-29.
- Erikson, E. (1982) *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fabiś, A., Wawrzyniak, J. & Chabior, A. (2015) *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Giddens, A. (2002) *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Griswold, W. (2013) *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Jakubowska, H., Raciniewska, A. & Rogowski, Ł. (2009) Wprowadzenie. In: H. Jakubowska, A. Raciniewska & Ł. Rogowski (eds.) *Patrząc na starość*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 7-13.
- Kulisz, E. (2014) Obraz seniora w mediach. In: *O sposobach mówienia o starości. Debata. Analiza. Przykłady*. Warszawa: Rzecznik Prawa Obywatelskich, 65-75.
- Lash, S. & Lury, C. (2011) *Globalny przemysł kulturowy. Medializacja rzeczy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mahoney, A.R. (1994) Change in the older person role: An application of Turner's process role and model of role change. *Journal of Ageing Studies*, 8(2), 133-148.
- Mead, G.H. (1975) *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

- Melosik, Z. (1996) *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Nelson, T.D. (2003) *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Obuchowski, K. (1995) *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Podsiadła, E. (2009) Starość – nowe tabu, czyli perspektywa starości w jędrnej popkulturze. In: H. Jakubowska, A. Raciniewska & Ł. Rogowski (eds.) *Patrząc na starość*, Poznań: Wydawnictwo UAM, 213-222.
- Riesman, D. (1996) *Samotny tłum*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Strinati, D. (1998) *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Szarota, Z. (2015) Uczenie się starości. *Edukacja Dorosłych*, 1, 23-35.
- Szatur-Jaworska, B. (2014) Mówienie i myślenie o starości. In: *O sposobach mówienia o starości. Debata. Analiza. Przykłady*. Warszawa: Rzecznik Prawa Obywatelskich, 76-80.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P. & Dziegielewska, M. (2006) *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Timoszyk-Tomczak, C. & Bugajska, B. (2012) *Przyszłościowa perspektywa czasowa w starości*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Welsch, W. (1998) Stając się sobą. In: A. Zeidler-Janiszewska (ed.) *Problemy ponowoczesnej pluralizacji kultury. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 11-34.
- Witkowski, L. (1988) *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Barry Golding*

MEN'S SHEDS: AUSTRALIA'S GIFT TO THE WORLD

ABSTRACT: This paper provides a window into recent developments in the international Men's Shed movement up to 2022. It includes useful insights into the complex, fascinating and still evolving role that gender plays in Sheds, and is essential for understanding where the 25 year old Men's Shed movement and also the decade old Women's Shed movement, both originating in Australia, might be headed, and perhaps how it might take root in Poland or elsewhere in mainland Europe. The paper also explores what it is about Men's Sheds which is so attractive to older men and particularly how it informally enhances their learning and wellbeing. I have also included a brief reflection on some of the professional and personal factors which attracted me to research Sheds internationally, and to since become a Shed advocate and an Australian Men's Shed Patron.

KEYWORDS: men's sheds, women's sheds, informal learning, wellbeing, hands-on, communities of practice, shedagogy.

Introduction

Community Men's Sheds, unlike home and backyard workshops, are local community organisations in which men gather in a workshop-type setting to share and practice hands on skills, and in the process keep themselves and their communities connected and well. I succinctly defined Men's Sheds and explored why they work. In essence, men are empowered in informal, homely, salutogenic (health promoting), gendered communities of practice (Golding, 2015a: 3-36). I suggested that Men's Sheds work "... because men are empowered as equal participants in a shared activity. They are not clients, customers, students, or patients. It mainly works for men who enjoy 'doing stuff' together beyond paid work" (Golding, 2021a: 13).

In most on the ten nations now with mature and robust national Men's Sheds movements and national peak body organisations, and also in the seven other nations with smaller numbers of Sheds, the majority of participants are older men (Golding, 2021a: 397). In the past decade a parallel and complementary Women's Shed movement has commenced, though the number of Women's Shed organisations globally (124) is significantly less than the number (2,736) of Men's Sheds (Golding, 2021a: 397).

Community Sheds and their respective national Men's and Women's Shed movements have been subject to a considerable quantum of research internationally from a range of disciplinary and theoretical perspectives, as summarised in my texts – 2015b and 2021a. This research, inclusive of 131 illustrative case studies (Golding, 2021a: 8) paints

* **Barry Golding** – Federation University, Institute of Education and Arts, Australia; e-mail: b.golding@federation.edu.au; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8386-1268>.

a picture of a fascinating and diverse grassroots community sector, arguably underpinned by what I have previously described as a “revolutionary and transformational” model (Golding, 2015a: 13), which upends the power relationship between empowered older men and professional providers of gerontological services.

My paper draws largely on international insights documented in *Shoulder to shoulder: broadening the men's Shed movement* (Golding, 2021a) following on from my 2015 book, *The men's Shed movement: the company of men* (Golding, 2015a). *Shoulder to Shoulder* delved back into the Men's Shed movement's fascinating early history. In brief, the first community Shed for men in 1993 was in South Australia and simply called “The Shed”. The first *Men's Shed* by that name opened in Victoria in 1998, leading to an active Australian national movement by 2007, then spreading to robust national movements also to the UK, Ireland, and New Zealand by 2009. My 2021a book looked at what has changed to national movements during the past six years, inclusive of new Men's Shed movements in Denmark, the US and Canada as well as the quite recent (post-2012) development of the separate (and sometimes complementary) Women's Shed movement. My 2021a book also provided evidence of the adverse and often debilitating impact of COVID-19 on Sheds and “Shedders” (as they self-describe) internationally post-2020.

My current paper not only seeks to provide an introductory *big picture* to Sheds in community settings, but also to address some research questions drawing on the now existing extensive international research literature. In Golding (2021b), I provide a link to and analysis of all relevant research articles about Sheds in community settings published internationally in the past two decades to 2021. I described Men's Sheds in community settings at the recent (March 29-30, 2022) Australian Men's Shed Association (AMSA) national conference in Albury, New South Wales as “Australia's gift to the world”, mainly for older people beyond paid work. While the Shed model and its application in hands-on, gendered communities of practice (Wenger, 1998) is not always perfect and not a panacea for all men or women, it is presented in this paper as innovation that powerfully subverts several dominant and often negative paradigms about ageing and older people, particularly about older men beyond paid work.

What is new about Men's Sheds in community contexts is that they demonstrate that older men have the potential to transform their own lives, health and wellbeing via a self-regenerating social movement, in which they informally share skills in workshop-type settings and generously give back to other men and the community. I contend that the model provides an opportunity to engage many people beyond paid work and integrate issues of learning, wellbeing and ageing as well as social and community inclusion without focusing on ageist notions of deficit.

The Shed movement and model deliberately move away from problematising and patronising older men as clients, customers, patients or students, instead empowering

them as side-by-side equal participants in a community in which the learning is informal, social, local and situated. In the process of doing, men talk *shoulder to shoulder* in ways that they might not talk face-to-face, thus the title of my 2021 book (Golding, 2021a). *Shoulder to shoulder* has been adopted as a theme by several national movements, abbreviated from what I originally said in the first Australian Men's Shed conference in Sydney in 2007, that "Men don't talk face to face, they talk shoulder to shoulder". In the process, men share critically important aspects of their health and wellbeing (Golding, 2021a: 4-5), in a way that helps break down older men's social isolation and loneliness in later life.

My paper is primarily for a European audience, on the assumption that previous findings about Men's Sheds, some theorised and published outside of adult education discourses, may not have extended far, particularly beyond nations and journals where English is the first language. To date, while there have been tentative Men's Shed-type start-ups in France, Belgium and the Netherlands via a European Regional Development Fund Step by Step (SBS) project based out of the University of Chichester in the UK (discussed in Golding, 2021: 213-215), Denmark was the only mainland European nation up to 2022 to comprehensively adopt and adapt a Men's Shed movement on the Australian model (Hedegaard, Golding & Nielsen, 2021). As a consequence, most of the other research up to 2022 has been generated in anglophone countries. I am indebted to Associate Professor Malgorzata Malec-Rawinski, already familiar with Men's Sheds in the field in Australia, for encouraging me to write this account and making this research more widely accessible.

Research Questions

My paper seeks to answer three main research questions about Sheds in community settings in the order as below:

- How has the Shed movement spread, adapted and evolved?
- What role does gender play in Sheds?
- What is it about the learning in Men's Sheds which is so attractive to older men?

In addition, I use the opportunity as an older, white Australian male (age 73) to reflect critically on what profession and personal factors attracted me to research Sheds, and since to become an advocate.

How has the Shed movement spread, adapted and evolved?

The very first Men's Shed by that name in a community setting opened in the small rural town of Tongala in the state of Victoria, Australia in 1998. It was motivated by the late

Dick McGowan, who was convinced that there must be new and better ways for older men facing challenges beyond paid work, to have “somewhere to go, something to do and someone to talk with”. Less than 25 years later there were almost three thousand Shed-based community organisations globally (Golding, 2021a: 397). Given that older men and more recently older women tend to be the main Shed participants, the global COVID-19 pandemic and its higher risk for older health compromised people has impacted many grassroots Shed-based organisations very heavily. Since 2020, most Sheds have been forced to close at least temporarily. Some Sheds, particularly those based in rented premises including in Ireland and the UK, may never reopen.

The small number of earlier Shed-based organisations for older men which commenced five years earlier than the first Men’s Shed, in Goolwa and elsewhere in South Australia from 1993, did not have a gendered organisational name and were simply called “The Shed”. From 1998 most Sheds called themselves “Men’s Sheds” though a small number which deliberately included women on equal terms have become known as “Community Sheds”. A decade ago, “Women’s Sheds” specifically or mainly for women organised around the same general principles as Men’s Sheds began to appear in Australia and more recently in Ireland, the UK and New Zealand. By 2021 approximately 120 “Women’s Sheds” had been established worldwide, some of which operated under the same organisational umbrella or workshop-type space as an existing Men’s Shed.

With around 2,700 nationally registered Men’s Shed-based organisations across the world by 2021 (plus 120 Women’s Sheds), 20 peak body national and state/provincial Men’s Shed organisations (Golding, 2021a: 397), as well as new and expanding Men’s Shed movements in Denmark, the US and Canada, and the COVID-19 lockdown impacting heavily on workshop participation (Golding, 2021a), there were many changes to document in *Shoulder to shoulder*. The subtitle of my current article, “Australia’s gift to the world” is not an overclaim. The grassroots Australian model has been freely shared and gifted to many other countries by early Australia Shed pioneers and proved to be a robust and transferable movement internationally, at least until COVID-19 made working *shoulder to shoulder* inside unwise, uncomfortable or unsafe for many older people, thus debilitating some existing Sheds and permanently closing others.

The Shed model is deceptively simple but difficult to pigeonhole academically. What is clear from my 2015 book *The Men’s Shed movement* is that Men’s Sheds began as a ‘grassroots’ movement in rural Australia in the 1990s largely beyond the reach of the academy, with an emphasis on older men in retirement and beyond paid work and focussed particularly on men’s health and wellbeing. The broad model, accommodating of considerable local variation and adaptation, has since proved to be transformational to a wide range of men, women and local communities in many nations. In some ways,

the hybrid and enigmatic status of the Shed model is somewhat analogous to the hybrid and enigmatic nature of the Australian *Platypus*, one of only two of monotremes: curious, egg laying mammals, the only other monotreme, the *Echidna*, also being endemic to Australia. As a newspaper article, *The enigma of the Platypus* put it:

Found in the streams and lakes of eastern Australia, the platypus lays eggs like a bird, has webbed feet like a frog, a bill like a duck and venom like a snake. But, because so much of its life is spent underground, a lot about the platypus remains largely unknown (*The Age*, 2003).

To tease out my analogy with the Platypus, while Sheds in community settings have to do with ageing, informal learning, health, community connection and wellbeing in gendered communities of practice, none of these fields *on their own* define a Shed or what does or should happen to the men, women (or both) as participants inside. Importantly, Shed-based organisation names specify the location or neighbourhood but deliberately do not identify the hands-on activity. They are not named or labelled as wood, craft or metal workshops but all are possible. Nor are they called learning, social, retirement, health, retirement or wellbeing centres, but all are possible under the same roof and informally embedded or presupposed. So, what is it about a Men's Shed and the way it is organised that intersects so powerfully with the needs of the mainly older men who participate?

Men's Sheds have been shown by Deborah L. Mulligan (2020), as a follow up to her Australian doctoral study (Mulligan, 2018) inclusive of Men's Sheds to meet a number of older men's fundamental personal needs. In particular, Men's Sheds meet the need for *self-esteem* (feeling worthy, connected, wanted and valued), the need to be "self-determining" (being independent, autonomous, useful and of service) and also the need for "self-efficacy" (sharing wisdom and belonging).

Mulligan (2020) goes further to propose four organisational elements which act as preconditions to these personal needs being met: "a male only culture" (celebrating masculinity and providing a safe space for men); a grassroots focus emphasising equality; "anti-deficit positioning" (ignoring stereotypes and respecting ageing) and "community capacity building" (providing opportunities for its members to share their wisdom with the community). To these I have proposed a fifth precondition (Golding, 2021a: 405), that is providing a "salutogenic" (health promoting) setting, that creates a supportive environment to promote older men's health and wellbeing.

Because each Shed is autonomous and subtly different, most of what occurs with (and to) participants in terms of meeting their individual and different needs and also making them feel *at home* within the Shed organisation happens very informally. This helps explain why Sheds and their participant outcomes are not easy to analyse from just one academic field. Whilst claims can be made about the positive impact of Sheds on participant (and significant other) health and wellbeing though narrative and by

association, it remains difficult to definitively determine or scientifically prove diverse and different participant outcomes from a process and organisations that are so diverse, whose participants are self-selecting, and whose motivations are inherently social, local and situated in communities of practice, which may (or may not) be gendered. These important, fascinating, but theoretically *slippery* gender considerations are further teased out in the section which follows.

What role does gender play in Sheds?

The first Men's Sheds created 25 years ago were both radical and conservative. On one hand they were radical, in that they deliberately created a new, male-gendered community of practice. On the other hand, they reinforced the conservatism seen to be associated with historical male-only hegemony. My contention, based on the evidence from the field, is that the role gendered spaces that are playing in Sheds are changing and evolving. Some of these field-based insights are based on research recently conducted with Dr Lucia Carragher (from Dundalk in Ireland) published in Chapter 10 of my 2021 book (Golding & Carragher, 2021), in which we propose a Shed typology by gender and organisational type, further developed in "The Women's Shed Movement: Scoping the field internationally" (Golding, Carragher & Foley, 2021), later published in the *Australian Journal of Adult Learning* which the section of this article about a proposed gender and organisational typology for Sheds draws heavily from.

In brief, there are now active Men's Shed movements and peak body associations in nine nations (inclusive of the four devolved nation in the UK) with smaller numbers of Sheds in eight other nations, most recently joined by Iceland and Norway. Women's Sheds are operating separately (and sometimes together) in seven nations but mainly in Australia, Ireland and the devolved nations comprising the UK, where Men's Sheds achieved earliest traction. The highest density of Men's Sheds (per head of population) by 2021 was in Ireland. In general, Sheds are the most common and work best in smaller, rural, 'tree change' and 'sea change' communities where the proportion of older men (or women) beyond paid work is higher than average. In these situations, there is often a relative absence of government services for older people, particularly for men beyond paid work, in which case local people create their own grassroots, autonomous, community-based, salutogenic (health-giving) solutions to social and community isolation based out of a community of practice in a Men's Shed (or in some instances a Women's Shed), typically and mainly staffed by volunteers.

The notion that Men's Sheds are the end game, or that there are just two polar opposite Shed-based organisation types in community settings determined by the gender of the participants, and that there is just one organisational structural type is not borne out

by the observed range and participation patterns within either Men's Shed or Women's Shed organisations. While men-only or women-only Sheds are most common, in some cases an existing Men's Shed reorganises itself such that men and women run separate programmes on different days, sometimes with separate and parallel Men's Shed and Women's Shed organisations. In order to categorise the diversity observed in the field, our 2021 *AJAL* article (Golding, Carragher & Foley, 2021) proposes a typology by gender, summarised in Table 1, which acknowledges and is inclusive of the observed continuum in the data between standalone Men's Sheds organisation at one pole, exclusively and located separately for men (on the left of the table), and at the other pole (on the right of the table), standalone Women's Sheds organisations, exclusively and located separately for women.

Some nations including Denmark have focussed exclusively on men-only Sheds in their nationally coordinated network of 33 *Maends Modesteder* organisations (literally "men's meeting places" in English) up to 2021. This national network coordinated by the Danish *Maends Sundhed* (men's health) peak body regards men only community spaces as optimal for the anticipated health and wellbeing benefits. In a similar way and for the same reason, Scottish Men's Sheds have tended to be men only. By contrast, some communities in other nations including New Zealand have been less comfortable about creating men only spaces and therefore have a higher proportion of 'Community Sheds' or Men's Sheds inclusive of some women.

Most Men's Sheds across the 17 nations with Men's Sheds up to 2022 are mainly or solely for men, and most Women's Sheds (in the seven nations with Women's Sheds) are solely or mainly for women. However, Golding, Lucia Carragher & Annette Foley's (2021) typology, illustrated in the 131 Shed case studies in Golding (2021a) acknowledges that there is a wide range of other gendered combinations and possibilities now reflected in the diverse range of Shed-based organisations around the world. Given that Men's Sheds commenced first and also have a higher public and media profile, communities in nations that have sought to also create Women's Sheds (specifically in Australia, Ireland, England and New Zealand) have tended to embed their Women's Shed under an existing Men's Shed organisational *umbrella*, sensibly sharing equipment and resources and usually having men and women meet on separate days. Thus, most Women's Shed locations up to 2022 are in existing Men's Sheds, as illustrated in Table 1. Very few communities and organisations up to 2022 have had the resources to be able to create a standalone, purpose-built Women's Shed.

Some Shed types, illustrated in practice by the Shed in the tiny rural village of Yeoval in central western NSW, Australia (included as a case study in Golding, 2021a) sits towards the centre of this continuum in Table 1, with "Yeoval & District Men's Shed & Women's Shed" on the sign outside. Similarly, the "Frome Shed" in England (also

included as a case study in Golding (2021a) incorporates the Frome Men's and Women's Shed. Dereel Men's Shed in rural Victoria, Australia is an example of an organisation called a Men's Shed (in column 4 of the table) but where men and women participate together and on equal terms. It is important to acknowledge that an increasing number of new Sheds have decided not to gender the space, instead calling the organisation a "Community Shed" or simply the "Shed" but running a gendered programme on separate days or at different times. It is also important to note that our proposed typology does not yet factor in the reality of the diversity of other gender positions (LGBTQI+) between the male/female poles.

Table 1. A typology of Men's and Women's Sheds by Gender
(after Golding, Carragher & Foley, 2021)

Organisation Names	Men's Shed	Men's Shed	Men's Shed	Men's Shed & Women's Shed	Women's Shed	Women's Shed
Participants	Men only	Mainly men, some women	Men & women together	Men & women separately	Women only day(s)	Women only
Locations	Men's Shed	Men's Shed	Men's or Shared Shed	Shared Shed	Men's Shed	Women's Shed

Aside from this typology by gender, Golding, Carragher & Foley (2021) have also proposed a three-part organisational typology of Women's Sheds as summarised in Table 2, adapted from our experiences in the field and insights from the health and community engagement literature. The broad categories and associated organisational models we propose appear to fit with trends identified within the early Women's Shed data from Australia, the UK and Ireland.

Table 2. A Women's Shed Organisational Typology
(after Golding, Carragher & Foley, 2021)

Organisational Models	Characteristics	Typified in	Relationship with Men's Sheds
<i>Community Partnership</i>	Community partnering with charitable organisations	England	Often close and collaborative
<i>Peer Involvement</i>	Local women supporting peers	Ireland & Australia	Minimal: Autonomous & independent
<i>Cooperative</i>	Connecting women to existing workshops & expertise	Australia & UK	Sharing resources, expertise & skills

We suggest that the "Community Partnership" organisational model is most evident in the UK (mainly England), with charitable organisations such as Age UK, Brighter Futures, and Footprints in the community working in partnership with local community

organisations to sponsor and open Women's Sheds, including overseeing the management of programmes within them. This model can be seen to be underpinned by a belief that Women's Sheds will be more effective when developed within a larger body that advocates for them nationally.

The "Peer Involvement" organisational model appears to be the dominant one in Ireland but also in Australia. Most Women's Sheds have originated from the efforts of a small number of highly motivated and politicised local women who have strived to raise awareness of local needs and grow support among their peers locally. Such Women's Sheds are typically autonomous and independent of Men's Sheds, although sharing many of the same principles, albeit from a feminist perspective. Activities are typically agreed upon and organised by women based on peer-based skills sharing (for example, via peer mentoring) as well as via peer support (learning together or sharing experiences) and empowerment (where needs are identified, and women are mobilised into action). In this second model, change is believed to be facilitated by the credibility, expertise or empathy of Shed members.

The "cooperative" organisational model, becoming increasingly popular across all countries with Women's Sheds, but less so in Ireland, has seen Women's Sheds share premises with Men's Sheds locally, but meeting on different days or at different times. This model connects women to existing resources and information, such as sharing workshop equipment and skills. Often men are allocated set time slots to teach the women how to safely use the woodwork-based workshop equipment such as lathes, band saws or other hands-on media, tools and materials.

It is relevant here in this necessarily brief and broad-brush account to note that Men's Shed organisations internationally tend to fall within four broad and sometimes overlapping models. One is the "hosted model", where an agency seconds staff and other resources, including premises, to bring members together, such as via the Age UK Men in Sheds program in the UK. Another, perhaps the commonest, is the "bottom-up" model where a group of men come together to plan the development of an independent, community-based Shed organisation themselves. A third model involves what is called an "auspice" arrangement in Australia (but called "sponsorship" in some other countries), where the Shed operates under the insurance, funding and organisational umbrella of a separate parent organisation. A fourth arrangement is where a service is provided by a service provider for men who are not in a position to fully self-organise, for example for men with dementia or some form of disability. Unlike with the previous three arrangements, there is more likely to be paid or professional staff and modified or specialised equipment to ensure the Shed is safe for participants.

What is it about the learning through Men's Sheds which is so attractive to older men?

While Men's Sheds are theoretically available to men of any age, the reality is that most participants are older. In Australia, the median age is approximately 70: in Ireland, it is closer to 60. The nub of my explanation in (Golding, 2021a) is that Men's Sheds in community settings empower older men in particular to take charge of their later lives, giving back to other men and the community. In the process they move away from doing what aged care, welfare, adult education and health providers and their female-dominated workforces sometimes do to men, disempowering them by treating and serving them professionally within government *programmes*, often from deficit models, as clients, customers, students or patients. This all tends to occur, in Australia at least, in workplace settings where women are the relatively poorly paid, minimally trained, casualised staff' within the *service providers*. Unsurprisingly, older men are often reluctant participants in such programmatic, client-based interventions.

Older men in particular are attracted to Men's Sheds in ways which are totally consistent with the demographic age-shift in most world populations faced by two principal challenges neatly summarised by Tom Kirkwood:

The first is to ensure the greatest number of older people maintain their best possible mental capital, and so preserve their independence and wellbeing, both for their own benefit, and also to minimise the need for support. (Kirkwood et al., 2010: 7) [...] The second [...] is to ensure that the considerable resource which older people offer [...] is recognised and valued by society, and that they have the opportunity to realise the maximum benefit from that, both for themselves and by society. [...] In the absence of specific diseases that impair cognitive performance, the adverse effects of intrinsic ageing on the memory and capacity for intellectual work are greatly exaggerated in the popular mind. the result of persistent negative stereotyping of older people is responsible for a massive waste of mental capital in later life (Kirkwood et al., 2010: 8).

What Sheds provide for older men, and more recently older women, is a homely and gendered space to share skills and informally address both these major challenges beyond paid work. Firstly, by remaining socially connected and in the process maintaining physical and mental health and wellbeing as long as is feasible, and secondly, by passing on skills to future generations in a way that enhances other people and the community. The learning that takes place is not through teaching and courses. It is through participation, befriending, peer and group support, volunteering and intergenerational mentoring in ways that quite naturally also reaches, empowers and embraces those who are most isolated and vulnerable. Unlike most formal learning contexts, people share what they know and can do, and are in no way judged for what they can't do or don't know.

The learning that takes place in Sheds, with some exceptions, is mostly and deliberately informal. There is no enrolment, curriculum or assessment and there are no teachers. Learning takes place in informal communities of mainly hands-on practice in the Shed. Participants informally mentor, share and contribute what they know and can do, even if it is as simple as using a broom or making a cup of tea or reflecting on life in informal conversation. Importantly, participants are not patronised by age or ability and there is no compulsion. Nor is the activity defined in the name of the Shed, which typically just contains the name of the place and 'Men's [or Women's] Shed'. All men (and sometimes women) are welcome to participate at any age and invited to contribute from diverse backgrounds. Sharing and learning focuses on hands-on skills in a workshop-based community of practice, typically related to woodwork or metal. However, the research shows that older people learn much more, through life lifelong and life wide, in a place and space they feel welcomed and at home, in the case of the Men's Shed mainly or solely in the company of other men (Golding, Mark & Foley, 2013). As with learning, the wellbeing which results as a consequence of social and community inclusion is important but also informally addressed and seldom deliberately foregrounded.

Because of the unique, powerful, transformative and salutogenic (health promoting) ways in which informal learning takes place "shoulder to shoulder" in communities of practice in Men's Sheds, I playfully but also seriously proposed the idea of "shedagogy" (Golding, 2014) as an alternative pedagogy. My proposal is consistent with Paulo Freire's (1970) call in *Pedagogy of the oppressed* (see Schugurensky, 2011) to identify new forms of critical practice that interrogate, destabilise and disorganise dominant power/knowledge relations. I suggested that:

[...] shedagogy offers a form of learning that is intrinsically averse to external control. The 'grassroots' shed model positively challenges general preconceptions about many aspects of adult learning, in this case the specific difficulty of enabling men's agency and learning in community settings, including for and by older men, [...] to take responsibility for several of the key social determinants of health including their learning and wellbeing (Golding, 2014: 10).

What attracted me to research Men's Sheds and since become an advocate? A personal story

As an ageing male and honorary academic, still deeply immersed in writing and researching (some might argue it is plagiarising) off the back of other people's stories and experiences, it is useful for me to reflect back on my research journey, including what it was that determined and shaped the course of my own life to lead to my current research focus on Men's Sheds. Before I was 30 years old my university education was in

geology and environmental sciences with five years in between as a touring musician. In the four decades since I've gravitated through working in secondary education, to researching access and equity in vocational and higher education, to focus in the past three decades on learning through life within and well beyond adult and community education in the spirit of Schuller and David Watson (2009). Men, and particularly older men, were seldom considered as "missing" in education research or on the equity policy radar.

I progressively became particularly interested in this research and policy lacunae and the transformational potential of adult learning in all its forms, particularly in less obvious, informal, "surrogate" adult learning organisations and settings which activate, sometimes by default, when and where formal educational provision cuts out. In Australian remote, rural and regional settings where formal education tends to be lacking, informal community learning becomes the norm. Collecting research evidence and writing stories about increasing access, equity and community connection to learning, and in the process enhancing wellbeing, particularly for older men in rural settings similar to those I grew up in, has since become my life passion.

My general interest in older men's learning and wellbeing was fed in part by McGivney's research with men and boys who are arguably missing from education in the UK (McGivney, 1999; McGivney, 2004). This led me to work with others from 2000 to create a whole suite of research specifically focused on older men's learning in diverse community settings inclusive not only of *conventional* adult and community education (ACE) settings, but also learning through fire and emergency services, aged care, sporting and religious organisations as well as through service clubs. All of this led inevitably to research why older men tended also to be missing from ACE, fortuitously at the very time when early Men's Sheds were beginning to spread. Our national study in 2007 of learning through Men's Sheds in community contexts (Golding et al., 2007) and of learning and wellbeing focused on older Australian men through community organisations (Golding et al., 2009) culminated in our book *Men learning through life* (Golding, Mark & Foley, 2013), and a suite of research about Men's Sheds in community settings in diverse international contexts (Golding, 2015b; Golding, 2021b).

In one sense it is obvious why older men hold a particular, personal interest to me. I am a relatively privileged, 72-year-old, white Australian, rural male only slightly older than the median Shedder age of 70 in Australia. My research trajectory outlined above has been shaped not only by other people's insights and stories, but as for most researchers, also my own upbringing, family background and personal stories, which I have never before shared or reflected on in text.

In retrospect, I can see that becoming a Men's Shed academic in later life is totally consistent with my lifelong, personal and deliberate attempt not to become what I do.

This is evidenced by my career trajectory of *keeping moving* through a number of apparently unrelated academic fields, in order, from geology to music, then wildlife research and environmental science, and finally *grazing* right across the wide and exciting research expanse of adult and community learning into later life learning. This trajectory from formal to informal learning, and from front-end education to learning through later life is also consistent with what I experienced as a teacher and lecturer. I became bored and alienated by the stultifying rigidity, hierarchical nature, unnecessary formality and predictability of education, curriculum, assessment and teaching in schools, vocational education and higher education, all of which are totally absent in Shed settings.

My alienation was increased when I came to understand the way that formal qualifications were being used unfairly to *sift and sort* on the pathway through education into employment. I found Stephen Gorard's (2010) explanation of how this tended to work in a regressive and counterintuitive sense to be particularly persuasive. Gorard suggests that taking a life course view, formal qualifications tend to be used not as a causative agent, but:

[...] as a substitute variable summing up the prior individual, social and economic determinants of 'success' at school and beyond. Educators do not select their potential students, nor employers their employees, on the basis of their socioeconomic status, ethnicity or age, as this is both unfair and illegal. However, they do select them on the basis of a substitute variable – prior education – that sums up, and is very heavily correlated, with such background factors. What is the sense in that? (Gorard, 2010: 359).

I became increasingly attracted to not only hearing men's stories, and writing and researching about them, but also acting as an advocate for learning that was not for earning, a theme picked up by McGivney's research (2004) in the UK, which in many other contexts aside from Men's Sheds, have the potential to subvert and potentially reverse the dominant paradigms about the uselessness of old men in retirement and the rarely explored but widely held belief that ageing is a one way trip to senility and death beyond paid work. My interest was also connected to my comfort in living in small, rural, *out of the way* community places and spaces where learning and learners are less formal, without teachers, curriculum or assessment. I discovered that the diverse and informal forms of sharing skills and learning by doing in communities of practice, such as in Men's Sheds, were enabled informally by harnessing the power and mutual support of the local community to maintain health and wellbeing and thus age positively.

My interest in Men's Sheds, on reflection, is also consistent with my personal story. Having seen my father's life, career, potential and personality limited and attenuated by war service in a small country town, I grew up with a desire not to become my father's son, and very deliberately chose not to become what I do. In later life, my father

in retirement escaped to the garage or ran errands for my mother who sought to get him out of the house. So too with my maternal grandfather, who spent most of his working life away from home in the navy spanning two world wars, to return home to a grandmother who banished him to the backyard shed and garden as dementia set in. In retrospect, my father and grandfather might have had very different lives if Men's Sheds had been around then.

I became aware as a consequence of a wide range of formal learning, research and life experiences that the most important and transformational learning occurred somewhat serendipitously, particularly for most people with a very limited formal education through immersion in life including in work, family and the community. My desire to make a difference to the world through elevating and celebrating learning through the community would ultimately become what's most important for my own happiness and fulfilment, particularly in my own retirement. I most enjoy dreaming up, creating, implementing and supporting grassroots community causes that did not previously exist, particularly those that challenge dominant community paradigms. I gravitated towards researching Men's Sheds because of their ability to create evidence and stories which gave older people license to share and transform their identities, with other men and the community. While I'm not an active community Shedder myself, I have used my privileged position as an academic and intellectual to use research as a mirror to inform and advocate for the Shed movement in community settings.

Penny J. Burke summarises my experience as a male learning through life fairly succinctly in generic, academic terms:

A range of interlinked, and contradictory masculine identifications are central to understanding the formation of aspirations, which are not fixed, but shifting through different kinds of life and learning experiences (Burke, 2006: 719).

I anticipated, when I serendipitously *grazed* into Men's Sheds as a researcher in 2000, to find some evidence of misogyny amongst older men, particularly those who had chosen a male gendered space to spend some (but not all) of their week. Instead, I found mostly *gentlemen* in the original meaning of the word, with almost universally positive support for participating in the Shed from women in their lives, typically a female partner or daughter. While there is some evidence of homophobia and racism amongst a few Sheddors, a trait common amongst all Australian men, in general terms, Men's Sheds, backed by the peak body Men's Shed organisations are positively inclusive of *all* men and their partners and families, supportive of diversity on the basis of enhancing their social inclusion, health and wellbeing and more recently very supportive of new places and spaces for women in Women's Sheds.

Conclusion

In conclusion and returning to the original research questions, the Men's Shed movement, which originated only three decades ago in Australia, continues to rapidly spread, adapt and evolve globally. The community Shed movement has in the past decade broadened to include women, more gender diverse participants and organisational types. The hands-on learning in mainly gendered communities of practice that takes place in Shed-based organisations has proved to be particularly powerful and attractive to older men beyond paid work.

It is important in conclusion to reflect on what insights the highly successful, informal and hands-on pedagogies at work in Sheds might have for older adult learning organisations that older men tend to be missing and perhaps excluded from (McGivney, 1999). In most nations, adult education has tended to be a women's sector, not only in terms of the majority of participants but also in terms of staff. One explanation for this gendered nature of staffing is that a combination of low pay and tenuous part time work combined with inflexible cultural norms and stereotypes about women being more caring lead to adult education workforces, as well as those in aged and childcare, welfare, being almost totally dominated by women. This female gendering of staff, programmes and services towards women arguably impacts on and is often unwelcoming to older men, including in adult education.

It is also pertinent in conclusion to acknowledge that the global COVID-19 pandemic between 2020 and 2022 has severely strained workforces and participation in most community sectors, particularly for risk averse older adults in adult education generally and community Sheds in particular. The COVID-19 pandemic has reinforced a number of pre-existing factors, including that the mainly female professionals who provide adult education *services* in many anglophone countries are often poorly trained and woefully paid.

Men's Sheds depart from many of these stereotypes because they are almost totally dependent on volunteers, unlike professionalised and often highly female-gendered services in aged care, welfare, education and health care settings. In most Sheds almost all of the work and supervision is done by volunteers, typically by the Sheddors themselves. All of these findings provide important lessons which go well beyond Sheds, particularly towards changing the attitudes of governments, society and the community towards the professionalisation of services which address social isolation and loneliness in later life. The Shed model provides proof that older people including older men can actually be empowered to support each other, share skills intergenerationally, support the community, enhance the quality of their own lives, benefiting the

economy by reducing dependence on professional and government services. This is indeed Australia's gift to the world.

References

- Burke, P.J. (2006) Men accessing education: Gendered aspirations. *British Educational Research Journal* [online], 32(5), 719-733. Available at: <https://doi.org/10.1080/01411920600895759>.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York, London: Continuum.
- Golding, B. (2014) *Men learning later in life: Floating the idea of shedagogy*. Paper to ESREA Older Learners Network Conference, Malta.
- Golding, B. (2015a) *The men's shed movement: The company of men*. Champaign, Illinois: Common Ground Research Networks.
- Golding, B. (2015b) Research evidence from Men's Sheds. In: *The men's shed movement: The company of men*. Champaign, Illinois: Common Ground Research Networks: 340-367.
- Golding, B. (2021a) *Shoulder to shoulder: Broadening the men's shed movement*. Champaign, Illinois: Common Ground Research Networks.
- Golding, B. (2021b) *Men's Shed Research* [online]. Available at: <https://barrygoanna.com/2021/08/12/mens-shed-research/> [3.02.2023].
- Golding, B. & Carragher, L. (2021) Women's Sheds worldwide. In: B. Golding (ed.) *Shoulder to shoulder: Broadening the men's shed movement*. Champaign, Illinois: Common Ground Research Networks, 319-353.
- Golding, B., Brown, M., Foley, A. & Harvey, J. (2009) Men's learning and wellbeing through community organisations in Western Australia (*Report for Western Australia Department of Education and Training*). Ballarat, Victoria, Australia: University of Ballarat.
- Golding, B., Brown, M., Foley, A., Harvey, J. & Gleeson, L. (2007) *Men's sheds in Australia: Learning through community contexts, Research Report* [online]. Available at: <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/mens-sheds-in-australia-learning-through-community-contexts> [3.02.2022].
- Golding, B., Carragher, L. & Foley, A. (2021) The Women's Shed movement: Scoping the field internationally. *Australian Journal of Adult Learning* [online], 61(2), 150-174. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1315932.pdf> [3.02.2023].
- Golding, B., Mark, R. & Foley, A. (2013) *Men learning through life*. Leicester: NIACE.
- Gorard, S. (2010) Participation in learning: Barriers to learning. In: C.L. Cooper, J. Field, U. Goswami, R. Jenkins & B.J. Sahakian (eds.) *Mental capital and wellbeing*. Chichester: Wiley Blackwell, 351-360.
- Hedegaard, J., Golding, B. & Nielsen, M.M. (2021) Men's Sheds (Maends Modesteder) in Denmark. In: B. Golding (ed.) *Shoulder to shoulder: Broadening the Men's Shed movement*. Champaign: Common Ground Research Networks, 293-308.
- Kirkwood, T., Bond, J., May, C., McKeith, I. & Teh, M.-M. (2010) Mental capital and wellbeing through life: Future challenges. In: C.L. Cooper, J. Field, U. Goswami, R. Jenkins & B.J. Sahakian (eds.) *Mental capital and wellbeing*. Chichester: Wiley Blackwell, 3-53.
- McGivney, V. (1999) *Excluded men: Men who are missing from education and training*. Leicester: NIACE.
- McGivney, V. (2004) *Men earn women learn: Bridging the gender divide in education and training*. Leicester: NIACE.

- Mulligan, D.T. (2018) *Time for a new freedom: TOMNET and Men's Sheds: Meeting older men's contributive needs in regions within South East and South West Queensland, Australia*. PhD Thesis. Toowoomba: University of Southern Queensland.
- Mulligan, D.T. (2020) *Marginalisation of older men: The lost boys*. Singapore: Springer.
- Schugersky, D. (2011) *Paolo Freire*. London: Continuum.
- Schuller, T. & Watson, D. (2009) *Learning through life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning Summary*. NIACE: Leicester.
- The Age (2003) *The enigma of the platypus* [online]. Available at: <https://www.theage.com.au/national/the-enigma-of-the-platypus-20030910-gdwbbq.html> [3.03.2023].
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Dyskurs biograficzny

Biographical discourse

red./eds. Sylwia Słowińska
Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Gökçe Güvercin-Seçkin*

SELF-DIRECTED LEARNING IN EMERGING ADULTHOOD: DEVELOPMENTAL AND BIOGRAPHICAL REFLECTIONS

ABSTRACT: Self-directed learning is a skill woven through specific life experiences. Based on biographical narratives, this study focuses on the self-directed learning skills of emerging adults who are university students and aims to provide an understanding of the background dynamics of different learning orientations. Theoretical sampling was used to conduct biographical narrative interviews. The Documentary Method was employed to interpret the interviews. The results of the documentary analysis of the narratives put that the autonomy-supportive family structure throughout the life course and the individual's willingness and desire to be autonomous constitute an important and decisive ground for the emotional dimension of self-directed learning skills. The research findings also reveal that self-directed learning is a way of life and a set of continuous processes that require continuity far beyond the boundaries of formal education. The research findings can be convenient in two ways. First, families can recognise and support an adolescent's effort and need to separate and contribute to the relationship dynamics necessary for their children to become self-directed learners. Second, the findings of the research suggest that more than a technical skill within the boundaries of formal education, self-directed learning is a positioning in life, which may lead to a holistic approach in future research on the subject.

KEYWORDS: emerging adulthood, self-directed learning, gaining autonomy.

Introduction

Throughout my teaching career at the university, I have had the opportunity to accompany and observe many students' learning experiences. I noticed that some students find it difficult to manage their learning process, some are very capable of taking responsibility for learning, some are not even aware that they need to take this responsibility, some are focused on their goals and can do what needs to be done, some expect me to spoon feed them. This study was inspired by my curiosity and desire to comprehend the underlying dynamics of these differences in learning orientations.

Learning experiences are heavily influenced by the dynamics of the social structure in which individuals live and by personal characteristics. Individuals participate in a variety of social mediums as they grow into adulthood. Family dynamics, home, work, school experiences, tools, and social environments all have an impact on learning practices and processes (Dennis & Carin, 2011). As Katie Davis (2012) notes, adults' learning is situated in their memoirs as well as the larger socio-cultural environment in which they live.

* **Gökçe Güvercin-Seçkin** – Maltepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey; e-mail: gokceguvercinseckin@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0987-4815>.

This phenomenological qualitative study aims to provide an understanding of the background dynamics of different learning orientations by focusing on self-directed learning skills based on the biographical narrations of emerging adult university students. According to this perspective, the theoretical framework will be followed by the research methodology and then the study findings. The last and conclusion section will reveal how emerging adults interpret their learning processes within the framework of their developmental characteristics and biographical experiences.

Self-Directed Learning as a “Way of Life”

Adults want to be able to direct their learning processes (Lindeman, 1926; Tough, 1979). Malcolm S. Knowles defines self-directed learning as “a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, to diagnose learning needs, formulate learning goals, identify human and material resources to select and implement appropriate learning strategies, and evaluate learning outcomes” (Knowles, 1975: 18). Self-directed learning is not only an instructional phenomenon; it is a “basic human competence, the ability to learn on one’s own” (Knowles, 1975: 17) and it is a “way of life” (Caffarella, 1993).

Self-directed learning is considered by theorists of the subject as not only a personality trait but also a phenomenon that is determined and developed environmentally, socially, and psychologically. While Donn Randy Garrison (1997) emphasises the cognitive and motivational dimension of self-directed learning, Huey B. Long (1989) defines three dimensions in his model of self-directed learning as sociological, pedagogical, and psychological, and he focuses on the psychological dimension of self-directed learning. Long (1989) argues that the most important dimension of self-directed learning is not the social or educational factor but the psychological variable. Ralph G. Brockett and Roge Hiemstra (1991) also emphasise the importance of the psychological dimension by drawing inspiration from Long’s model. They point out that learning takes place in a larger social environment. According to Hiemstra (2003), if the social context is a restrictive environment, it can limit freedom, and this can limit learning. Dynamics of living conditions, according to George E. Spear and Donald W. Mocker (1984), play a “driving” or “trigger” role in a person’s self-directed learning skills.

Self-directed learning relies on some fundamental phenomena. In this framework, it is considered a *process*, not an outcome (Bouchard, 2011). According to Paul Bouchard (2011), this process is environmentally determined. The second phenomenon is that self-directed learning relies on its *continuity* (Candy, 1991; Brockett & Hiemstra, 1991). Self-directed learning is not a skill that can be developed overnight; it is a skill that can be developed over time through continuous experiences. The third phenomenon

is *autonomy*, defined by Mark Tennant (2006). Tennant (2006) associates self-directed learning with personal autonomy and willingness. He describes “self-direction” in learning as “personal autonomy, the willingness and capacity to manage one’s learning, an environment that allows the learner some level of control, and the pursuit of learning independent of any formal course or institutional support” (Tennant, 2006: 147). Tennant (2006) emphasises also autonomy and links it to the development of the capacity to think rationally, reflect, analyse evidence, and make judgements; to know oneself and be free to form and express one’s own opinions; and, to act in the world.

Gerald Grow defines the four stages of becoming a self-directed learner as “dependent, interested, involved, and self-directed” (Grow, 1991: 125). In the dependent stage of Grow’s model, students need an expert authority figure to explicitly guide their learning. Moving to the second stage, learners show more interest and want to complete relevant assignments and tasks. In the third stage, learners have both the knowledge and skills to actively participate in their learning, but still need guidance from the instructor. In the final stage, they can take responsibility and set their own goals and standards of achievement. These stages are expected to be sequential and gradual within life development periods. Gradually, considering the characteristics of the developmental period, the person is guided to take responsibility for managing their learning.

Adults are expected to be responsible for their learning processes and to have the ability to manage and monitor these processes. Jeffrey J. Arnett (2000) defines adulthood in terms of three key characteristics: accepting personal responsibilities, making independent decisions, and having financial freedom. Being an adult requires accepting responsibility for one’s actions and decisions as well as accepting responsibility for the consequences of those actions and decisions. However, one can become an adult gradually throughout life’s developmental stages. Although biological maturation precedes emotional maturation, growing older biologically does not necessarily mean becoming an adult. On the path to growth and independence, Arnett (2000) defines a new and unique developmental stage as emerging adulthood.

Emerging Adults as Self-Directed Learners

According to Arnett (2000), although the range varies depending on the culture, emerging adulthood covers a period of 18–24 years in terms of age and includes unique developmental characteristics. It is a period in which neither the dependencies of childhood are completely abandoned, nor adult responsibility is fully accepted, but rather a period in which different options are available. The main characteristics of this period are identity exploration, instability, self-focus, feeling in-between, and opportunity.

The road to adulthood is constructed during childhood, adolescence, and even emerging adulthood. The environment in which emerging adults live should be conducive to the development of the adult skills described by Arnett (2000). Growing up, according to Evie Kins et al. (2009), is associated with the development of autonomous functioning. Authors denote the development of *autonomy* as a central developmental task during adolescence and emerging adulthood. As to Kins et al. (2009), autonomy corresponds to independence from the developmental perspective, that is, independence by distancing themselves behaviourally and psychologically from their parents and taking on more responsibility for their own lives.

Hasan Atak and Figen Çok (2010) identified two main psychological markers to elaborate on emerging adulthood: Margaret S. Mahler's (1971) theory of separation and individuation and Peter Blos' (1967) second individuation process. While Mahler (1971) focuses on the process of separation and individuation in the first two years of a child's development, Blos (1967) views adolescence as the second individuation process. Blos (1967) views adolescence as the second individuation process.

Growth, curiosity, and learning are all interconnected and reciprocal phenomena. According to Paulo Freire (2019), the knowing process is linked to the growth process. Thus, he says, to know, one must grow, and to grow, one must know. Because to grow is also to wonder, and to pursue one's curiosity. Yapi Erten (2019) notes that one invests in what s/he is curious about, enters a fusion with what s/he is curious about, and with this fusion, the self changes, hence growth becomes possible. Erten (2019) also associates learning with taking something from the outside in and states that for learning to take place, it is first necessary to make a place in the inner world of the individual. Erten (2019) sees the prerequisite for making space in the inner world as separation. He associates learning with curiosity and defines curiosity and the pursuit of curiosity and learning as "the most basic mechanism of the dynamics of separation" (Erten, 2019: 83). Similarly, Neslihan Zabçı (2019) states that learning "means growing up; for a child, it is the path towards becoming an independent individual where the help of the other is not absolute" (Zabçı, 2019: 119).

Individuation refers to the mental separation-individuation process that begins in early infancy when the boundary is established "between the 'me' and the 'not-me'" (Levinson, 2011: 32). Adolescence builds upon the developmental achievements of the separation-individuation process in early childhood. Blos (1967) examines identity formation as a psychological battle with parental introjects. According to the second individuation adolescence faces the developmental task of separating from their parents and becoming self-sufficient. Blos' (1967) concept takes this notion into the realm of identity formation but still refers to a psychological struggle with parental introjects. According to Blos (1967), the second individuation involves numerous shifts concerning

drives and intrapsychic reorganisations in ego, superego, and ego ideal structures. These gradual changes enable adolescents to take increasing responsibility for themselves, separate psychologically and physically from their parents, and establish a life (Colarusso, 1992). During the second individuation phase, the adolescent must separate from the internalised figures of the parents to become a member of the adult world. This separation provides an important backdrop for emerging adulthood. In emerging adulthood, individuation and separation is a process that does not either have absolute autonomy that parents withdraw full support from their children or that the emerging adult is as dependent as they were in need during childhood. The degree and dynamics of individuation and separation in each period may be different.

High school graduation and the subsequent university admission process are very important stages in the behavioral and psychological separation of an emerging adult from his/her parents. This period is the first time an adolescent leaves home (Mulder, Clark & Wagner, 2002). As Akin Rengin-Işık, Linda D. Breeman and Susan Branje (2020) point out, the university selection process plays an important role in adolescent life during the transition to adulthood. Such a decisive decision-making process, which has a major impact on the rest of one's life, provides important indicators of a young person's orientation.

According to Erik H. Erikson (1982) and Blos (1967), the most effective way out of the crisis is the search for autonomy. The emerging adult can be curious, pursue their curiosity and learn to manage their learning processes. A self-directed learner can become a self-directed learner if the emerging adult's inherent in his/her willingness to grow and to individuate, become independent, and gain autonomy can flourish in the contact and relationship dynamics of their lives.

Method

In this phenomenological qualitative research, I reached participants through theoretical sampling (Glaser & Strauss, 1999). The participants are emerging adult university students. I conducted interviews about Fritz Schütze's (1992a; 1992b) theoretical foundations through narrative biographical interviews. Interviews were interpreted using the Documentary Method (Bohnsack, 2014; Nohl, 2010).

Participants of the Study and Procedures

The participants of the study were university students (emerging adults) enrolled in an undergraduate programme. I started with sequential sampling, then switched to purposive sampling, and finally to theoretical sampling as concepts emerged.

The announcement of participation in the study was made to students studying in the last year of the same undergraduate program. Forty-six senior students indicated that they wanted to participate in the study and filled out the consent form. The students who expressed their willingness to participate were divided into four groups according to their gender, academic achievement (GPA), the form of residence during their education, and financial resources (Table 1).

Table 1. Dimension and Categories of Participants

Dimensions	Categories
Gender	Female Male
GPA/4	0-1.99 2.00-2.99 3.00-4.00
Residence during their education	Dormitory, Co-residing with family Shared flat with friends
Financial Sources	Working part-time-partial financial support from family Full financial support from family

Forty-six students volunteered to participate in the study and 35 of them were interviewed. Of these 46 volunteers, those who withdrew from the interviews when the scheduled interview time arrived, those who lived both in the dormitory and mostly in various houses of their friends, and those who were older than 24 and studying at their second university were not included in the study. Interviews were conducted with 35 participants (Table 2).

Table 2. Participants of the study interview

GPA/ Financial Source	0-1.99/4	2.00-2.99/4	3.00-4.00/4	total
Works Part Time (Case group 1)	1 ♂* (1D)**	4 ♀ + 3 ♂ = 7 (2D, 3F, 2S*)	6 ♀ + 7 ♂ = 13 (1F, 8D, 4S)	10 ♀ + 11 ♂ = 21 (11D, 4F, 6S)
Family Financial Support (Case group 2)	1 ♀* + 2 ♂ = 3 (2D, 1F)**)	3 ♀ + 2 ♂ = 5 (2D, 2F, 1S)	4 ♀ + 2 ♂ = 6 (2D, 4 F)	8 ♀ + 6 ♂ = 14 (6D, 7F, 1S)
total	1 ♀ + 3 ♂ = 4	7 ♀ + 5 ♂ = 12	10 ♀ + 9 ♂ = 19	18 ♀ + 17 ♂ = 35

* ♂: Male, ♀: Female

** D: Dormitory, F: Family, Shared: Shared flat with a friend(s)

Data Collection: Biographical Narrative Interview

Narrative interviews allow the researcher to record the perspectives of the interviewees (informants) by allowing them to talk about their life stories and experiences (Nohl,

2010). Based on the work of Fritz Schütze (1992a), Gabriele Rosenthal (2004) defines two periods of narrative interviewing. The first period is the main narrative period. In this phase, the interviewer asks the first narrative question, avoiding any thematic constraints. The second period is the elaboration of some points mentioned in the main narrative that is important for the research topic.

In this study, the first narrative was triggered by the question: “Can you tell me your life story from the beginning to today?”. At the end of the first main narrative, questions about learning experiences were posed to elaborate on issues relevant to the research. These questions focused on the participants’ learning experiences throughout their biography, including the definition of learning for them and the teachers who most influenced them in their life.

Interpretation of Interviews: Documentary Method

Turkish interviews were transcribed and interpreted following the principles of the Documentary Method (Bohnsack, 2014; Nohl, 2010). Two types of meaning emerge through interpretation: immanent meaning and documentary meaning. The direct meanings expressed by the interviewee during the interview are called immanent meanings. Documentary meaning is the knowledge underlying the tacit dimension (Bohnsack, 2014). Documentary meaning is not about what social reality is from the actors’ point of view; rather, it is about how this reality is produced or realised in practice by these actors, *i.e.*, in what orientation they address the issues and problems of life (Nohl, 2010).

In this study, special attention was given to the participants’ narratives about their adolescence and learning experiences in their biographies. Comparative analyses also helped to identify common patterns in various biographical narratives (Nohl, 2010). By comparing biographical narratives in terms of various demographic characteristics (gender, academic success, residence during their education), processes that are not specific to a particular region or social group, *i.e.*, generalisable to some extent, were identified and typified.

The documentary analysis revealed two different orientations. The first one includes participants who have self-directed learning skills, and the second one is the limited self-directed skills. In the following, these two frameworks of orientations will be elaborated through representative cases.

Background Dynamics of Different Learning Orientations

The background dynamics of learning orientations in emerging adulthood will take part in three subtitles family dynamics, the pattern of leaving home, positioning within

learning and experiencing the teacher, as well as the interview statements and fragments representing the orientations.

Family dynamics: Is it possible to be re-born from the psychic womb?

Just like a toddler's excitement and curiosity about walking away from his/her primary caregivers (mostly parents), an adolescent is in the process of trying and striving to leave the home where he/she has grown up psychologically and spatially with all kinds of emotional changes in his/her growing body. In some family structures, this growth is seen, recognised, and supported. In some families, it is ignored and perhaps prevented. It may require someone to have the courage to strive for separation, to be curious, and to pursue what she is curious about. Showing this courage is not only related to personal characteristics, but also to the favorability of the psychological atmosphere of the field of experience for showing this courage. For example, Buse¹ (female, age 22) talks about the psychological atmosphere of her family life with the following statements:

Buse: Since I was little, in the home environment, it has been more of a comparison with my brother, because we are very opposites. He is introverted, but I am more extroverted, I want to see different places, I want to go out, and I want to move a lot on my own. Time passed with conflicts about this, but I grew up with a family structure that was more respectful, and more accepting but set some boundaries.

Buse emphasises the character differences between her and her brother in her family and the acceptance of these differences. She treats conflicts arising from these differences as normal. Buse characterises the dynamics within the family as respectful and acceptable and elaborates on her parents with the following statements:

Buse: My mother is a conservative person, she tried to direct me that way. But my father tried to offer me every opportunity in a completely free way, he tried to guide me in the direction I wanted as much as he could. And now he says, you did what you wanted, you can do it in the best way, he supports me. There were points where both could meet at a common point and points where they could not.

In the interview excerpt above, Buse states that her mother was more restrictive, and her father approached her in a way that did not hinder Buse's autonomy. She treats the conflicts within the family as normal, she puts these conflicts into a rational context by doing her internal reflection and separates herself from these dynamics and her parents' conflicts. Like Buse, Onur (male, age 22) says: "I was hostile to my father for four years with the fever of adolescence, things were very bad between me and my father. Now my

¹ All information about people, cities, and institutions has been anonymised and does not include real names.

relationship with my father is perfectly good” and characterises the challenging period with his father during adolescence. Expressing that they were “enemies” with his father during this period, Onur states that his relationship with his father has transitioned to another preferable dimension in emerging adulthood: “My father and I are very good now... the other day we sat together and had a drink of alcohol... He always supports me. He told me to go and work and learn about life...”. These expressions exemplify that Onur’s father, just like Bus’s, established a supportive relationship with Onur’s autonomy and accepted that Onur was growing up.

Pelin (female, age 22), who represents a different orientation than Onur and Buse, elaborates on the dynamics within the family in the following interview fragment:

Pelin: I am the only child in my family, I mean I don’t have any other siblings, but two other children were lost before me, so I can be called the third child. With the effect of this, I can say that I have a lot of affection. That’s why I always went to the same school from primary school to high school. The administrators were relatives of my parents. The only reason for this is that I live very close to my family. ... My father is already working out of the city, he can only be with us on weekends, we chose the university where I am studying now so that we can be with my mother during the weekdays. We are a family structure that is a bit too attached.

In Pelin’s narrative, it is seen that her family raises Pelin in a very protective manner due to their previous losses. Even though her university was determined by the fact that her mother should not be alone, we also hear that her family and relatives always influence her choice of schools. She felt the presence of the family, and wherever she was she could not find an autonomous existence during adolescence. We understand that family dynamics and decisions are the benchmarks in Pelin’s decisions. She elaborates on her mother in the following interview fragment:

Pelin: I am not someone who does housework or anything like that. Because my mother doesn’t work, she is a housewife and she has devoted her life to me, I can’t leave the house, maybe I don’t want to leave this comfort. I don’t think I am an adult much.

We see that Pelin’s mother does not give Pelin any responsibility. For her, leaving the comfort zone in which she was put by her mother – we can also think of it as a “psychic womb” – means that she cannot get out of this comfort zone, as it would entail separation from her mother who devoted her life to her. Pelin, unable to separate from her mother, does not want to leave this psychic womb. She is aware that her inability to separate, this state of clinging, prevents her from growing up. Nazlı (female, age 23), who has a similar orientation to Pelin, refers to her very “close-knit” family ties and expresses that she cannot separate from her mother in a very similar way to Pelin with the expression “there is no time when I don’t get help from my mother, I lean on her”. It is understood that Nazlı’s mother, like Pelin’s mother, feeds her like she feeds a baby

with the expression “my mother always lives according to me, she never makes a sound so that I can study in the evenings, she still brings me my fruit while I study”.

Even though they are in the same age as Buse and Onur, Pelin and Nazlı cannot position themselves in a position of independence from their families or receive encouragement from their families for this. We see that their families maintain this protective space – a kind of *psychic womb*. Pelin and Nazlıcan’s mothers still want to keep their children in the womb. While Pelin and Nazlıcan continue to stay in there even though they know they must come out in their emerging adulthood period. On the other hand, we understand that Onur and Buse’s fathers accept that they are growing up – in a way, coming out of the psychic womb – and that they find it appropriate to have contact – as drinking alcohol together – that represents this growth. We also see that Onur’s father supports this state of growth and separation, he guides Onur to become autonomous by encouraging him to work part-time. Buse’s father neither supports nor acts to prevent it. For Onur and Buse, there is a space where growth is allowed. In Onur and Buse, we do not see a structure preventing growth and automation like in Pelin and Nazlıcan.

With the holistic interpretation of the biographical narrative interviews, two different orientations have become evident: emerging adults who are given space to grow emotionally and emerging adults who are not given space to grow emotionally and who continue to be kept in the psychic womb. The following section elaborates on these two orientations. While Buse, Onur, and Ahmet represent the first orientation of self-directed learners. Halil, Pelin, and Nazlıcan characterise the second orientation as other-directed. Details of each orientation will be presented with two subtitles: positioning in life as well as positioning in learning experiences and experiencing the teacher along with the representative cases.

Positioning in Life: Home Living Patterns

The inability or courage to leave the sheltered growth space (psychic womb) also plays a decisive role in the process of leaving home. The transition to university, the separation from home and thus from parents, and the way in which this separation may or may not occur symbolise the form of separation of the individual at the beginning period of emerging adulthood. However, individuation becomes visible in this period. In the process of leaving home, mustering the courage to risk conflict with the family, if necessary, plays a decisive role in the emerging adult’s ability to individuate. Buse, who has an autonomy-supportive relationship with her father, elaborates on the process of leaving home after the university preference period in the following interview fragment:

Buse: There was not much desire from my family for outside İzmir (researcher note: family lives in İzmir). I softened it, I told them I wanted it this way, I demanded it, there was no softening ... My parents divorced at that time. This time I had to deal with something on my own. ... They said that if I went out of town, they won't support me. At that moment they needed an object to reflect their anger. ... I thought that this anger towards me would pass. I decided the same way again, and I came here by asking them to respect me, it was a difficult process for me because everyone was against me...There was always prejudice against Istanbul, like what would happen if a girl child left, what could happen...Istanbul was considered a terrible place, they were expecting her to break her rope there, especially on my mother's side. My father was with me, he was only with me de facto, I knew he still does not want to.

In the interview fragment above, we see Buse's struggle for her existence in the challenging period the family went through. Buse, realising that she cannot be the reason for the anger directed at her, separates herself from her parents emotionally. In this psychological atmosphere, her insistence to live in a different city from her family comes to the fore. As a result of her persistent effort, she experiences a separation from her family and leaves for another city for her own autonomous life choice. The consequences of this separation attempt brought along a challenging period for Buse: "It was very difficult for me. I had resentments with my mother... But she softened afterward". But she accepts the consequences of this decision. We hear that she made a very intense effort to leave the house emotionally and spatially in a psychological atmosphere where her mother was obstructive, and her father was not obstructive but not supportive either. Demonstrating an example of willpower, despite her mother's emotional coercion and punishment of cutting off communication, she persists and does not give up her desire to study in the city where she studies for her undergraduate degree. Buse details her search for support during her unsupported university preference period in the following interview fragment:

Interviewer: Can you tell us about your university selection process?

Buse: Our guidance unit was not very active, but my English teacher encouraged me to research departments; she advised me to research departments and see what suited me... I went to the guidance units of other schools, not the guidance unit of our school, but the guidance unit of a good school. I visited XYZ High School, which is equivalent to a science high school. The teachers welcomed me very warmly. Then they supported me, and the guidance unit applied the same tests to me that they applied to their students.

Buse exemplifies how she takes initiative based on her self-direction skills and the support of her teacher. She identifies the lack of support and then goes to the source that can meet her needs with the facilitation of the necessary resources and makes an inference from all the information she collects. Buse did not delegate responsibility to another person or institution. She sought qualified resources on her initiative and made her own decision with a holistic approach by including the recommendations of these

resources. According to Buse's accounts, she attempted to seek help for herself from qualified resources. Her family did not hinder (but did not support) her autonomous attempts (such as visiting another school guidance office); the gaps were filled by her efforts.

We have already seen that Pelin, unlike Buse, has a very protective family structure by not trying for separation. In the following interview quote, Pelin expresses her university preference period and the justification for her choice of university:

Pelin: My father was a graduate of Ege University. His dream was always to study in Izmir. Normally he thinks that he doesn't affect anyone, but in fact, he is someone who always directs them to get what they want. But then he told me that his field was not a field for women because he saw how difficult it was for women engineers to work in his environment. He guided me later. My father is someone who always loves his job. So, when I saw him, I thought I could do it too.

We see that Pelin decided on her university based on her father's desires and wishes. She draws attention to the fact that her reason for choosing the school was determined based on its proximity to the house where she lived with her family. Unlike Buse, we see that Pelin does not think outside the boundaries her family draws for her. If we compare Buse and Pelin, Buse directs her actions in an autonomous and self-directed manner with her insistence and effort to go to another city despite her mother's resentment and threats to withdraw financial support, and with the acceptance of the consequences of this action. On the other hand, Pelin directs her actions under the determination of her father's desires, wishes and directives.

Representing a common orientation with Pelin, Halil (male, 22 years old) described the university preference period and the roles he attributed to his mother and guidance counsellor with the expressions: "I can't tell you that my guidance counsellor was supportive, I can say that my mother made those extra preference lists. I didn't do much. I wasn't aware or involved at the time". Halil does not believe that the school guidance counselor gave him enough support and uses this as a reason for not being able to "go" to a university. In this process, his mother filled the gap left by the guidance counsellor. As can be seen, Halil refuses to take responsibility for this important turning point in his life. He puts the responsibility of decision-making on his mother or the school counsellor.

If we compare Buse and Halil, while Halil's family does not allow Halil to have an autonomous decision-making process during the university selection process, Buse's family enables her to carry out the university selection process autonomously despite the conflicts within the family. While Buse is insistent and eager to study at a university in the city of her choice, Halil has no such desire. Onur (male, age 22), who has a similar orientation to Buse and whose father has established a relationship that supports his autonomy, explains his university selection process with the following statement:

“I could not prepare for the exam in my last year and as a result, maybe I could have gotten into higher schools, but I am here”. Unlike Halil, Onur develops his narrative by accepting responsibility for “not being prepared enough” instead of focusing on the lack of help from others. According to Onur’s narrative, it is Onur’s responsibility that he was not sufficiently prepared for the university exam, neither his guidance counsellor nor his family as in Halil’s case.

Positioning in Learning and Experiencing Teacher

Positioning at important life milestones such as university choices has a similar pattern to positioning in learning experiences and experiencing teachers. Those who cannot be in a family structure that supports their autonomy and who cannot make their university choices under the decisive guidance of their families confine their learning processes to classroom/school experiences. Moreover, this orientation positions the learner as a passive recipient of the material presented in the absolute and decisive presence of the teacher. In the following interview, Pelin defines learning based on her personal experiences:

Interviewer: For example, what kind of teaching process comes to your mind? Can you describe it? What is the first thought that comes to your mind?

Pelin: It depends on the content. I learn much more easily when it’s a subject that I’m interested in, that I like or that stimulates me. But if I’ve conditioned myself, if I’m too worried about how I’m going to achieve it, if I’ve already started or quit it, it’s more difficult for me.

Pelin defines learning as “depends on the content” within the physical and psychological boundaries of the classroom. As a result, she delegated the task of stimulating herself to other subjects. Pelin’s learning priority is to “have fun and feel good” and she cannot do this unless someone else creates an atmosphere in which she feels good. The way Pelin describes her learning processes is like the way she describes the teachers who had an impact on her in her past life. Pelin describes her primary school teacher as having a great impact on her life: “She raised us all with love and treated us all the same. We saw her as our mother”. She describes how she expected her teacher to love her like her own mother and how her teacher fulfilled this wish. This two-subject framework envisions emotional involvement and attributes a vital role to educators in motivating.

Nazlıcan (female, age 22), who has a similar family structure to Pelin, defines learning in the same way as Pelin. Nazlıcan states her expectation from learning with the expression “The characteristics change according to the instructor; I think it depends on whom you learn from”. Like Pelin, she defines learning within the boundaries of the classroom-school course. She positions the teacher as the person who transfers

knowledge in a way that is appropriate for her with the expression “I think, she has to motivate me in order for me to join the course”.

Like Pelin and Nazlıcan, Halil, who left all the decision-making responsibility to his family during the university preference process, associates the most effective learning environment with taking notes and being complimented by someone (“When someone compliments me or says, ‘You can do it’, ‘I get even more fired up’”). As can be seen, Halil needs the acceptance and encouragement of another subject in his learning experiences as in other processes.

Pelin, Nazlıcan, and Halil define the dynamics of learning within the confines of formal education and place themselves as the recipient of the content as a learner and the fundamental determining actor as an instructor. They established priorities, such as the teacher patting him/her on the back, motivating or complimenting him/her, and being merciful to everyone during the learning process.

Unlike Pelin, Nazlıcan, and Halil, Onur defines learning as the “self-processing of knowledge” and identifies learning in out-of-school environments. In addition, he evaluates his learning experiences by positioning himself as an active subject who develops a new product such as “producing musical notes”. While Onur positions the other subject in the learning process (in this case his friend) in a position to provide *feedback*:

Interviewer: So, what aspects of learning appeal to you? The learning process or the learning experience, whatever you call it...

Onur: Learning is the processing by a person of knowledge that is already available in the environment Let me give you a few examples: for example, on the guitar, if I produce my notes after practicing, I get notes instantly. I immediately turn on my computer, open Guitar Pro and write down all the notes I get from there. I share it with my friends, they give me feedback and I edit it again. It is important to learn from feedback because you will present it to someone and if you get positive feedback from someone, it is not forgotten quickly, it stays in your mind more constructively.

In the interview section above, Onur emphasises learning experiences outside the school/classroom/course boundaries in learning processes and positions himself at the center of the learning dynamics. In addition, he seeks help/facilitation from his friends by requesting them to provide feedback when necessary. Different from Pelin, Nazlıcan, and Halil, Onur’s friends act as facilitators rather than the fundamental determinants in learning processes.

To define learning, Onur uses the expression “If something is being talked about, and I have no idea, I go straight to Google and look it up” for his learning experiences. As seen his primary motivation for learning is his curiosity. Like Pelin and Nazlıcan, he does not describe a learning environment created and determined by external factors by instructors. He defines learning as a lifelong and prolonged process. Like Onur,

Buse considers herself the primary and determining subject in the learning processes (“I think learning means transforming, not only in my behaviour but also emotionally, in all circumstances”). She considers learning as a comprehensive transformation process. She says that the most effective learning environment is: “My first demand for learning is to be free. When someone tells you this, I don’t believe it is effective. If s/he says you are supposed to learn this, but I will not”. These statements show Buse’s willingness towards self-directed learning processes, as she did during her university preference period.

Like Onur and Buse, Ahmet (male, age 24) describes learning as a “flowing stream” and describes it as an action that gives him “satisfaction”. Ahmet also describes learning as “a never-ending stream, flowing forever, adding something to everyone, so that you can be fed forever”. Similarly, to Onur, Ahmet also states that learning is continuous in life, that he does not expect for someone to tell him “Well done” as Halil does, and that he does not wait for another subject to motivate him like Pelin and Nazlıcan. He considers himself the primary and determining subject in learning processes.

While Ahmet’s approach to learning is like that of Buse and Onur, his pattern of experiencing the teacher is also similar. Ahmet focuses on the contributions of his two teachers, saying “I gradually learned to use my brain and started to question in their lessons”. He states that his teacher increased his capacity to use his mental abilities and taught him to “question”. As seen, he enjoys the learning environment in line with the autonomy skills he has acquired. He prioritises the development of his skills as thinking, questioning, and increasing his autonomy. As seen Onur, Buse, and Ahmet accept learning as a continuous process and emphasise the expectations of the instructors to increase their autonomy.

Conclusion and Discussion

This study focuses on the self-directed learning skills in college-aged emerging adults through biographical narratives and intends to give an understanding of the underlying dynamics of their learning orientations. The comparative analysis of cases from different academic levels, the form of residence, and gender allows for a broad perspective on the background dynamics of self-directed learning skills. In this perspective, two different frameworks of orientations have emerged: those with self-directed learning skills and those with limited self-directed learning skills.

According to the results of the study, self-directed learners (Buse, Onur, Nazlıcan) describe learning experiences within the framework of out-of-school experiences, they do not limit their learning experiences to formal education. Their curiosity, the

pleasure they get from learning, and the satisfaction they feel from producing are the main sources of motivation in their learning experiences. As self-directed learners, they experience teachers as facilitators and prioritise relations that increase their autonomy. At an important turning point when choosing a university, they make decisions based on their own wishes and desires and accept the consequences of these decisions. On the other hand, the learners whose self-directed learning skills are not sufficiently developed (Pelin, Halil, Nazlıcan) define their learning experiences within the boundaries of school and the classroom. They focus on determinants such as passing the class, getting grades, and getting the teacher's approval in terms of their learning experiences. In their relationships with the teacher, they prioritise emotional inclusion and expect the teachers to motivate them. Decisions and actions taken during the university preference period are mainly determined by their families.

The research findings show that these two different orientations' underlying dynamics lead us to the emotional dimension of self-directed learning. It emerges that the emotional dimension of self-directed learning is justified by two intertwined, mutually nourishing components. The first component is the autonomy-supportive structure within the family where one is allowed to grow and gradually become autonomous from a very young age. This family structure allows not only for physical maturation but also for emotional growth, even if there are breaks from time to time. The second dimension is the effort and the will of the individual to grow and differentiate emotionally within the family structure. This willingness is inherent in the courage to be persistent on emotional and spatial separation, drawing strength from personal characteristics as well as the first component (the family structure that creates space for autonomy). These two mutually nourishing and intersecting dimensions form an important ground for the emotional dimension of self-directed learning.

Concerning the underlying emotional dimension of self-directed learning, the research findings confirm Spear and Mocker (1984), Long (1989), Brockett and Hiemstra (1991), and Garrison (1997) that self-directed learning is not only related to personal characteristics but also related to *social interaction* that individuals experience. The orientation with self-directed learning skills tends to be not only more courageous and autonomous as personal characteristics but also the family dynamics within the scope of this study are supportive of this courage and individuation. Considering this, another dimension confirmed by research findings is that self-directed learning is a *process* that requires *continuity* (Candy, 1991; Brockett & Hiemstra, 1991). It is revealed that the areas of experience that encourage self-directed learning, the family's opening of space for autonomy from an early age, and the necessity of continuity of this support in each developmental period of life considering the features of the developmental period have a significant and determinative role. It is also evoked that self-directed learning

is a skill that is gradually and continuously developed and knitted and flourishes from an early age.

Research findings reveal the mutual balance (Erten, 2019; Zabçı, 2019) between separation, growth, curiosity, and learning. We see that the self-directed learner orientation is the orientation that is curious, dares to wonder, demonstrates the will to pursue his/her curiosity, and can psychologically separate from the family in this process. This separation, as in Blo's (1967) second individuation process, also brings autonomy to life. This autonomisation attempt and its result, as Rengin-Işık, LiBreema and Branje (2020) state, becomes visible in the pattern of the university preference process. The positioning of self-directed learners in this process represents an example of self-directedness. Self-directed learning skills stand out with their efforts to become existentially autonomous in life. This process also confirms self-direction is not limited to only the ability to manage instructional processes but also *a way of life* and position in life as Long (1989), Brockett and Hiemstra (1991), Caffarella (1993), and Hiemstra and Brockett (1994) argue.

Like Tennant's (2006) conceptualisation, the research findings reveal that *autonomy* and self-directed learning are two important phenomena that are intertwined. However, autonomisation may not occur sequentially and linearly, as in the stages of self-directed learning described by Grow (1991). The stages that Grow describes may not be a once-in-a-lifetime progression, but rather a progression that is renewed at each developmental stage. According to the findings of the research, being able to distinguish between "me and not me" (Levinson, 1978) from an early age can be possible within relationships that allow this separation to be made. Developmentally, the seeds of autonomisation are sown continuously from the first years of life. An emerging adult may not be expected to be as autonomous as they are a middle-aged adult because he/she is still attached to his/her family economically. On the contrary, s/he is not supposed to be as dependent on his family as an adolescent. Therefore, the level of self-directed learning skills may be unique to the dynamics of each developmental stage.

In order to be a self-directed learner, the biologically growing individual must also gradually separate from the psychic womb that s/he grows. It is possible to associate this leaving the womb, this emotional separation, with the growth that Freire (2019) points to. Within the appropriate psychological atmosphere and opportunities, everyone can gradually learn to take responsibility for his/her own learning and actions within the framework and scope of the characteristics and competencies of his/her developmental period. However, this course may not always follow. Disregarding the biological age and developmental period, a growth environment in which the adolescent is not allowed to individuate may cause the individual to remain in the first stages of Grow (1991).

As Hiemstra (2003) points out, this research shows that a restrictive context – in this study the family structure – can limit learning and attempts at autonomy.

The result of the documentary analyses put that the second process of individuation described by Blos (1967) is a decisive ground for self-directed learning. The adolescent's courage and willingness to leave the emotionally protective psychic womb and the role of the mother/parent in facilitating the adolescent's exit from this womb constitute an important and decisive ground for the emotional dimension of self-directed learning skills. This period of separation during adolescence inevitably reflects the dynamics of the individuation processes that have been taking place since the person's birth.

Research findings can serve as the foundation for developing learning designs in formal and nonformal educational institutions by considering learners' learning orientations. On this basis, educational designs can be developed to encourage learners to be self-directed learners, rather than assuming that learners are hypothetically self-directed learners based on their biological age. Besides this, as per research findings, families might be conscious of the adolescent's separation effort and need particularly in adolescence, and they can attempt to foster the essential parental relationship for their children to acquire and improve their self-directed learning skills.

Depending on the position of the researcher, further research can be considered in terms of lifelong learning (Field, 2000), human agency (Bandura, 2001), attachment theory (Bowlby, 1979), and self-determination theory (Deci & Ryan, 2002). Future research may interview families of individuals with self-directed learning skills to learn more about how they handle the process when their children reach adolescence. This study was conducted with emerging adults who are university students during their undergraduate education; further research can be conducted with emerging adults with different demographic characteristics or graduate education. The findings of the study show that self-directed learning is more than just technical skills, it is a phenomenon that needs to be approached holistically. By pointing to the holistic and deep aspect of self-directed learning, these findings may serve as an impetus for further research that deals with self-directed learning only in its technical dimension within formal education.

References

- Arnett, J.J. (2000) Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist* [online], 55(5), 469-480. Available at: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
- Atak, H. & Çok, F. (2010) İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Salu Dergisi*, 17(1), 39-50.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* [online], 52(1), 1-26. Available at: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.

- Blos, P. (1967) The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child* [online], 22, 162-186. Available at: <https://doi.org/10.1080/00797308.1967.11822595>.
- Bohnsack, R. (2014) Documentary method. In: U. Flick (ed.) *SAGE Handbook of Analyzing Qualitative Data*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 217-223.
- Bouchard, P. (2011) Self-directed learning and learner autonomy. In: N.M. Seel (ed.) *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer Science & Business Media, 2997-3000.
- Bowlby, J. (1979) The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences* [online], 2(4), 637-638. Available at: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>.
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1991) *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Caffarella, R.S. (1993) Self-directed learning. In: S.B. Merriam (ed.) *An update on adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 25-35.
- Candy, P.C. (1991) *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colarusso, C.A. (1992) *Child and adult development: A psychoanalytic introduction for clinicians*. New York: Springer Science & Business Media.
- Davis, K. (2012) Adult learners' characteristics. In: N.M. Seel (ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer, Springer Science, and Business Media, 136-138.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002) *The handbook of self-determination research*. Rochester, New York: The University of Rochester Press.
- Dennis, S.D. & Carin, N. (2011) A Self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. *The Journal of Educational Research* [online], 104(3), 202-215. Available at: <https://doi.org/10.1080/00220671003690148>.
- Erikson, E.H. (1982) *The life cycle is completed*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erten, Y. (2019) Merak ve öğrenme. In: D. Tunç (ed.) *Psikanaliz defterleri-3, Çocuk ve ergen çalışmaları: Öğrenme ve bilinçdışı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 81-93.
- Field, J. (2000) *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Freire, P. (2019) *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar*. İstanbul: Yordam Yayınları.
- Garrison, D.R. (1997) Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1999) *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. 1st edn [online]. New York: Routledge. Available at: <https://doi.org/10.4324/9780203793206>.
- Grow, G. (1991) Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Hiemstra, R. (2003) More than three decades of self-directed learning: From whence have we come? *Adult learning*, 14(4), 5-8.
- Kins, E., Beyers, W., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2009) Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: the role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental Psychology*, 45(5), 1416.
- Knowles, M.S. (1975) *Self-directed learning: A guide for teachers and learners*. New York: Association Press.
- Levinson, D.J. (2011) *The seasons of a woman's life: A fascinating exploration of the events, thoughts, and life experiences that all women share*. Ballantine Books.
- Lindeman, E.C. (1926) *The meaning of adult education*. Redistributed edition 1989 edn. New York: New Republic.

- Long, H.B. (1989) Self-directed learning: Merging theory and practice. In: Long, H.B. (ed.) *Self-directed learning: Merging theory and practice*. Oklahoma: Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1-12.
- Mahler, M.S. (1971) A study of the separation-individuation process: And its possible application to borderline phenomena in the psychoanalytic situation. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 26(1), 403-424.
- Mulder, C.H., Clark, W.A. & Wagner, M. (2002) A comparative analysis of leaving home in the United States, the Netherlands, and West Germany. *Demographic Research* [online], 7, 565-592. Available at: <https://doi.org/10.4054/DemRes.2002.7.17>.
- Nohl, A.M. (2010) The documentary interpretation of narrative interviews. In: R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (eds.) *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research*. Barbara Budrich Publishers, Opladen & Framington Hills, 195-218.
- Rengin-İşık, A., LiBreema, L.D. & Branje, S. (2020) Motivation to leave home during the transition to emerging adulthood among Turkish adolescents. *Journal of Youth Studies* [online], 10, 1273-1290. Available at: <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1820970>.
- Rosenthal, G. (2004) Biographical research. In: C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications, 48-65.
- Schütze, F. (1992a) Pressure and guilt: War experiences of a young German soldier and their biographical implications. Part 1. *International Sociology* [online], 7(3), 187-208. Available at: <https://doi.org/10.1177/026858092007002005>.
- Schütze, F. (1992b) Pressure and guilt: War experiences of a young German soldier and their biographical implications. Part 2. *International Sociology* [online], 7(3), 347-367. Available at: <https://doi.org/10.1177/026858092007003006>.
- Spear, G.E. & Mocker, D.W. (1984) The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly* [online], 35(1), 1-10. Available at: <https://doi.org/10.1177/0001848184035001001>.
- Tennant, M. (2006) *Psychology and adult learning*. 3rd edn. New York: Routledge.
- Tough, A. (1979) *The adult learning projects*. CA: San Diego.
- Zabcı, N. (2019) Öğrenme güçlükleri ardındaki ruhsal/duygulanımsal etkenler. In: D. Tuñç (ed.) *Psikanaliz defterleri-3, Çocuk ve ergen çalışmaları: Öğrenme ve bilinçdışı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 113-126.

Frederike G.S. Jansen*

TEACHERS' LEARNING EXPERIENCES WHILE TEACHING REFUGEES IN GREECE: "IT'S PRETTY EXTREME"

ABSTRACT: Current global events lead to a sharp rise in the number of displaced persons. Since 2014, large new flows of refugees have been arriving in Europe and especially Greece, which has been the country through which many people on the move enter Europe (Koehler et al., 2018). Within refugee education, the role of teachers is acknowledged as critical facilitators of education (Bengtsson et al., 2020). Yet, few studies centre on teachers and their experiences while teaching. This paper explores how eight teachers describe their experience teaching in refugee education on the Greek islands and mainland and what they have learned from this life experience. Data was collected through interviews applying the biographical method inspired by Peter Alheit (1995; 2018). Within the analysis of teachers' narratives, there was a focus on challenges and teaching strategies they created in response to the challenges, as well as the teachers' ideas on the importance of education and variations in their stories due to working in different locations and teaching various age and gender groups. The learning experiences are contextualised with the concepts of transformative learning, habits of mind and points of view, connected to the Transformative Learning Theory by Jack Mezirow (1997; 2000; 2018). The challenges and strategies which emerged in teachers' experiences are discussed with the findings of previous studies on education in refugee contexts.

KEYWORDS: refugee education, education in emergencies, teachers, transformative learning experience.

Introduction

At the end of 2021, 89.3 million people worldwide were displaced. Roughly 53.2 million were internally displaced persons (IDPs), 27.1 million were refugees, and 4.6 million were asylum seekers. Fed by ongoing or new conflicts, the number of displaced persons (DPs) was estimated to exceed 100 million at the beginning of 2022 (UNHCR, 2022). Contributing hugely to this significant increase in the number of refugees worldwide is the 2022 invasion of Russia in Ukraine. The outbreak of the Russia-Ukraine war forced approximately 7.7 million Ukrainian people to seek refuge across Europe, of whom 1.4 million are registered for temporary protection in Poland (UNHCR, 2022). The large numbers and rationalised international discourse make it easy to forget the social reality and lived experiences of individual refugees and anyone involved in supporting and facilitating temporary hosting and living essentials for displaced people.

The increased collaboration of humanitarian and development actors, especially the rise of the humanitarian-development-peace triple nexus, has turned attention to education because of its profitable opportunities (Siddiqui & Nguya, 2020). For people in

* **Frederike G.S. Jansen** – CINOP, Stationsplein 14 5211 AP 's Hertogenbosch, the Netherlands; e-mail: fjansen@cinop.nl; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9644-1369>.

conflict-affected contexts or a situation of displacement, the classroom can be a dependable and safe environment (Dryden-Peterson, 2017; Moumné & Sakai, 2017). Students' social and emotional needs can be met within the classroom, and crucial intellectual and social development opportunities are therefore created (Koehler & Schneider, 2019). This makes education an invaluable tool to mitigate trauma and develop resilience by providing skills and knowledge for facing current, past, and future crises (Burde et al., 2017; Sinclair, 2001). It is also believed that education can improve socialisation, promote peace and inclusion, and advance nation-building without violence or inflicted fear in crisis contexts (Koehler & Schneider, 2019; Novelli, 2010; Rubinstein-Avila, 2016). Moreover, education is a human right conceptualised as a rule for normative behaviour by the Convention of Human Rights (Dryden-Peterson, 2016). Its importance is also underlined in various international treaties and laws, including Sustainable Development Goal (SDG) 4 "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (United Nations, 2015). Although education as a human right is stipulated on a supranational level, implementing education remains the responsibility of the nation-state (Dryden-Peterson, 2016).

This issue of facilitating quality education for refugees is complex as it involves social, political, economic, psychological, and environmental perspectives (Wa-Mbaleka, 2012). European countries are increasingly concerned with the facilitation of quality education for refugees as host countries with larger influxes of people arriving on the continent since 2014 (Koehler et al., 2018). As a result, European countries face challenges in providing educational opportunities for newly arrived refugees. Various strategies have been undertaken, among which inclusion in public education is perceived as the most sustainable and ultimately aimed for (Koehler et al., 2018). Education is considered an essential means of structural integration because of the large number of children, adolescents, and young adults among DPs. Various European countries have undertaken efforts and developed strategic plans to include refugees in the national educational system, such as Greece (Koehler & Schneider, 2019; Simopoulos & Alexandridis, 2019).

Regardless of the decision-making authority on the macro-level, the responsibility of pedagogical implementation for these international agreements, and national laws and policies on education relies on teachers (Dryden-Peterson, 2016). This has prompted questions for me, such as: *Who are these teachers? What is their experience with teaching refugees? And what did they learn during this experience?* Mapping the theoretical field has granted insight in some of these questions. Besides working on written curricula and educational goals such as literacy and numeracy, teachers working within refugee education hold many other roles (Wa-Mbaleka, 2012). Teachers impart stability, continuity, routine, and support for students' physical, cognitive, and social needs

(Dryden-Peterson, 2017). However, few studies on refugee education focus on teachers and their experiences, which affect their teaching competencies and personality. Previous studies researching teachers' perspectives found that teachers are dissatisfied with their teacher training prior to the start of their position (Bodon & Votteler, 2017; Safotso, 2020; Simopoulos & Magos, 2020). Research conducted by Anastasia Papapostolou, Polyxeni Manoli and Anna Mouti (2020) revealed how teachers experience anxiety and challenges, mainly due to their lack of training in intercultural education. In Rabia Hos and Halil I. Cinarbas' (2018) and Pelin Taskin and Ozge Erdemli's (2018) studies, teachers mentioned that their prior teaching experience did not prepare them for the circumstances they encountered when teaching students with a refugee background. However, the experience of teaching in the temporary and non-formal setting of a crisis programme in Turkey stimulated learning by self-realisation and re-examination of their values and beliefs (Hos & Cinarbas, 2018). According to the interviewed teachers, this experience "contributed to their teaching and personal development and enhanced their civic responsibility and personal growth" (Hos & Cinarbas, 2018: 190).

Thus, fuelled by the current political crises and resulting migration waves, as well as the recognition of the crucial role of teachers in crisis settings, I decided on the significance of directing attention to teachers who teach refugees and researching their learning processes. My study was also motivated by personal interest in teaching and previous experience as a teacher, from which I have learned how becoming a teacher is an individual process and realised teachers have different priorities stemming from their norms and values. Their personality plays a part in teaching, classroom management, and student-teacher relationships. Aiming to understand the effects on and learning process of teachers working in crisis contexts, I utilise the transformative learning theory by Jack Mezirow (1997; 2000; 2018) to help recognise teachers' retold learning moments from life experiences. This paper is based on data collected for a previous study on reconstructing teacher identity in refugee education and elaborates on the preceding article by examining their learning process in terms of what they described as learning experiences¹. I will do so by centralising teachers' personal stories and reflections captured with a narrative interview design, applying the biographical method inspired by Peter Alheit (1995; 2018). This method allows for the exploration of an individual's life in its totality and elicits their own contextualised experiences. Eight teachers with experience educating refugees in Greece have reconstructed their life experiences for these interviews. The findings in this study are constituted of their vignettes and codes

¹ The original study referred to is a master's thesis for the master's programme in International and Comparative Education at Stockholm University titled "Re/constructing Teacher Identity in Refugee Education A Study on National and International Teachers' Narratives Working in Greece". For more information, please contact the researcher.

established from an inductive coding process. Together, these will answer the research question: What are the learning experiences of teachers teaching refugees?

By answering the question, this study will engage in current trends in education and support teachers facing challenges and dilemmas concerning their social reality. Especially in times of global conflict, there is an urgency to prepare teachers for new situations and protracted disequilibria to be faced. Research into teachers' experiences can give insight into what is needed or could be expected to ultimately contribute to educational quality for students and quality of life for teachers.

Theoretical Underpinnings

This article employs the framework of transformative learning as conceptualised by Mezirow (1997; 2000; 2018) and applies the biographical method from Alheit (2018) in the conduct of interviews. Alheit (2018) describes biographical learning as the influence of retelling one's life stories on learning processes. From my point of view, there are connections between the theories in terms of their assumptions and relatedness to adult learners, the opportunity for reflection and meaning making, and the influence of life experiences on learning. Both biographical learning and transformative learning view the creation of knowledge as a continuous process in which an individual develops themselves in relation to their life experiences. Biographical learning focuses on learning about one's own biography, for example, their previous experiences and social background (Bron & Thunborg, 2020). Learning is then understood as a process of reflexivity, meaning-making life experiences and constructing new knowledge through reflection (Alheit, 2018). Within transformative learning, the focus shifts to the meaning-making of experiences and critical reflection to evaluate, validate, or reconstruct existing meaning-making structures (Mezirow, 2018).

Mezirow (1997: 5) discusses that understanding our life experiences is "a defining condition of being human", which requires an independent evaluation of our frame of reference. The Transformative Learning Theory describes how the reference frame is composed of (1) the habit of mind and (2) the resulting points of view. The habit of mind is the precursor of the point of view and represents a broader, more abstract, and habitual way of thinking influenced by contextual factors, such as sociocultural, educational, economic, and religious perspectives (Mezirow, 1997; 2018). Habits of mind are articulated in beliefs, value judgements, attitudes, feelings, and memories. Points of view often surface in dialogue, for example, positive or negative attitudes, feelings, and judgements held against particular groups or individuals that possess different characteristics from our own (Mezirow, 2018). The durable habits of mind and

the more fluid points of view constitute reference frames. A reference frame defines an individual's meaning of the situation.

Central to transformative learning is the transformation of the reference frame (Mezirow, 1997), which is described to occur in various ways: (1) by elaborating on existing frames of reference, (2) by learning new frames of reference, (3) by transforming points of view, or (4) by changing habits of mind. A crucial part of the transformation process is a critical reflection of what constitutes the beliefs, interpretations, habits of mind and points of view (Mezirow, 1997). Mezirow (1997) suggests that critical reflection arises mainly in communicative learning in which at least two persons aim for reaching an understanding of and consensus in their meaning-making processes and justifications. The result of transformative learning is the change of reference frames in "inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change" (Klobučar, 2015; Mezirow, 2018: 116).

Another comparable descriptor between both theories is how they view learning as a process which occurs across time. Transformative learning is most often researched from the idea of (sudden) significant life crises (*epochal*), which trigger a disorienting dilemma and lead to the learning process (Klobučar, 2015; Mezirow, 2018). However, transformations because of transformative learning can also be continuous and represented in a progressive sequence (*cumulative*) (Mezirow, 2018). Biographical learning assumes a continuous learning process and follows pathways or transitions (Bron & Thunborg, 2020). The assumption that learning happens over a span of time, and is influenced by life experiences, benefits from a research method that allows for reflection on longer-term or past experiences.

Employing the transformative learning theory and biographical theory in this study helps understand teachers' learning processes in relation to their ideas on teaching and the specific group of refugees with whom they are in daily interaction. Furthermore, the narratives might elicit the reflection of teachers' reference frames and resulting behaviour as the frames of reference shape cognitions, feelings, and perceptions and predispose our beliefs, purposes, expectations, and intentions.

Methodology and Methods

Thus, underlying the choice of methodology for this study is the theoretical underpinning, as well as my ontological perspective of *constructionism*, which leads me to believe that an individual's social reality, including their ideas, beliefs, norms, and values, is shaped, and developed through interactions between individuals and their social contexts, grounded in specific cultural and historical backgrounds (Guba & Lincoln, 1994; Hong & Cross Francis, 2020). Therefore, I chose to apply in-depth narrative interviews

following the biographical method. Narrative interviews elicit a participant's story without following a set of questions or the interviewer's lead and giving interviewees autonomy in their story (Każmierska, 2004). Narrative interviews allow for impromptu storytelling, uninterrupted by the researcher's questions and, thus individuality and subjectivity of the interview process. Adding the biographical approach in the discussions, inspired by Peter Alheit's method (2018), invites the exploration of the totality of an individual's processual life through which various contextual influences and life events can be connected. The narrative and individual actions are thus placed within a social context and situational conditions, representing the dynamic relationship between the individual and society, allowing for an understanding of the course and significance of daily events (Domecka et al., 2012). Research practice also assumes that retelling a life story will be of educational value to the individual in understanding, reflecting, and transforming thoughts and perspectives (Rosenthal, 2004).

Unlike most methods, conducting a narrative interview with the biographical approach means the interview is not the result of interactions between a researcher's questions and the participant's responses but solely based on the story of the participant and possibly on additional inquiries by the researcher for clarification of the story afterwards. However, there are still several approaches to narrative interview designs as proposed by previous studies. In this study, I used a method which combines the techniques of Tom Wengraf (2001), Gabriele Rosenthal (2004) and Kaja Każmierska (2004). Każmierska's (2004) 5-steps were adopted and assimilated into a form used during the interviews to take additional notes. The first and second phases, the initial phase and phase of stimulating narration revolve respectively around small talk to create a comfortable setting, ensure confidentiality and rights, and emphasise the importance of telling a personal story. The interview continued with the main storytelling phase, which was introduced with a single theme-based question but asked for the participant's life story, following Wengraf (2001) and Rosenthal (2004):

I am interested in your life story about teaching refugee education. You could start by telling me how you experienced being a teacher in refugee education and why you chose to do this. I would like to hear about your life that led up to this and what you might have learned from this about your past, present and future. Take your time, please.

During the main story phase, the participants tell their story without the interference of the researcher, excluding paralinguistic expressions of interest and attentiveness to support and stimulate the participant (Rosenthal, 2004). The fourth phase is additional inquiry, which regards internal questions for clarification of the told story. Lastly, the interview ends by closing the recording. I initiated an informal conversation to comfort the participants, thank them for their trust and time, and inform them about the further course of the study and their personal preferences for pseudonyms.

Procedure and Analysis

This study complies with guidelines for research ethics prescribed by the Swedish Research Council (Swedish Research Council, 2017) and the European Commission on General Data Protection and Privacy (GDPR) for European studies concerning consent, confidentiality, and data storage. Data was collected online because of the uncertainty around the COVID-19 pandemic and the practicality of interviewing participants in various places. Recording the interviews online allowed for collecting audio and visual data, which was transcribed with attention to body language, eye movement and hand gestures in combination with audio-related cues such as silences, rephrases or stutters. The transcribed interviews were analysed following the thematic analysis by Virginia Braun & Victoria Clarke (2006, 2022), which allowed for freedom and subjectivity in exploring the data and meaning making. I used NVivo to systematically keep track of and reorganise the codes and themes in an iterative cycle of inductive coding, following the six steps for thematic analysis as described by Braun & Clarke (2022): familiarisation through data condensation and transcribing, coding, generation of themes, and reviewing the themes, then defining the themes and lastly writing up the findings.

Sampling

The participants of this study were selected through various steps in a non-probability sample. A call for participants spread within my network on social media reached a group of people who had experience working with refugees and were interested in participating in the study. To limit the scope of the study, participants from a specific population were selected after considering various contextual factors: their pedagogical experience, their nationality, and the country in which they gained pedagogical experience, and their relation to the persons in my network or me. The last criterion was important to select a heterogeneous group of participants, whilst the first criterion enabled a contextualisation of results and comparison between national and international teachers in the original study. For this comparison, an equal amount of national and international teachers was included in the final sample of 8 teachers. Of the eight participants, four are described as national teachers because they were born in Greece or identify as Greek and teach in Greece. The four other participants are defined as international teachers since they did not identify as Greek and were not born or raised in Greece but moved (temporarily) to work with refugees. All participants identified as female. The age of the participants ranges between 22 and 37 years. Further details about the teachers' nationality, age, and background can be read in the participant's vignettes below.

Participants' Vignettes

Hera (she/her, Greek, 32) holds a university degree in education, and a post-graduate degree in pedagogy, education, and sociology, and she follows seminars on refugee education by the Greek government. She currently works as a primary school teacher close to Thessaloniki, teaching in different temporary positions but mostly involving immigrant and refugee students. Hera is very interested in other people and different cultures and felt inspired by Paulo Freire (1970), her study abroad semester, and her volunteering position as a teacher for adult immigrant students at the university. In her daily life, Hera is in close contact with refugees and immigrants who live in the same area.

Areti (she/her, 31), originally from Greece, is a Greek philologist and pursued a master's degree in Educational Sciences in the Netherlands. During her studies in the Netherlands, the Greek refugee crisis started, and Areti was inspired to support the situation. Her passion has always been about the inclusion and integration of minorities in education, as she believes in equality and equal human rights. She would like to research the potential of quality education for one's life and the influence of socioeconomic backgrounds on educational opportunities. She is currently working as a teacher in an international school, follows specific refugee-focused seminars in support and international education offered by the Greek government, and volunteers for several humanitarian organisations.

Cassia (she/her, Greek, 30) studied to be a general teacher in Greece and holds a master's degree in Pedagogical Sciences specialising in minority youth. After teaching in public education for one year, she was assigned a refugee reception class. Prior to her teaching position, she gained experience working with refugees in the Netherlands. Her passion for the inclusion of minorities inspired her involvement as a volunteer in an organisation which fosters the inclusion of queer youth in the educational system in Greece.

Rose (she/her, 29) is half-Italian, half-British, and grew up in Italy. For her university degree, she moved to the UK and studied Social Sciences while pursuing a career working for a Non-Governmental Organisation (NGO). The absence of social interaction led to enrolment in teacher training for shelters. After finishing the training, she worked for several NGOs on Samos as a teacher in English as a Second Language (ESL), both for male and female classes and female-only classes.

Sibylle (she/her, 25) was born and raised in Spain but moved to the United States with her family in her teenage years. She got involved in Greece's refugee crisis through her academic studies in Political Economy. She received a research grant to conduct

field research in Greece and started volunteering for humanitarian projects. She spent over two years teaching and coordinating education projects. She continued working with migrants. After returning to the United States, she started a volunteering position as a teacher in legal orientation in an immigrant detention centre. Since moving to Spain, she has been teaching immigrants Spanish.

Filia (she/her, Greek, 31) first started to engage in refugee education in 2016, when she was a student in a post-graduate teaching and planning programme. After half a year of facilitating refugee education with an NGO, she was presented with the opportunity to support opening a new school for refugees and migrants near Athens. She switched jobs and started working in a shelter for unaccompanied male minors. She is currently enrolled in her second postgraduate programme, Greek as a second language.

Lucy (she/her, 37) was born and raised in the United Kingdom. After completing her teacher training and obtaining a certificate in English language teaching for adults (*CELTA*), she started working as a primary teacher. She worked in the United Kingdom for a year and then travelled overseas to teach ESL. She worked overseas for 15 years in Greece in two different locations as both teacher and school coordinator. When the COVID-19 pandemic started, she returned to the United Kingdom and started teaching as a college teacher for newly arrived people.

Artemis (She/her, 22) is originally from the Netherlands. She studied Marketing and Communication but switched to International Development Management when she realised, she wanted to pursue a career working with people, which connects with her love for God within her religion and her passion for helping others in need. During her studies, she went to Lesbos for an internship, initially in the Social Care team. Due to pressing demand, she started assisting teachers and became a teacher and teacher trainer after. During her work in the shelter, she researched classroom behaviour influenced by trauma.

Findings

The following section is organised according to four subthemes in the original study, focusing on how teachers discussed their learning experiences while teaching refugees and the particularities of refugee education. Hence, this chapter is divided into four sections: (1) challenges teachers experienced while teaching refugees, (2) the strategies teachers developed because of these challenges, (3) the importance of education expressed by teachers, likely influenced by their experiences, and (4) variations in experiences due to teaching on a location, or to a specific gender or age group.

Challenges teachers experienced while teaching refugees

Challenges for teachers teaching refugees was the most frequently used latent code (Braun & Clarke, 2022), applied when teachers brought up their challenges in refugee education, which mainly occurred implicitly, or when I noticed a pattern in their expressions and clarified with them in the additional inquiry phase of the interview. Teachers with pedagogical experience of teaching a class with children without refugee or immigrant backgrounds naturally compared their experiences of teaching in refugee education with their knowledge acquired in other teaching experiences. They explained the particularities of different cultural habits, language barriers, educational backgrounds, and situations related to their life experiences of fleeing their country: their families' living situations, as well as psychosocial and mental health and learning deficits. Teachers talked about the contextual conditions of shelters, including fights, fires, floods, electricity cuts, and arrivals. Artemis explained that it is often difficult to understand students' past and present situations and the resulting trauma and impact on psychosocial and emotional well-being. Past and ongoing experiences of living in refugee shelters or facing problems such as xenophobia were said to influence students' behaviour and cause tantrums, fights, or other reactions within the classroom. Filia talked about physical conflicts between students at her school because of cultural differences. Lucy also mentioned how some situations could easily trigger these students:

Their emotional level is much more like alert mode, survival, and mood. They may be less resilient actually in the classroom, even though as a human they are way more resilient than most people. But yeah, in the classroom and maybe their emotions might be more like quick to go.

Rose explained that this complex setting is difficult to deal with and makes a person question their behaviour as a teacher and how they behave towards refugee students.

The teachers talked about their desire to support the psychosocial well-being of students through conversations about their hobbies and previous professions, or their background – in case this is permitted. However, this proved to be too difficult given the language barrier, as exemplified by Rose: “I couldn't really work on this topic with my students because it was such a low level we were doing. Like ‘water, orange, apple.’ There was no way to discuss these more complex ideas”. Moreover, Hera mentioned that communicating classroom rules and creating a collaborative environment is complex for teachers. Sharing a sense of belonging and making friends must be challenging for refugee students, let alone understanding the content of what is being taught in the classroom. However, teachers indicated that DPs are often interested in learning English. Lucy talked about teaching English to refugee students motivated to learn and work seriously: “Teaching English is like the most obvious thing. Like everybody wants it over. Yeah. All refugees wanted [it], no matter where they're going [to be], is

the thing they know. Wherever they are, it'll be useful". This was not the same for learning Greek, the national language, as the students did not necessarily want to stay or pursue education in Greece, especially those living in shelters on the islands. Individual differences create a gap between students being motivated to learn the language or not seeing the use of learning the language of the country in which they temporarily reside. Teachers noticed how explaining the importance of speaking the language to integrate into society and create friendships helped increase students' motivation, as noted by Sibylle who stated "They wanted to be integrated, they wanted to learn the language. They wanted to try everything they could, you know?"

Nevertheless, teaching a language remains a slow process, mainly when all socio-psychological needs are attended to first and only after this is there time for the content, as Filia emphasised: "Because we have to, to first consider the social and psychological parts, and then the teaching and the knowledge". Rose also said it could be frustrating for a teacher: "Also, teaching a language is such a slow process. So it can be a bit frustrating because I can't transfer a language to someone in a few days or a few months". Multiple teachers talked about their struggles with this slow progress or not seeing any progress in learning the language. Besides a lack of motivation, factors mentioned earlier, such as the new classroom environment, living situations, and trauma made progression in language learning difficulties.

Moreover, frequent new influxes of learners on the move change the class dynamics and require different strategies or repeating and changing content. This caused disappointment, frustration, and exhaustion among teachers, although many seemed hesitant to admit it in their narrative. Hera did explicate her frustration:

So also this [new influxes of students] is a challenge, because sometimes the teachers are like there to help them improve, to learn the language, to help to write Greek, to talk Greek. But okay, slow down, there are also many other important things. I am trying to do this, I am trying. Because sometimes I am not managing it. But I know that they are making improvement. Not in the tempo I want them to do, but they are making improvement.

The teachers mentioned several other challenges around the content, such as unsuitable themes like "shopping and pets, things that are maybe not so important in this context", which was noted by Rose.

All differences mentioned above, between educating students with or without a refugee background, emphasised power imbalances between students and teachers and non-refugees and refugees. Teachers firmly pointed out how refugee learners should be treated like any other person, not according to the external discourse around refugees, Lucy said: "yes, very difficult 'cause you don't want to make it like 'Oh they are special people!'". However, unequal power dynamics emerged numerous times in teachers' narratives in refugee education. Most teachers working in shelters and

schools are European citizens or international citizens with greater financial means, legal claims, and more stable living situations as well as the possibility to travel away from the place where they are teaching and residing – which creates a power imbalance, which was also explicated by Lucy: I always just kept saying, like, ‘the power, you have a passport, you can get up and leave if you have a argument, you can walk away and go back to your house and have a chill out area. They don’t’”. The hierarchy then intensifies the naturally present power imbalance between teachers and students, caused by the knowledge transfer from teacher to student in traditional education methods. Hera pointed out how this hierarchal relationship is the vessel to transfer political beliefs, implicitly and explicitly, through the curriculum or teacher: “Never it is only education. It is also political. It is always together this. It is never education without politics. That is what I believe”. Hera talked about the power one has over students, inspired by the pedagogy of Paulo Freire (1970). She explained how students learn from a person, from words, behaviour, and the ideas and perspectives communicated and how these have a long-lasting effect on their lives:

I mean like how you teach, the way you teach is full of, eh ...how to say that... full of words that says what is right and what is wrong [...] this is how they can behave outside if they were, if they will be racist, if they will be kind, if they will learn to fight for their rights.

Another example of politics in education brought up by the teachers is inclusion. They talked about the inclusion of refugees in the national education system, as well as the inclusion of minorities as pointed out by Cassia:

I try to connect all these things, you know, with, um, minorities and have a more intersectional way of, like teaching. [...] you can be a member, for example, of many minority groups and how these affect you in general but also the way that, [...], your mental health.

Hera also explained how she is a proponent for inclusion:

we don’t need to cut, how to say, to cut the students. So for example, education for disabilities, education for refugees, education for general students. All this is a general education and we can all be here. We can have a lesson and we can also have a child with a disability, a child from another country, a child with one parent, a child with two gay parents and whatever. This is our community, so this is our class also.

There is a fine line between individual attention aiming to ensure they have the means to integrate into the system and making them feel like outsiders by organising separate activities. Areti mentioned how refugee learners are offered an educational moment apart from other children in a Saturday school:

I mean it’s nice, but still it’s not, it’s again like you are a bit, doing this kind of segregation in a way. Because you bring them on a Saturday and then you have these kinds of activities. But it’s on a Saturday and it’s not on a weekday. And maybe that’s what could be changed a bit in the future.

Simultaneously, integration into the national educational system requires structural changes, which Greece has attempted. Filia explained how the reception classes are organised to ensure the children can transition smoothly into the national system. Still, while they are in the process of learning Greek, non-native students must also attend regular classes taught in Greek, and it is debatable how functional and motivating these classes are for them, as illustrated by Filia:

Let's explain to you, when a refugee goes to public school, he has to attend a special class reception class in order to learn the language ... and also some hours they have to attend this special class. And the other hours they have to be with other kids, but when the kids are in their general class, the teachers didn't give any special exercises or something easier. They [refugee students] do the same lesson for everyone, so they don't understand and they feel that I'm sitting in my desk and I don't know anything. I don't understand anything.

All the factors mentioned above separate refugees from national students in public education. The issue of xenophobia was brought up by Greek teachers teaching on the mainland. A hostile environment towards refugees from the host community, and even among the teachers exists parallel to teachers and people who advocate for welcoming refugees. Areti mentioned the sharp contrast between her and her social circle: "I have friends that are racist towards refugees and immigrants because they think like we can't really have them and because that's what has been heard of course from the propaganda". Her profession did create more awareness and understanding among her social network and helped them become more open-minded, which was also the case for other teachers and their social circles.

Strategies teachers developed

The teachers described how the challenges require adaptability, flexibility, and resilience. While experiencing challenges, teachers also discovered strategies to overcome or cope with them. For example, several teachers addressed the importance of rules, including Artemis: "we grant them a sense of safety by offering rules"². These rules are also of importance to classroom management, which is not as self-explanatory as it can be in a class of learners with a homogeneous ethnic background, students who have grown up with the same educational culture in the same country, or perhaps in a different country but with a similar academic culture. Artemis also pointed out that "then there are children who have never been to school because of the war in their mother country"³. Hera also mentioned that often, if they have been to school, their habits

² This quotation was translated into English, the original Dutch excerpt is: "we geven ook een soort van zekerheid door regels te bieden".

³ This quotation was translated into English, the original Dutch excerpt is: "en dan heb je sommige kinderen die nog nooit naar school zijn geweest door de oorlog in hun thuisland".

within a classroom setting and perceptions of rules are very different than expected in their host country. Hera, in her narrative, explained how this is troublesome to follow the rules: “So from where do they [refugee students] know this [class rules]? They maybe haven’t gone to kindergarten. Now they are in the first year of primary school without going to kindergarten. So this is a bit gap. They are all challenges”.

Establishing a collaborative environment for students has also proved vital to them experiencing the feeling of safety and helps make education more enjoyable according to all teachers, as exemplified in the following quotation of Hera: “[...] because maybe sometimes it is more important to make them feel safe. Feel good, feel like ‘this is my school, not their school, and I am here like an alien’, then to learn them make a sentence”. Filia also talked about the atmosphere in the classroom and school and how important it is for the students to feel welcome, especially in foreign and even hostile environments: “I think as I see the most important is to make these kids, to feel welcome. Because I see, especially in the public schools. Um, they face a lot of racism and also from the teachers”.

However, not all challenges can be solved by teachers themselves, and there should be interventions for some. For example, many teachers voiced their need for better pre-service and in-service guidance and support, which could contribute to setting, understanding, and applying personal and professional boundaries. Teachers described other needs as well, which I construed in three overarching themes: (1) there is not enough teaching personnel, and more teaching support is needed to cover the workload as well as ensure the quality of education; (2) there is not enough support for teachers available; and (3) existing teaching material is insufficient.

The importance of education expressed by teachers

Furthermore, teachers’ visions of education or teachers’ ideas about the importance of education for refugees often emerged in the narratives and was coded as a latent code (Braun & Clarke, 2022). The participants had experienced this importance themselves, or their idea of the significance changed because of their experience teaching. Artemis explained how teaching refugees has changed her perspective on education and that we can continuously develop ourselves as humans. Sibylle also became more aware of the importance of continuous learning opportunities throughout life when teaching adults with a refugee or immigration background and talked about the importance of increased self-reliance: “we rely a lot on ‘an expert who will do it instead of understanding that it is something that people need to learn all the time, whether that is English or something else”. Besides self-reliance, a “feeling of safety” and “being part of the community”, mentioned by Lucy, are also reasons teachers mentioned the importance of learning languages for refugees. Rose mentioned ways in which education can help

provide a safe space and help take refugees' minds off the responsibilities they had in the shelter, as well as instil hope: "people living in the refugee shelter were so bored. There was nothing to do, they were feeling hopeless about their futures. So, this investment in their English was precious to them".

Education and explicitly teaching a functional language to stimulate integration in society were often brought up when talking about teaching women-only classes. Rose spoke about the potential of education and how educating women had empowered her and the female students. In the education of female refugees "[...] the focus was a lot of empowering women to make their own decisions [...]". Many teachers talked about the investment in education and what it could offer students if they had equal access to quality education. Teachers spoke about education as the place to teach valuable life skills, attitudes, and knowledge such as "to respect everyone and inclusion and freedom of speech" as pointed out by Cassia. She followed by explaining how teachers have an important role in this: "like how you are teaching or how you're teaching your classes. [...] like students can see you and they take these you know, characteristics and they can also adapt, they can also include them in their lives". Artemis also spoke about how education in crisis contexts is necessary for childrens' healthy mental and psychosocial development. According to her, education should always include and prioritise psychosocial support in crisis contexts since it holds the potential of protecting and fostering the well-being of students. Artemis explained that this is crucial for young refugees: "Because childhood, of course, is an essential part of a human's life, like all problems that you encounter as an adult have their roots in your childhood"⁴. Besides the content, Rose also explained how enrolment in education already advantages protection and how this was the goal of education within a shelter, "the idea was not that our students would learn much English, but that they would have a safe space to go". I noticed how teachers gave nuances to their expressed importance of education for minors, adults, or female students. This was not the only variation in teachers' narratives based on the age and gender of their students. I found that teachers' learning experience was also dependent on the age and gender of whom they were teaching, as well as where they were teaching.

Variations in experiences due to teaching in a location, or to a specific gender or age group

Teachers on the mainland often taught refugees and migrants from different locations together with children born and raised in Greece. This emphasises the importance of

⁴ This quotation was translated into English, the original Dutch excerpt is: "omdat natuurlijk de kindertijd is een heel erg belangrijk onderdeel van je mensen leven als in alles alle problemen die je dus volwassen tegenkomt zijn ergens ontstaan in je kindertijd".

learning, teaching, and applying intercultural communication within the classroom and in contact with immigrant or Greek parents. Furthermore, they mentioned the change in attitude towards refugees and immigrants in their social circle because of their work. Teachers on the islands relocated for their teaching job and were usually organised in NGOs, which led to an “NGO bubble”, as construed by Rose. Living and working on the Greek islands and the extreme context of refugee shelters was tough on their mental and physical health. Being closely involved with refugees and co-workers led to questioning ethical boundaries in student-teacher and refugee-volunteer relationships among many teachers. In any experience, whether in the context of a refugee shelter on the islands, in public education in Greek, or language classes for immigrants, the teachers brought up the unique needs of refugees and the boundaries this requires. Seeing students, adults and children often full of hope and dreams, surviving in terrible living situations and under severe conditions, is challenging for teachers and requires a constant reconsideration of their competencies within and outside the classroom.

Rules of conduct, rules for communication, and periods of employment are different for schools and NGOs and often also differ between NGOs. All participants brought up that there should be clear rules to establish sound, ethical, and harmonious relationships and working conditions. However, the participants had different preferences and ideas about the extent to which the rules should be formal and restricting. Especially in the case of educating adult students, maintaining distance was understood differently by the teachers, and several teachers explained how this was more difficult than with young children. Teachers felt very connected to adult students, and some formed significant relationships with them, despite present guidelines disallowing this. Especially on the islands, it was more challenging to keep their distance since it felt like a bubble they were living in. A teacher also mentioned how young male refugees often approached young female volunteers during and after work. The young men were looking for privileges, such as a faster administration process or more food, even though the volunteering teachers could not offer this to them. In the case of minors, teachers described how they kept a distance for safeguarding reasons. However, especially in the case of unaccompanied minors, Filia explained that the people living and working in the shelter felt “[...] like family. They don’t have their parents or siblings, and so we’re all together all day [...]”. Rose also described the importance of a teacher to unaccompanied minors: “I could see they were grateful for having a point of contact. Someone who remembered them every day, checking in on them, um, for lots of the minors it was like this, especially the unaccompanied minors who didn’t have any family there”.

Teachers described that it was mentally very challenging to teach young refugee students and witness their emotional trauma; Lucy explained why this was the case more than for adult students:

Yeah, I think definitely with the young people, it was just so much more emotional because their journeys were the same as the adults. They were going all in the same as the adults, like some of them, they just wouldn't be there the next session and you would hear from friend that they just gone, they go on the boat, they gonna, yeah that just that was much, much harder. Because just couldn't believe little kids, they were so tiny, like physically tiny. And yeah, it was just so much, much harder to deal with that. I found.

For Artemis, this was especially difficult to witness because of the realisation that childhood is a significant determinant for a future person.

The age of students was also brought up when describing differences in group dynamics within the classroom. Power dynamics were tested and pushed in adult groups, and hierarchy within the community was noticeable in student relationships. Lucy explained how life and conflicts within the shelter was a determinant for the atmosphere within the classroom. This was less the case for minors, and the teachers characterised them as resilient, playful, and overall joyful in the classroom. Several teachers described how the effects of cultural clashes within the shelters, discrimination of refugees, and trauma are more noticeable in adults and their behaviour in the classroom. However, all teachers described the presence of trauma and the need for psychosocial support in the school for all students. Adult refugees were more serious in school and about the importance of education for them, especially women. Areti talked about language as helpful in integration and establishing relationships between women, as well as the importance of learning the native language for practical reasons such as asylum processes:

The bureaucracy that they have to go through, they don't like they get asylum and they then can't really do anything. They're stuck. Sometimes they're stuck in here or they are pushed back to their countries. And you know it is a dangerous country to live where they are coming from.

Interaction with women in detention centres, detained for a lack of papers, made her understand their urgent situation in which their gender plays a part. Rose also elaborated on her experience teaching female refugees, which felt different to teaching both genders:

[...] I don't think it changed because they were older. But maybe the fact that they were women was something new and very nice for me. Also all of my colleagues were women and I felt happier to be a woman. And I think I learnt a lot by working in that centre in those terms as well.

These differences and similarities in experiences, challenges, and strategies of teachers, show their unique learning experiences. Teachers must use different teaching methods or techniques when addressing either minors or adults. Their professional development, such as classroom management and flexibility, benefitted from diverging learning moments. However, regardless of the differences in teaching gender and age,

the strength of refugees and the way they remained hopeful was a source of inspiration for the teachers in any case which Cassia explicated as follows:

I've learnt from refugee students as well, but specifically from them. I mean. Just I don't know, like their strength. I don't know, i, i. I cannot say anything about that like. Again. It is like when they are sharing a story. I cannot just listen to them and I cannot just say anything and now the same thing, like I cannot explain how, like the strength they have, these kids have. You know, starting, like experiencing all these things and then going to school every day. Yeah [...]

Discussion

In this paper, teachers' learning processes were addressed from a biographical approach and related to the Transformative Learning Theory as outlined by Mezirow (1997; 2000; 2018). The findings show the influence of teachers' learning experiences in threefold: firstly, in relation to their perspectives on educating; secondly in relation to their perspective on refugees; and lastly in relation to the transformation of frames of references.

In response to the faced challenges and other experiences, teachers adapted their teaching methods and vision on education, and became more flexible and resilient in the classroom as well as outside their work environment. These findings relate to a change in points of view because of the need to modify assumptions or beliefs that proved wrong or not useful (Mezirow, 1997). Lucy for example described how her teaching strategies did not fully suffice within this context:

Yeah, I guess, that's just what a teacher learns about unexpected things happen in the class, but it's pretty extreme [...] most of my setup like it's the same as any teaching but it is that you have to be yeah. More resilient, more aware of like respecting students' choices.

Teachers described how interacting with refugees and having dialogues with them taught them life lessons and knowledge that they had otherwise not learned. Hera adequately recapitulated her holistic learning experience with a metaphor of her teaching bag:

Always, all the years before, something new is added to my teaching bag, how to say that. Eh [...] Maybe they're methods, teaching methods, maybe they're ideas, from other teachers. Maybe they're hierarchy of good things like power, hope. To also how to manage in difficulties? Because refugee students show you a way how to, to face the difficulties in your life. [...] So all these things have, I have it in my bag and I, always, every year I am taking something new. From the stories of the children, from the stories in my class. From the behaviour of the children, from the behaviour of them together.

In addition to changed points of view, this quotation also addresses a connection to Mezirow's (1997) emphasis on communicative learning in transformative learning experiences. Many teachers brought up the significance of student interaction on personal development. Conversations with colleagues were also mentioned as reflective

moments after which teachers had become more particular about their ideas or changed their perspectives. For example, Hera talked about an experience of disagreement on matters of racist behaviour involving her colleague. A misalignment of points of view invited a conversation between the two teachers. Although they did not reach a consensus, the conversation did stimulate the reflection of Hera's beliefs and helped her understand her thinking patterns and thoughts more clearly. Within transformative learning, recognition of one self's and the other's point of view are important stimuli for transforming reference frames (Mezirow, 1997). Conflicting views, as apparent in the abovementioned conversation, help re-evaluate values, beliefs, and feelings if the persons in dialogue partake in critical reflection.

All findings were connected to teachers' personal and professional development, also construed as teacher identity, and the influence of contextual and generational factors of time and place in the original study. Specific life situations, settings, and socio-historical spaces influence one's biography, which Alheit (2018) construed as contextuality, an interrelated aspect of biographical learning. The findings of this study confirm the challenges for teachers in the context of educating refugees, the need for better training options, and the discourse around refugee students, all addressed in previous literature. Also similar to the findings in previous studies, this study found the double-faced reality of refugee students. On the one hand, teachers mentioned their resilience, strength and hope as obvious personality traits (Simopoulos & Magos, 2020).

On the other hand, their experiences induced traumas which revealed or surfaced in the classroom (Karakus, 2019; O'Neal et al., 2018). As such, this study contributes to the current developments within educational research focusing on refugee education and helps outline this type of education while contextualising the situation of involved teachers. Moreover, the study is an example of applying the biographical method to stimulate self-reflection and the transformation of frames of teachers. This opportunity can aid teacher development in pre-service and in-service teacher training, specifically in crisis contexts. Hera explained that the narrative interview for her was a moment of reflection and learning, which the following quote can exemplify:

Now I was thinking about this question, I didn't have this before, I wasn't thinking about this before, I was like nice, but now I am thinking 'Yes that is why. [...] maybe that is what I have to find, why I have to have more dialogue also with the other teachers. Because they are the Other also, yes. Yes! This interview is also a reflection for me, yes!'

The angle of the current study relates to earlier studies on refugee education but found specific challenges and strategies related to various genders, ages, and locations. For example, teachers talked about creating a more open-minded attitude and became more aware of ethical issues related to discrimination through their teaching experience in refugee settings. These experiences describe the development or transformation of

existing frames of reference and, in some cases, the acquiring of a new frame of reference (Mezirow, 2000). This seems connected to a deep process of identity formation, touching upon Mezirow's (2018: 114) definition of transformative learning: "a wide-ranging kind of learning, reaching right into changes of the identity". Although the habits of mind are more durable than the points of view, I would carefully argue that in the current study, the habitual way of thinking of teachers evolved in response to the changing contextual factors in teachers' immediate environment either after the start of the Greek refugee crisis or because of their relocation to teach in shelters. However, to claim such a stance would require more research.

Coincidentally, all teachers in this study identify as female. This was not a requirement nor specifically sought after or mentioned as of importance. The sampling method might have influenced the sample as I, as the researcher and messenger of the selection message, share the same generation and academic level as most participants. A delimitation to this arises as I am pointing out the absence of an aim to generalise and the subjective nature of the research. However, future studies could elaborate on the relationship between female teachers and female refugees and female empowerment or the idea of being a figurehead. Reversed, it might be interesting to consider an intersectional approach to gender effects. An intersectional approach could also be adopted when reviewing challenges (*e.g.*, power imbalances or language barriers) in the case of refugee teachers and part of the community themselves, which could also be a case in refugee contexts.

Conclusion

This paper aimed to explore teachers' narratives and learning experiences while teaching in refugee education. The analysis of collected data developed several themes which are related to the research question: What are the learning experiences of teachers teaching refugees? For this paper, a selection of the findings from a prior study was made to research teachers' learning experiences and the challenges they explicated as important learning moments, personally and professionally. This focus helped establish strategies and ideas which might be helpful for interventions or needed adjustments for teachers, organisations, and policymakers involved in refugee education. The analysis showed that age and gender of refugee students as well as locational context were important factors to impact teachers' experiences. Differences between adult and minor students and female or mixed-gender classes generated unique learning moments. The transformative learning theory (Mezirow, 2018) was employed to help understand the learning process of the teachers and showed how teachers transformed their existing reference frames, points of view and habits of mind due to working with

refugee learners. Especially conversing, interacting, and witnessing refugees' living situations were important moments for the teachers to learn things about the narrative of a refugee, their cultures and lives. These experiences also made teachers re-evaluate their approach to refugees, and the possibilities of supporting them, inside and outside the classroom. In these extreme conditions, teachers went through a learning process that proved meaningful but also very difficult.

Although the study prioritised analysing individual, practised experiences rather than the situation from a macro perspective, these cannot be strictly separated. This study is positioned in the contemporary world, characterised by a complex interplay of contextual factors and the precarious situations of global crises, worldwide migration, and the involvement of many political actors. The contextualisation proves how similar learning processes and challenges appear in the institutional and pedagogical context of teaching refugee education regardless of the locational context. Therefore, I call for the development of teacher training for all teachers, who will be increasingly involved with refugees, to be well prepared – to the best possible extent, as Lucy also noted:

It's mad. Yeah, but. Yes. Yeah, I guess that's what a teacher learns about unexpected things in the class, but it's pretty extreme [...] it needs to be learned as a unique serve teaching. [...] there're definitely unique things that it should be seen as you can't just get up. Get on a plane and start teaching refugees. It's like it's just not fair.

Acknowledgements

I would like to express my deepest appreciation to all participants of this study, as well as my gratitude to Małgorzata Malec-Rawiński for supporting my journey as a starting researcher.

References

- Alheit, P. (1995) Biographical Learning: Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education. In: A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*. Verband Wiener Volksbildung, 55-74.
- Alheit, P. (2018) The concept of 'biographicity' as background theory of lifelong learning? *Adult Education Discourses* [online], 19, 9-22. Available at: <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=2082513> [20.10.2022].
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Hinz, K., MacEwen, L., Naylor, R., Riggall, A. & West, H. (2020) *Teacher management in refugee settings: Ethiopia* [online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373686/PDF/37a686eng.pdf.multi> [30.12.2022].
- Bodon, T.C. & Votteler, N.K. (2017) The Pedagogical Needs of Children and Adults Living in the Calais Jungle Refugee Shelter: Existential Issues and Perspectives of Volunteer Teachers

- and Workers. *FIRE: Forum for International Research in Education* [online], 4(1), 113-138. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158358.pdf> [20.10.2022].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* [online], 3(2), 77-101. Available at: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022) *Thematic Analysis: A Practical Guide* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Bron, A. & Thunborg, C. (2020) Struggles in Becoming Employable: Non-Traditional Student Narratives of the Transition from Higher Education to Working Life in Sweden. *Studia paedagogica: Non-Traditional Students in Tertiary Education* [online], 25(4), 161-182. Available at: <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-8>.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R.L., Guven, O. & Skarpeteig, M.I. (2017) Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research* [online], 87(3), 619-658. Available at: <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.
- Domecka, M., Eichsteller, M., Karakusheva, S., Musella, P., Ojamäe, L., Perone E., Pickard, D., Schröder-Wildhagen, A., Siilak, K. & Waniek, K. (2012) Method in Practice: Autobiographical Narrative Interviews in Search of European Phenomena. *The Evolution of European Identities* [online], 21-44. Available at: https://doi.org/10.1057/9781137009272_2.
- Dryden-Peterson, S. (2016) Refugee Education: the Crossroads of Globalisation. *Educational Researcher* [online], 45(9), 473-482. Available at: <https://doi.org/10.3102/0013189x16683398>.
- Dryden-Peterson, S. (2017) Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry* [online], 47(1), 14-24. Available at: <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>.
- Guba, E. & Lincoln, Y.S. (1994) Competing Paradigms in Qualitative Research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. London: SAGE Publications, Inc., 105-117.
- Hong, J. & Cross Francis, D. (2020) Unpacking complex phenomena through qualitative inquiry: The case of teacher identity research. *Educational Psychologist* [online], 55(4), 208-219. Available at: <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1783265>.
- Hos, R. & Cinarbas, H.I. (2018) Learning to Teach in a Global Crisis: Teachers' Insights from a Temporary Non-Formal Refugee Education Project in Gaziantep. *Global Education Review* [online], 5(4), 281-193. Available at: <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/459> [20.10.2022].
- Kaźmierska, K. (2004) Qualitative Research: Different Perspectives, Emerging Trends. In: J. Fikfak, F. Adam & D. Garz (eds.) *Narrative Interviews as a Method of Biographical Analysis*. Ljubljana: ZRC, 153-172.
- Klobučar, N.R. (2015) The Role of Spirituality in Transition to Parenthood: Qualitative Research Using Transformative Learning Theory. *Journal of Religion and Health* [online], 55(4), 1345-1358. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10943-015-0088-4>.
- Koehler, C. & Schneider, J. (2019) Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies* [online], 7(28), 1-20. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>.
- Koehler, C., Kakos, M., Sharma-Brymer, V., Schneider, J., Tadjman, T., Van den Heerik, A., Ravn, S., Lippens, M., Nouwen, W., Belloni, M., Clycq, N., Timmerman, C., Denkelaar, M., Palaiologou, N. & Toumpoulidis, G. (2018) Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe—PERAE (Comparative Report). *European Forum Migration Studies* [online], 1-50. Available at: https://www.researchgate.net/publication/326113676_SIRIUS-Policy_Network_on_Migrant_Education_MULTICOUNTRY_PARTNERSHIP_TO_ENHANCE_THE_EDUCATION_OF_REFUGEE_AND_ASYLUM-SEEKING_YOUTH_IN_EUROPEPERAE_Comparative_Report [20.10.2022].

- Mezirow, J. (1997) Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* [online], 74, 5-12. Available at: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf> [20.10.2022].
- Mezirow, J. (2000) Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: J. Mezirow & Associates (eds.) *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
- Mezirow, J. (2018) Transformative Learning Theory. In: K. Illeris (ed.) *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge, 114-128.
- Moumné, R. & Sakai, L. (2017) *Protecting the right to education for refugees* [online], 1-32. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076> [30.12.2022].
- Novelli, M. (2010) The new geopolitics of educational aid: From Cold Wars to Holy Wars? *International Journal of Educational Development* [online], 30(5), 453-459. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>.
- Papapostolou, A., Manoli, P. & Mouti, A. (2020) Challenges and Needs in the Context of Formal Language Education to Refugee Children and Adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators* [online], 9(1), 7-22. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254675> [30.12.2022].
- Rosenthal, G. (2004) Biographical Research. In: G. Gobo, J.F. Gubrium, D. Silverman & C. Seale, (eds.) *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications Ltd., 48-64.
- Rubinstein-Avila, E. (2016) Immigration and Education: What Should K-12 Teachers, School Administrators, and Staff Know? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* [online], 90(1), 12-17. Available at: <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1234817>.
- Safotso, G.T. (2020) Internally Displaced and Refugee Students in Cameroon: Some Pedagogical Proposals. *English Language Teaching* [online], 13(10), 140-144. Available at: <https://doi.org/10.5539/elt.v13n11p140>.
- Siddiqui, N. & Nguya, G. (2020) Triple Nexus Implementation and Implications for Durable Solutions for Internal Displacement: On Paper and in Practice. *Refugee Survey Quarterly* [online], 39(4), 466-480. Available at: <https://doi.org/10.1093/rsq/hdaa018>.
- Simopoulos, G. & Alexandridis, A. (2019) Refugee education in Greece: integration or segregation? *Forced Migration Review* [online], 60, 27-29. Available at: <https://www.fmreview.org/education-displacement/simopoulos-alexandridis> [20.10.2022].
- Simopoulos, G. & Magos, K. (2020) Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review* [online], 7(4), 59-73. Available at: <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/556> [20.10.2022].
- Sinclair, M. (2001) Education in Emergencies. In: J. Crisp, C. Talbot & D.B. Cipollone (eds.) *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries* [online], 1-83. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED480207> [20.10.2022].
- Swedish Research Council (2017) *Good Research Practice* [online], 7-82. Available at: <https://www.vr.se/download/18.5639980c162791bbfe697882/1555334908942/Good-> [14.02.2022].
- Taskin, P. & Erdemli, O. (2018) Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research* [online], 75, 155-178. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1181455> [20.10.2022].
- UNHCR (2022) *Situation Ukraine Refugee Situation* [online]. Available at: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> [30.12.2022].

- United Nations (2015) *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* [online]. Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda> [30.12.2022].
- Wa-Mbaleka, S. (2012) Teaching in extreme conditions: A study of refugee teachers in Central Africa. *International Forum* [online], 15(1), 59-73. Available at: https://internationalforum.aaias.edu/images/vol15no01/infojournalvol15no1_wa-mbaleka.pdf [30.12.2022].
- Wengraf, T. (2001) *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured methods*. London: SAGE Publications Ltd.

Witold Jakubowski*

FILM JAKO PRZESTRZEŃ UCZENIA SIĘ (NA PRZYKŁADZIE „FILMOWYCH BIOGRAFII EDUKACYJNYCH”)

FILM AS A LEARNING SPACE (ON THE EXAMPLE OF “EDUCATIONAL FILM BIOGRAPHIES”)

Przekazywanie wiedzy i umiejętności, jak każda ludzka wymiana, wymaga interakcji w grupie. Minimum stanowi tu para „nauczyciel” i „uczący się” – lub, jeżeli nie nauczyciel z krwi i kości, to jego substytut: książka, film, pokaz lub interaktywny komputer

(Bruner, 2006: 38)

ABSTRACT: The article addresses the possibility of using biographical film as a space for pedagogical action. In the humanities and social research, various perspectives of interest in biography can be seen. In historical research, the subject of analysis are the actions and activities performed by people that make it possible to “reconstruct the past”. What is interesting in historical research are the reasons why certain facts occurred, enabling an explanation of past realities, thus reaching the “historical truth”. In the sociological and psychological research, biography is used as a means of learning about personality development and the process of socialisation. However, biography is understood differently in andragogical reflection, where it is treated as a subjective construction of a lived life. In some simplification, it can be said that when studying biographies, historians are interested in facts, while educators are interested in people. This dichotomy of *facts vs. people* can illustrate the different perspective on the educational potential of biographical film. Biographical films cannot be treated as sources but can be a starting point for critical reflection on one’s own biography, thus building an individual’s “mediated experience”. According to the author, the concept of learning from the biography of *the other* can be used as a strategy of learning “through film”.

KEYWORDS: biography, film, education.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest wskazanie możliwości wykorzystania filmu biograficznego jako przestrzeni dla pedagogicznego działania. W humanistyce i badaniach społecznych można dostrzec różne perspektywy zainteresowania biografiami. W badaniach historycznych przedmiotem analizy są czyny dokonywane przez ludzi pozwalające na „odtworzenie przeszłości”. Interesujące są tu przyczyny zaistnienia określonych faktów, umożliwiające tłumaczenie minionej rzeczywistości, co pozwala na dotarcie do „prawdy historycznej”. W badaniach socjologicznych i psychologicznych biografia wykorzystywana jest jako środek poznania rozwoju osobowości i procesu socjalizacji. Inaczej rozumiana jest biografia w refleksji andragogicznej, gdzie traktowana jest jako subiektywna konstrukcja przeżytego życia. W pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że badając biografie, **historyków interesują fakty**, natomiast **pedagogów interesują ludzie**. Owa dychotomia *fakty vs. ludzie* ilustruje odmiennosć spojrzenia na edukacyjny potencjał filmu biograficznego. Filmy biograficzne nie mogą być traktowane jako „źródła”, mogą natomiast stanowić punkt wyjścia do krytycznej refleksji nad

* **Witold Jakubowski** – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych; e-mail: witold.jakubowski@uwr.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-3118>.

własną biografią, budując tym samym „doświadczenie zapośredniczone” jednostki. Zdaniem autora koncepcja uczenia się z biografii Innego może być wykorzystana w strategii uczenia się „przez film”.
SŁOWA KLUCZOWE: biografia, film, edukacja.

Biografia, film i edukacja

Pierre Dominice, charakteryzując metodę biografii edukacyjnej, podkreśla, że „każda narracja jest próbą pozbierania różnych elementów historii życia po to, aby pomóc w nadaniu temu życiu sensu. Edukacja wiąże się z różnymi życiowymi wydarzeniami, doświadczeniami i zmianami, i to właśnie one nadają kształt biografii edukacyjnej” (Dominice, 2006: 21). Stwierdzenia te wprawdzie odnoszą się do przygotowywanych przez dorosłych uczniów własnych historii życia, które są pretekstem do refleksji nad ich doświadczeniami związanymi z uczeniem się, jednak czy nie można odnieść ich także do biografii opowiedzianych na ekranie? Film jest sztuką narracyjną, opowiada historie, które w różnym stopniu odnoszą się do „prawdziwego życia” – cokolwiek ten termin oznacza. Czy można opowiadane w filmach historie potraktować jako przestrzeń uczenia się? Odpowiedź wydaje się oczywista. Film przecież jest ważnym elementem współczesnej kultury, a to właśnie kultura – jak zauważa Jerome Bruner – „dostarcza narzędzi do organizowania i rozumienia naszych światów w sposób komunikowalny” (Bruner, 2006: 16). Zdaniem Henry’ego Giroux filmy nie są wyłącznie „rozrywką”, ale pełnią istotne funkcje pedagogiczne, ukrywając często polityczne i ekonomiczne przesłania. Filmy także realizują zadania edukacyjne przez swoje zaangażowanie w przekazywanie wiedzy i umiejętności, które są uzupełnieniem zdobytej w klasie wiedzy w zakresie władzy, polityki czy świadomości społecznej. Filmy angażują się bowiem w kwestie, które wchodzą do dyskursu publicznego. W przestrzeni „domowego zacisza” komentują ważne problemy współczesnego świata: homofobia, rasizm, przemoc, wojna (Giroux, 2008). Film może być miejscem dialogu kultur i edukacji międzykulturowej (zob. Konieczna, 2019; Konieczna, 2020). Nie będzie wobec tego przesadą stwierdzenie, że filmy wzbogacają naszą przestrzeń edukacyjną i są istotnym czynnikiem socjalizacyjnym, ilustrują toczące się w przestrzeni społecznej debaty. Mamy tu do czynienia z „edukacją w filmie” (zob. Jakubowski, 2016: 21-33). Można również wskazać inne obszary pedagogicznego potencjału filmu.

Zagadnienie wykorzystania filmu w działaniach edukacyjnych jest obecne w badaniach pedagogicznych od wielu lat. W ostatnim czasie powstało wiele interesujących opracowań, podejmujących próbę wskazania edukacyjnego potencjału *X muzy*. Ciekawym przykładem są prace prowadzone przez młodych badaczy związanych z katowickim środowiskiem naukowym Agnieszki Skorupy i Michała Broła. W tekstach publikowanych w opracowaniach redagowanych przez nich wskazuje się na możliwości

potraktowania filmu jako swojego rodzaju „poligonu zdarzeń”, ilustracji różnych doświadczeń, które mogą być pomocne w zrozumieniu skomplikowanych sytuacji, jakie niesie życie (Brol, Skorupa red., 2014; Skorupa, Brol i Paczyńska-Jasińska red., 2018a; Skorupa, Brol i Paczyńska-Jasińska red., 2018b).

Można zauważyć, że większość stanowisk dotyczących edukacyjnych walorów filmu miało i ma charakter – by tak rzec – „instruktażowy”, co wynikać może z tradycyjnego traktowania sztuki jako „przykładu do naśladowania”. Poszukiwania pedagogów zgadzających się z tym ujęciem koncentrują się na metodycznym wykorzystaniu filmu i sprowadzają się do wskazywania, których dzieł można „użyć” w konkretnej sytuacji wychowawczej. Skutkuje to m.in. tym, że w debacie pedagogicznej, dotyczącej edukacyjnego potencjału *X muzy*, wyraźnie widoczne są dylematy, sprowadzające się do pytań: które filmy mogą być wykorzystywane w działaniach edukacyjnych, a które nie? Jakie są wartościowe, a jakie szkodliwe? W moim przekonaniu stawianie takich pytań więcej mówi o ich autorach niż o rzeczywistych wartościach takich czy innych obrazów. Różne historie opowiedane w filmach, nawet te fantastyczne, mogą prowokować do jak najbardziej „poważnych” refleksji o życiu, stanowiąc tym samym edukacyjny komponent w budowaniu tożsamości odbiorcy. Interesujące przykłady takich poszukiwań pedagogicznych wartości filmów można znaleźć także w literaturze pięknej. Kanadyjski pisarz i dziennikarz telewizyjny David Gilmour w książce *Klub filmowy* (Gilmour, 2011) opisuje kłopoty ojca z nastoletnim synem, który przeżywa typowe dla tego wieku rozterki i kryzysy. Nie mogąc poradzić sobie z narastającymi trudnościami syna w szkole, decyduje się na odważne rozwiązanie – pozwala mu na przerwanie nauki, pod warunkiem że trzy razy w tygodniu będzie oglądał razem z ojcem wybrane przez niego filmy. Są to utwory z różnych „pólek” artystycznych, na liście znalazły się „pomniki” *X muzy* *Obywatel Kane* (1941) Orsona Wellsa, *Na nabrzeżach* (1954) Elii Kazana, *Dziecko Rosemary* (1968) Romana Polańskiego, *Czterysta batów* (1959) Francois Truffauta, ale także gatunkowe utwory, jak *Bullitt* (1968) Petera Yatesa, *Złodziej* (1981) Michaela Manna, *Strefa śmierci* (1983) Davida Cronenberga, *Showgirls* (1995) Paula Verhowena czy *Siła magnum* (1973) Teda Posta. Filmy stają się pretekstem do rozmów o miłości, przyjaźni, pracy, narkotykach, słowem: o życiu. Otwierają jednocześnie ojcu drzwi do świata nastolatka. Drzwi, które najczęściej są zamknięte dla rodziców. Barwnie napisana książka, nawiązująca do osobistych doświadczeń jej autora, przez swój pedagogiczny kontekst prowokuje do ponownego postawienia pytań o edukacyjny potencjał filmu.

Szczególnie ciekawy dla refleksji pedagogicznej wydaje się wątek „biograficzny”, który widoczny jest w twórczości filmowej. Reżyserzy i scenarzyści często sięgają do prawdziwych wydarzeń i związanych z nimi rzeczywistych postaci. Życie „prawdziwych ludzi” wydaje się wdzięcznym tematem do opowiadania, czego przykładem mogą być

filmowe biografie osób związanych ze światem polityki, jak *Vice* (2018) reż. A. McKay, ukazujący karierę sekretarza obrony i wiceprezydenta USA Dicka Cheney, *Jackie* (2016) reż. P. Larrain, będący swoistą relacją z wydarzeń bezpośrednio po zamachu na prezydenta J.F. Kennedy'ego, przedstawionych z punktu widzenia jego żony (która w latach 60. stała się globalną ikoną stylu i jedną z najbardziej rozpoznawalnych kobiet), czy po prostu znanych/znaczących postaci dla najnowszej historii naszej cywilizacji, np. *First Man* (2018) reż. D. Chazelle, przedstawiający historię Neila Armstronga, pierwszego człowieka na Księżycu. W ostatnich latach pojawiły się również filmy ukazujące życie gwiazd show-businessu (*Bohemian Rhapsody* (2018) reż. B. Singer, D. Fletcher, przedstawiający historię życia Freddiego Mercury'ego wokalisty i współzałożyciela grupy Queen; *Rocketman* (2019) reż. D. Fletcher, będący filmową biografią Eltona Johna; *Judy* (2019) reż. J. Goold, prezentujący historię Judy Garland; *Elvis* (2022) reż. B. Luhrmann, relacjonujący karierę „króla rock&rolla”). Także we współczesnym polskim kinie dostrzegalna jest predylekcja do realizacji filmów opartych na historiach życia rzeczywistych postaci: *Bogowie* (2014) reż. Ł. Palkowski, będący opowieścią o życiu profesora Zbigniewa Religi; *Ikar. Legenda Mietka Kosza* (2019) reż. M. Pieprzycza, będący filmową biografią wybitnego polskiego pianisty jazzowego; *Johnny* (2022) reż. D. Jaroszek, przedstawiający historię Patryka Galewskiego, chłopaka z marginesu społecznego, podopiecznego ks. Jana Kaczkowskiego, który w ramach resocjalizacji trafia do pracy w hospicjum. Można postawić w tym miejscu pytanie o powody zainteresowania biografiami znanych postaci i przenoszenia ich na ekran. Fascynacja publiczności filmowymi opowieściami o „prawdziwych ludziach” nie bierze się „znikąd”, wszak film musi być „odповідzią” na „zapotrzebowania” widzów. Rodzi się w tym miejscu jednak pytanie o wartości poznawcze „filmu biograficznego”. Gdzie należy szukać edukacyjnego potencjału filmowych biografii?

Wypada w tym miejscu wskazać na złożoność rozumienia istoty biografii i możliwości jej wykorzystania w refleksji pedagogicznej. Joanna Golonka-Legut, analizując sposoby definiowania biografii, zwraca uwagę na odmiennosc podejść w badaniach biograficznych sytuujących się w różnych dyscyplinach (Golonka-Legut, 2019). Jak wskazuje wspomniana autorka, w badaniach historycznych przedmiotem analizy są czyny dokonywane przez ludzi pozwalające na „odtworzenie przeszłości”. Interesujące są tu przyczyny zaistnienia określonych faktów, umożliwiające tłumaczenie minionej rzeczywistości, co pozwala na dotarcie do „prawdy historycznej”. W badaniach socjologicznych i psychologicznych biografia wykorzystywana jest jako środek poznania rozwoju osobowości i procesu socjalizacji. Inaczej rozumiana jest biografia w refleksji andragogicznej, gdzie traktowana jest jako subiektywna konstrukcja przeżytego życia (Golonka-Legut, 2019: 45-47). Biografia, jak ujmuje to Elżbieta Dubas, to konstrukcja myślowa, która porządkuje indywidualne doświadczenie życiowe jednostki, poszukującej

sensu osobiście doświadczonych wydarzeń (Dubas, 2009: 41-53). W pewnym uproszczeniu można stwierdzić, że badając biografie, **historyków interesują fakty**, natomiast **pedagogów interesują ludzie**. Owa dychotomia *fakty vs. ludzie* ilustruje odmienność spojrzenia na edukacyjny potencjał filmu biograficznego. Ma ona również odniesienie do różnych perspektyw badawczych.

Robin Usher, analizując badania edukacyjne, zwraca uwagę, że zebrane w toku badań naukowych dane nie są brane pod uwagę jako użyteczne *per se*. Nabierają znaczenia tylko wtedy, gdy używa się ich do **opisu**, **wyjaśniania** lub **uogólniania**. **Opis** odpowiada na pytanie – *co się dzieje?* W badaniach zorientowanych historycznie – *co się wydarzyło?* **Wyjaśnienie** jest pomocne w udzieleniu odpowiedzi na pytanie – *dłaczego się to dzieje?* To „dłaczego” zasadniczo odnosi się do powodów konkretnego zjawiska. **Uogólnienie** natomiast wychodzi poza szczegółowe tło i jest odpowiedzią na pytanie „dłaczego”, które można wykorzystać dla wyjaśniania powodów wielu zjawisk. Wspomniany autor podkreśla, że dlatego właśnie uogólnianie jest tradycyjnie sytuowane na najwyższym poziomie naukowej użyteczności. W naukach przyrodniczych (zwłaszcza w fizyce) uogólniania są szczególnie cenne, ponieważ umożliwiają przewidywanie, a tym samym sprawowanie kontroli nad przebiegiem zjawisk. Jeśli wiemy, że jakieś zjawisko jest poprzedzone określonym czynnikiem, to kontrolując ów czynnik, możemy wpływać na nie. Ten sposób rozumowania widoczny jest w zorientowanych pozytywnie badaniach pedagogicznych (Usher, 1996: 10-11).

Zasadnicze pytanie: „czy film można traktować jako źródło wiedzy o rzeczywistości?” jest interesujące nie tylko z pedagogicznego punktu widzenia, jednak odpowiedź na nie wcale już jednoznaczna nie jest. Potraktowanie filmu biograficznego jako materiału pozwalającego „wyjaśnić” *co się zdarzyło* nie jest uzasadnione. Wydawać się może, że najbliższy „rzetelnego opisu rzeczywistości” jest film dokumentalny, lecz i tu pojawiają się wątpliwości. Jak zauważa Mirosław Przyłipiak, określenie „dokument” zarówno potocznie, jak i w ujęciu słownikowym to dowód prawdy, pozostałość po jakimś zdarzeniu lub prawne świadectwo. „Filmy dokumentalne nie są żadną z tych rzeczy, a w każdym razie nie częściej niż inne filmy” (Przyłipiak, 2004: 12). Tak więc filmowa biografia skonstruowana w konwencji filmu dokumentalnego nie może być traktowana jako źródło wiedzy w „historycznej” perspektywie rozumienia biografii, zawsze bowiem jest „filtrowana” przez pryzmat osoby, która tę biografię opowiada.

Tym bardziej filmy fabularne, powstałe na podstawie „prawdziwych historii, prawdziwych ludzi”, nie mogą stanowić „świadectwa prawdy” o takich czy innych wydarzeniach. Reżyserzy, dbając o atrakcyjność i czytelność relacjonowanej biografii, często celowo akcentują pewne jej fragmenty, inne pomijając. Może jednak prowadzić to do sugerowania jej „właściwej” interpretacji, wskazywania na „winnych” i „ofiary” opowiadanych wydarzeń. Prawdziwi bohaterowie ukazywanych na ekranie zdarzeń nie są autorami

opowieści. W pewnym sensie dostrzec można tu analogię do filmu historycznego, który opowiada o zdarzeniach z przeszłości, owe zdarzenia są jednak kreacją autora filmu, przez co obraz nie jest obiektywnym opisem faktów, a jedynie ich interpretacją. Postacie „historyczne” są równie fikcyjne, jak te, które zostały wymyślone przez scenarzystów, tak więc król Jan Kazimierz w *Potopie* (1974) J. Hoffmana jest postacią równie fikcyjną jak Andrzej Kmicic czy Oleńka Bilewiczówna, a gen. Stanisław Sosabowski, zagrany w filmie *O jeden most za daleko* (1977) R. Attenborough (będącym filmową rekonstrukcją przygotowania i przebiegu największej operacji powietrzno-desantowej w czasie II wojny światowej pod kryptonimem „Market Garden”) przez Gene Hackmana, ma ten sam „status”, co wymyślona postać dra Spaandera kreowana w tym obrazie przez Laurenc’a Oliviera. Czy jednak przez to tracą swój pedagogiczny potencjał? W moim przekonaniu nie, jednak nie należy jego szukać w „wierności historycznej” obrazu.

Warto w tym miejscu także zauważyć, że często w przypadku filmów należących do kina autorskiego widoczny jest biograficzny „odcisk palca” reżysera, mimo iż same filmy nie są „zapisem biografii” twórcy¹. Bywa bowiem tak, że twórcy w swych filmach pośrednio „opowiadają o swoim życiu”, nawiązując do własnych doświadczeń, nie realizują *de facto* filmu biograficznego. Przykładem może być twórczość Ingmara Bergmana czy Romana Polańskiego, gdzie taki „biograficzny trop” jest wyjątkowo widoczny (zob. Jakubowski, 1997). Zwłaszcza w przypadku Polańskiego, który sięga do różnych konwencji gatunkowych, można dostrzec, tkwiące w jego biografii, źródła jego wyobraźni artystycznej, choć żaden z jego filmów nie jest „autobiograficzny”, co reżyser sam podkreśla w wielu wypowiedziach. Najbardziej widoczne jest to w *Pianiście* (2002), który to obraz jest wprawdzie filmowym zapisem wojennych przeżyć Władysława Szpilmana, jednak w kilku scenach jednoznacznie reżyser odwołuje się do własnych doświadczeń z krakowskiego getta, opisanych w swojej autobiografii (zob. Polański, 2017). Najbardziej „biograficznym” filmem o Romanie Polańskim jest dokument *Roman Polanski: A Film Memoir* (2011) reż. L. Bouzereau², będący w istocie zapisem „wywiadu-rzeki” przeprowadzonego z reżyserem przez Andrew Braunsberga, ilustrowanego materiałami dokumentalnymi oraz fragmentami filmów reżysera.

W moim przekonaniu dla pedagogicznego wykorzystania filmów znacznie bardziej interesująca jest próba hermeneutycznego spojrzenia na przedstawione w nich historie życia. Próba (z)rozumienia przedstawionych wydarzeń, bez traktowania ich jako „recepty” czy wykładni: „jak powinienem rozwiązać mój problem”, „jak należy

¹ Marek Hendrykowski, omawiając różne koncepcje dotyczące wyznaczników kina autorskiego, przywołuje stanowisko Elizabeth W. Bruss, zdaniem której właśnie związek autora z jego autobiografią jako swoistą formą wypowiedzi filmowej umożliwiającej artyście autoprezentację własnego świata jest tu najważniejszy (zob. Hendrykowski, 1990: 91).

² Polski tytuł: *Roman Polański: moje życie*.

postąpić”, co sugerują niektóre opracowania dotyczące wykorzystania sztuki filmowej w działaniach edukacyjnych. Pewnym „pedagogicznym tropem” do poszukiwania edukacyjnego potencjału filmu biograficznego jest koncepcja „uczenia się z biografii Innych”. Zdaniem Dubas uczenie się z biografii Innego – to uczenie się w wyniku **refleksji nad jego biografią**. „Biografia ta może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach, dziennikarskich wywiadach biograficznych, w informacjach biograficznych publikowanych w mediach masowych, w tym np. w artykułach prasowych, audycjach radiowych, reportażach telewizyjnych, filmach dokumentalnych i fabularyzowanych” (Dubas, 2011: 7-8). Film w takiej perspektywie jest medium edukującym.

***Shine* Scotta Hicksa jako przykład „filmowej biografii edukacyjnej”**

Ciekawym przykładem do takich rozważań jest film *Shine (Blask)* (1996) reż. S. Hicks, opowiadający historię Davida Helfgotta, syna polskich emigrantów pochodzenia żydowskiego, którzy osiedlili się w Australii. Wypada w tym miejscu krótko opisać fabułę filmu, gdyż pomocne będzie to w poszukiwaniu odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie o edukacyjny potencjał filmu biograficznego.

Akcja filmu rozgrywa się od późnych lat pięćdziesiątych po lata dziewięćdziesiąte XX w. David jest utalentowanym muzycznie dzieckiem, którego wychowywanie opiera się na bardzo surowych zasadach. Wszelka aktywność podporządkowana jest muzyce i osiągnięciu sukcesów na tym polu. Relacje rodzinne są ukazane w filmie bardzo sugestywnie. Niezwykle istotna jest tu rola ojca – pierwszego nauczyciela gry na fortepianie – który stara się przenieść na syna własne niespełnione marzenia o karierze muzyka. Talent chłopca zostaje zauważony i doceniony przez Isaaca Sterna, który będąc jurorem jednego z konkursów, przyznaje mu stypendium do Stanów Zjednoczonych. Ojciec jednak nie pozwala na wyjazd syna. Talent muzyczny chłopca dostrzega Katharine Prichard, australijska pisarka, która otacza go autentyczną przyjaźnią i wsparciem. W wieku 19 lat David otrzymuje stypendium do Royal College of Music w Londynie, dokąd wyjeżdża wbrew stanowisku ojca. Podczas studiów coraz bardziej widoczne są objawy choroby psychicznej Davida. Rozwój artystyczny chłopca ma swój finał w przyznaniu mu możliwości zaprezentowania swojego talentu podczas uroczystego koncertu. Po sukcesie, jakim jest wykonanie III koncertu Rachmaninowa, nasilają się zaburzenia psychoafektywne, które ostatecznie przerywają jego karierę. David wraca do Australii i po wielu latach spędzonych w szpitalach psychiatrycznych, gdzie poddawany był elektrowstrząsom, rozpoczyna w miarę samodzielne życie, grając na pianinie w małym barze w Perth. Tu poznaje swoją drugą żonę Gillian, której troskliwość, szczerze uczucie,

a przede wszystkim wiara w talent męża, skutkuje powrotem Davida Helfgotta na sale koncertowe. Fabuła może sugerować, że mamy do czynienia z tkliwym hollywoodzkim dramatem, gdyby nie to, że oparta została na prawdziwej biografii, a David Helfgott rzeczywiście daje koncerty i nagrywa płyty.

Po sukcesie filmu *Shine*³ Leo Burley zrealizował film dokumentalny *David Helfgott: Génie ou „Pianiste marketing”* (1997)⁴, będący swoistym komentarzem do obrazu Scotta Hicksa. W filmie tym ponownie omówione zostały najważniejsze zdarzenia z życia bohatera. Poznajemy w nim jego bliskich, a szereg rozmów z Helfgottem przeprowadza Melvyn Bragg – brytyjski dziennikarz i scenarzysta. Historię opowiedzianą w filmie *Shine* oraz powrót na sale koncertowe jego bohatera komentują dziennikarze, krytycy muzyczni oraz dawni koledzy – dziś wykładowcy Royal College of Music, a widzowie mogą wysłuchać fragmentów utworów granych przez Helfgotta; również choroba Davida i jego obecny stan zdrowia omawiany jest przez opiekującą się nim psychiatrę dr Susan Wynn.

Film dokumentalny ukazuje w innym świetle rozmaite aspekty opowiedzianej w filmie fabularnym historii. Jednym z nich jest „wyjątkowość” artysty. Przede wszystkim zwraca się w nim uwagę na fakt, że nigdy dotąd reakcje krytyki i publiczności nie były tak rozbieżne. O ile publiczność żywo i entuzjastycznie przyjmuje „zabawę” pianisty (któremu nie można odmówić biegłości technicznej) utworami klasyków, o tyle krytyka muzyczna jest bezlitosna w swoich ocenach jego wykonań klasycznego repertuaru⁵. Okazuje się także, że pewne zdarzenia ukazane w filmie *Shine* nigdy nie zaistniały (przemoc fizyczna ojca wobec Davida), na co zwraca uwagę Margaret, jedna z sióstr Helfgotta, jednak, jak zaznacza autor scenariusza i jednocześnie reżyser filmu fabularnego Scott Hicks, scenariusz powstał na podstawie relacji różnych członków rodziny i zdaniem samego bohatera film oddaje „złożoność sytuacji rodziny Helfgottów”. Wątpliwości sformułowane są także w stosunku do sceny koncertu ukazanej w obrazie Hicksa, który wprawdzie był wydarzeniem artystycznym dla studentów Royal College of Music, jednak nie kończył się (co może sugerować film fabularny) utratą przytomności i początkiem choroby utalentowanego pianisty. Faktyczna choroba zaczyna się dopiero po kilku miesiącach od pamiętnego koncertu.

Zderzenie tych dwóch obrazów – fabularnego i dokumentalnego jest interesujące z kilku powodów. Oba krótko omówione filmy prowokują pytania o wartość

³ Film zdobył wiele nagród m.in. najlepszy film MFF w Toronto 1996, Geoffrey Rush otrzymał nagrodę dla najlepszego aktora BAFTA 1997, Złoty Glob 1997 i OSCAR 1997 w kategorii najlepszy aktor pierwszoplanowy, Scott Hicks był nominowany do OSCARA 1997 za reżyserię.

⁴ W Polsce film ten emitowany był w stacji Planete+ pt. *David Helfgott: Pianista na krawędzi*.

⁵ Stephen Pettitt, krytyk muzyczny „Financial Times” stwierdza w tym filmie: „Jest się rozdarciem między całkowitą odrazą do tego, co się słyszy, a współczuciem dla człowieka, który nie wie, jak fatalnie gra”.

pedagogiczną opowiadanych na ekranie historii życia. Która z opowieści o Davidzie Helfgotcie jest „prawdziwa”? Oba filmy opowiadają historię życia tego samego człowieka, jednak akcentują różne aspekty jego biografii. Pozornie obraz dokumentalny bliższy jest „prawdziwej” relacji z życia pianisty, skupia się bowiem na *faktach*, tak ważnych w „historycznej” perspektywie badań biograficznych, jednak film fabularny (mimo artystycznej ingerencji reżysera) ukazuje szerszy jego kontekst i przez to jest ciekawszy dla pedagogicznego działania. Może być pretekstem do refleksji nad życiem, mechanizmami, które nim rządzą, ludźmi, którzy wpływają na to, kim jesteśmy. Film dokumentalny więcej mówi o historii Davida Helfgotta, film fabularny bardziej skupia się na historii *artysty*⁶, ceny, jaką płaci się za realizację ambicji rodziców. A więc, jakie wnioski płyną z tych dwóch obrazów dla refleksji nad możliwością pedagogicznego wykorzystania filmu?

Cytowany wcześniej P. Dominice podkreśla, że „wspólna interpretacja biografii edukacyjnych z innymi staje się swego rodzaju potwierdzeniem wyjątkowości i różnorodności edukacyjnych podróży, a jednocześnie uwypukla podobne motywy, które się pojawiają” (Dominice, 2006: 28). W moim przekonaniu filmy mogą być znakomitym terenem takich „edukacyjnych podróży”, bez względu na to, czy historie, które opowiadają, wydarzyły się naprawdę, czy są jedynie twórczym przekształceniem, połączeniem rozmaitych wątków, tych prawdziwych i tych wymyślonych. Jak zauważa cytowany autor, ludzie pisząc lub mówiąc o sobie: „zadają pytania dotyczące siebie samych. Ogólnie rzecz biorąc, uspołecniają historię życia, którą opowiedzieli sobie przez zaprezentowanie jej innym. Ten świat interpretacji jest często zależny od dialogu, jaki ma miejsce z badaczem i ta właśnie sytuacja społeczna często wpływa na treść narracji” (Dominice, 2006: 81). Seans filmowy może prowokować widza do przyjęcia postawy badacza, dokonującego krytycznej refleksji nad własną biografią (zob. Pryszmont-Ciesielska, 2008). Skłaniać odbiorcę do „wejścia w dialog” z opowiadaną na ekranie historią (zob. Jakubowski, 2021: 123-139).

Podczas zajęć ze studentami potraktowałem historię Davida Helfgotta jako punkt wyjścia do rozważań nad pedagogicznym potencjałem filmu. W dyskusji i pisemnych wypowiedziach studenci jednoznacznie wskazywali obraz fabularny jako mocniej angażujący emocje, przez co bardziej interesujący niż film dokumentalny, który miał jedynie walor „informacyjny”. Dostrzegali edukacyjny wymiar filmu jako ilustracji życia.

Filmy często są ekranizacją ludzkiego życia. Dzięki nim możemy doświadczyć i niejako przeżyć wydarzenia trudne i przyjemne, pogodne i pełne smutku, wydarzenia, które są nam obce lub tak bardzo bliskie. Identyfikując się z bohaterami współodczuwamy, uczymy się życia. Oglądanie

⁶ Jak stwierdza Scott Hicks w filmie dokumentalnym: „Historia Davida jest dla mnie opowieścią o artyście, który wspina się na najwyższe szczyty, a osiągając sukces, zsuwa się na drugą stronę góry i właściwie nigdy stamtąd nie wraca takim, jakim był przedtem”.

filmów może nam też posłużyć do lepszego zrozumienia współczesności. [...] Film „Blask” jest według mnie właśnie takim obrazem, który pozwala widzowi lepiej zrozumieć rzeczywistość i problemy tego świata.

(Barbara)

Studenci akcentowali często zbieżność przedstawionych w filmie sytuacji z problemami wychowawczymi i koncepcjami pedagogicznymi, które były przedmiotem ich analiz w czasie studiów. Bardzo krytycznie oceniane było przy tym zachowanie ojca Davida:

[...] ojca despotycznego, popełniającego niemal wszystkie z dziewięciu błędów w wychowaniu według Antoniny Guryckiej. Jest tu rygorizm, przejawiający się w stawianiu wygórowanych i nieadekwatnych do wieku i możliwości dziecka zadań (granie Rachmaninowa), hamowanie aktywności (zakaz wyjazdu na studia do Ameryki), eksponowanie siebie (ojciec jest najlepszy, najsilniejszy, sam nauczył się grać na skrzypcach) i zarazem deprecjonowanie zasług dziecka (tylko wygrana się liczy), idealizacja syna mająca wyraz w stałej kontroli i niedopuszczaniu do siebie cech sprzecznych z wyimaginowanym, jedynym pożądanym, obrazem Davida, i w końcu agresja, wyrażająca się tak w słownych, jak i fizycznych, poniżających syna, atakach.

(Magda)

[...] w domu rodzinnym Davida nie było mowy o swoim zdaniu, swoich poglądach, wszystko ukierunkowane było na ojca. To on wyznaczał zasady i normy według, których cała rodzina miała postępować. W domu od razu można zauważyć autokratyczny styl wychowania. To ojciec był głową rodziny, surowy, wymagający, często też ograniczający swobody dzieci.

(Izabela)

Jak zauważa cytowana wcześniej E. Dubas uczenie się z biografii Innego wymaga namysłu nad jego biografią i odnoszenia jego doświadczeń do własnej samowiedzy. „Namysł nad biografią Innego wnosi nowe wartości w nasz sposób oglądu i rozumienia świata, a w następstwie w nasze zachowanie się – bycie w świecie” (Dubas, 2011: 8). Taki właśnie mechanizm „konfrontacji” opowiedzianej historii z własnymi przeżyciami zauważalny był w interpretacji filmowego tekstu, jakiej dokonywali studenci. Ich refleksje wykraczały poza prostą rekonstrukcję fabuły i odnosiły się do osobistych doświadczeń, czego przykładem może być poniższa wypowiedź:

Przez cały czas miałam w głowie inne sytuacje, które przydarzyły się mnie, w mojej rodzinie czy otoczeniu, a świetnie wpasowywały się w to, co prezentował film. Kiedy przyglądałam się problemom, z którymi borykał się główny bohater, miałam wrażenie, że skądś to znam, że być może sama miałam taki problem albo że ktoś opowiedział mi podobną historię. Despotyczni rodzice, którzy konstruują klatkę, wyposażają ją we wszystko to, co uznają za niezbędne dla prawidłowego rozwoju i wychowania swoich dzieci. Z czasem ta klatka nieco zwiększa swoje rozmiary, dochodzą pewne dodatki, wyposażenie jest coraz bogatsze, zimne ściany obwieszają się kolorowymi ilustracjami, przedstawiającymi najczęściej niespełnione marzenia i ambicje rodziców. Jednak gdzieś w rogu, może pod łóżkiem, może w innym mało widocznym miejscu, można odnaleźć małą listę zatytułowaną: „Wiem co dla Ciebie najlepsze”, a nieco niżej, akapit albo dwa, zgodnie z obiecującym tytułem listy, odnajdziemy wypunktowany krok po kroku spis tego, czego się od nas oczekuje, kiedy i z jakim natężeniem, jakie oceny, jacy znajomi, jakie ubranie, kiedy na imprezę, z kim, jakie liceum, jakie studia, jaki zawód, jaki mąż, jaka żona, jakie mieszkanie, a może domek,

gdzie. Brzmi to bardzo okrutnie, jednak znam osoby, które potwierdzą istnienie każdego punktu. Pozornie wszystko będzie w jak najlepszym porządku, klatka będzie coraz mniej przypominać klatkę, po pewnym czasie mało kto będzie wiedział, że w ogóle nią jest.

(Kinga)

Zdaniem J. Brunera „istotą” narracji jest rozwiązanie zagadki, „rozwiązanie wątpliwości słuchaczy lub w pewien sposób przywrócenie lub wyjaśnienie zakłóconej równowagi, które najpierw spowodowało opowiadanie opowieści. Opowieść zatem ma dwie strony: sekwencję zdarzeń i ich implikowaną ocenę” (Bruner, 2006: 170). Odwołując się do tych refleksji, można stwierdzić, że odbiorcy opowiadanej historii życia, zarówno słowem, jak i obrazem, „rozwiązując zagadkę”, **znajdują się w sytuacji edukacyjnej**, tak więc mamy do czynienia z sytuacją uczenia się.

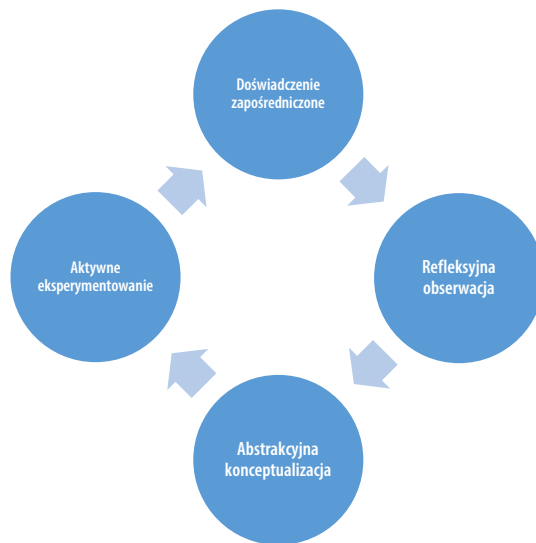
Często można spotkać się z obiegową opinią, że „życie pisze najlepsze scenariusze”, lecz: czy jest to gwarancja „edukacyjnej atrakcyjności” filmu? Wracając do historii Davida Helfgotta, można postawić kolejne pytanie: czy gdyby była ona wymyślona, gdyby postać ta, wraz z przedstawioną biografią, wykreowana została przez scenarzystę, to byłaby przez to mniej „wartościowa” dla pedagogicznego działania? Zgodzić należy się ze stanowiskiem, że los autentyczny staje się bardziej interesujący aniżeli fikcyjne opowieści, ponieważ stoi za nim autorytet domniemanej prawdy (zob. Szczepański i Kołos red., 2007), wydaje się jednak, że o pedagogicznym potencjale filmu bardziej decyduje sama opowieść i to, co z nią zrobią widzowie. Tak więc historie życia Charlesa Fostera Kane’a czy Rosemary Woodhouse mogą nieść w sobie podobne wartości, co biografie prawdziwych osób, a o ich „edukacyjnym poziomie” decydują przede wszystkim kompetencje i refleksyjność odbiorcy. W pewnym sensie własna biografia odbiorcy staje się tu punktem odniesienia do historii opowiadanej w filmie. Interesująca jest tu perspektywa uczenia się, nakreślona przez Knuda Illerisa, którego zdaniem „biograficzność to coś, co dotyczy sposobu, w jaki *postrzegamy* i *interpretujemy* nasze życie w odniesieniu do szans, które mamy, i wyborów, których dokonujemy. Z tego też powodu biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla uczenia się poprzez refleksyjność, która po rozpadzie zewnętrznych, tradycyjnych ram zorientowanych na normy, podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości jednostki” (Illeris, 2006: 105).

Podsumowanie

Peter Jarvis podkreśla, że „proces uczenia się lokuje się w ludzkiej biografii i społeczno-kulturowym środowisku życia, a ich krzyżowanie się prowadzi do wytwarzania się doświadczenia” (Jarvis, 1992, cyt. za Malewski, 2006: 37). Historie opowiadane przez reżyserów są elementem „doświadczenia zapośredniczonego”, które staje się dziś istotnym czynnikiem konstruowania tożsamości (zob. Giddens, 2001). Umożliwiają

one jednostkom dostęp do środowisk dawniej zupełnie dla nich niedostępnych. Doświadczenie takie nie jest identyczne z tym, jakie zdobywamy w trakcie życia, jednak w znaczny sposób kształtuje naszą refleksyjność. Wiele z tego, co wiemy o sobie i świecie, dowiadujemy się „z kultury”, z przekazów zawartych w jej tekstach. Konfrontujemy nasze doświadczenie przeżyte z historiami, o których czytaliśmy, które oglądaliśmy na ekranie. Możemy wobec tego mówić o „uczeniu się przez film” (zob. Jakubowski, 2021).

Relacjonując koncepcję uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, Knud Illeris podkreśla, że obejmuje ona również zmieniające się wzory działań jednostki, w których ważne jest przekształcanie struktur poznawczych (Illeris, 2006: 67). Uczenie się nie polega na prostym gromadzeniu faktów, ważniejsze są w nim zmiany, jakie zachodzą w jednostkach. Filmy dostarczają doświadczenia zapośredniczonego, które często ułatwia wspomniane przekształcanie struktur poznawczych, odzwierciedlają bowiem rozmaite aspekty życia społecznego. Opowiadane w filmach historie nie tylko opisują rzeczywistość, ale także wpisują się w „prawdziwy” świat osób dorosłych. Pozwalają na konfrontację ich własnych doświadczeń z sytuacjami przedstawianymi w filmowych opowieściach. Wydaje się, że można nawiązać do cyklu uczenia się D. Kolba, gdzie **doświadczenie konkretne zostaje zastąpione doświadczeniem zapośredniczonym:**



Schemat 1. Cykl uczenia się „przez film”

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kolb, 1984; podaję za: Illeris, 2006: 46

Biografie „innych”, nawet wtedy gdy są oni postaciami fikcyjnymi, stają się przez to przestrzenią uczenia się. Trafnie ujmuje to Anna Walczak, zwracając uwagę, że edukacyjny potencjał takich biografii tkwi w tym, że poznając je: „uczymy się odczytywać

samych siebie. I tak jak oni byli istotami dramatycznymi, tak też my sami nimi jesteśmy we własnej biografii” (Walczak, 2015: 106).

Bibliografia

- Brol, M. i Skorupa, A. (red.) (2014) *Psychologiczna praca z filmem*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bruner, J. (2006) *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Dominice, P. (2006) *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Dubas, E. (2009) Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całościowego uczenia się. W: A. Fabiś i S. Kędziora (red.) *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych: aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*. Mysłówice–Zakopane: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda, 41-53.
- Dubas, E. (2011) Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie. W: E. Dubas i W. Świtalski (red.) *Uczenie się z biografii Innych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 5-11.
- Giddens, A. (2001) *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: WN PWN.
- Gilmour, D. (2011) *Klub filmowy*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Giroux, H. (2008) Hollywood Film as Public Pedagogy. Education in the Crossfire. *Afterimage* [online], 5. Dostępny na: <https://transformativeteaching.files.wordpress.com/2010/08/hollywood-film-as-public-pedagogy-giroux-h-a.pdf> [3.08.2021].
- Golonka-Legut, J. (2019) *Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego*. Wrocław: „Atut”.
- Hendrykowski, M. (1990) Współczesne kierunki anglosaskiej refleksji nad autorem filmowym. W: A. Helman (red.) *Autor – Film – Odbiorca*. Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze”.
- Illeris, K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel i in. Wrocław: WN DWE TWP.
- Jakubowski, W. (1997) *Lęk w filmie (refleksje pedagoga)*. Kraków: „Impuls”.
- Jakubowski, W. (2016) Wychowanie filmowe versus film w wychowaniu, czyli o możliwych strategiach wykorzystania sztuki filmowej w edukacji. W: E. Ciszewska i K. Klejsa (red.) *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 21-34.
- Jakubowski, W. (2021) *Edukacja w popkulturze – popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Kraków: „Impuls”.
- Jarvis, P. (1992) *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual Society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Konieczna, E. (2019) Film w dialogu kultur. Społeczna rola kina międzykulturowego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 4(11), 36-46.
- Konieczna, E. (2020) Transkulturowy potencjał współczesnego kina europejskiego. O roli filmu w edukacji międzykulturowej dorosłych. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, 21, 77-90.
- Malewski, M. (2006) W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(34), 23-51.
- Polañski, R. (2017) *Roman by Polanski*. Przeł. K. Szymanowska i P. Szymanowski, Warszawa: „Świat Książki”.

- Pryszmont-Ciesielska, M. (2008) Badacz wobec kultury – o „podróżowaniu”, czyli o badaniu świata społecznego. W: W. Jakubowski (red.) *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*. Kraków: „Impuls”, 41-53.
- Przyłipiak, M. (2004) *Poetyka kina dokumentalnego*. Gdańsk–Słupsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku.
- Skorupa, A., Brol, M. i Paczyńska-Jasińska, P. (red.) (2018a) *Film w terapii i rozwoju. Na tropach psychologii w filmie*. Warszawa: Difin.
- Skorupa, A., Brol, M. i Paczyńska-Jasińska, P. (red.) (2018b) *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie*. Warszawa: Difin.
- Szczepański, T. i Kołos, S. (red.) (2007) *Biografistyka filmowa. Ekranowa interpretacja losów i faktów*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Usher, R. (1996) A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. W: D. Scott i R. Usher (red.) *Understanding educational research*. London and New York: Routledge, 9-32.
- Walczak, A. (2015) Czego można nauczyć się z biografii innych? Przykład Edith Piaf – istoty dramatycznej porwanej namiętnością. W: E. Dubas i J. Stelmaszczyk (red.) *Biografie i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 85-107.

Martyna Pryszmont*

RAP STORY. BIOGRAFICZNE ASPEKTY UCZENIA SIĘ ODCZYTANE Z TWÓRCZOŚCI TACO HEMINGWAYA

RAP STORY. BIOGRAPHICAL ASPECTS OF LEARNING IN TACO HEMINGWAY'S TEXTS

*To wszystko na niby, to wszystko na niby,
Gdy wsiadamy do kabiny, nie wierz w nic*
Taco Hemingway¹

ABSTRACT: The paper focuses on the analysis of biographical aspects of learning in the works of Taco Hemingway – a modern generation rap artist. In recent years, rap has been gaining popularity and has moved from the underground to the mainstream. Rap texts are both forms of expression and an educational practice focusing on the hardships of daily existence (Michalak, 2010: 33). This becomes particularly meaningful from the perspective of adults for whom the main advantage of learning, also informal, is its pragmatic nature. Another advantage is the biographical character of rap, which makes it more authentic and convincing. For this reason, the analysis presented herein focuses on the texts of one of the most recognised rap artists, Taco Hemingway. The goal of the study was to explore the biographical aspects of learning found in Taco Hemingway's texts. The research was conducted under the interpretativist paradigm using the document analysis method. The results present not only the elements of biography in the artist's work but also important life events and turning points, which show how he has learned throughout the course of his private and artistic life.

KEYWORDS: rap music, Taco Hemingway, biographical learning, informal learning.

ABSTRAKT: Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie biograficznych aspektów uczenia się Taco Hemingwaya – rapującego artysty współczesnego pokolenia. Muzyka rap zyskała w ostatnich latach na popularności i przeniosła się z podziemia do mainstreamu. Teksty rapowe są zarówno formą ekspresji, jak też rodzajem praktyki edukacyjnej, zorientowanej na trudy codziennej egzystencji (Michalak, 2010: 33). Nabiera to szczególnego charakteru w perspektywie dorosłych, dla których pragmatyczny charakter edukacji, także nieformalnej, stanowi jej szczególną zaletę. Inną jest niewątpliwie biograficzny charakter twórczości raperów, dzięki czemu przekaz staje się bardziej autentyczny i przekonujący. Z tego powodu autorka artykułu przedmiotem swojej analizy uczyniła twórczość jednego z najbardziej rozpoznanych raperów, tj. Taco Hemingwaya. Celem badań uczyniła analizę biograficznych aspektów uczenia się odczytanych z twórczości tego artysty. Swoje poszukiwania badawcze umieściła w paradygmacie interpretatywnym i posłużyła się metodą analizy dokumentów. Wyniki analizy unaocniają nie tylko elementy biografii wplecione w twórczość rapera, ale także ważne wydarzenia życiowe i punkty zwrotne, które ukazują uczenie się rapera w biegu życia – prywatnego i artystycznego.

SŁOWA KLUCZOWE: muzyka rap, Taco Hemingway, biograficzne uczenie się, nieformalne uczenie się.

* **Martyna Pryszmont** – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych; e-mail: martyna.pryszmont@uwr.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1637-8123>.

¹ Utwór pochodzi z płyty *Café Belga*; dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=SfuLUqkyQuk>. Wszystkie omawiane utwory zostały opisane linkiem, który daje możliwość ich odsłuchania na stronie internetowej Youtube.

Wprowadzenie

Taco Hemingway jest jednym z bardziej rozpoznawanych artystów rapowych młodego pokolenia. Jednak jego twórczość łączy różne generacje. Wśród jego odbiorców są zarówno młodzi, jak i dojrzały odbiorcy. Przesłanką, która może wyjaśniać ów fenomen, jest uniwersalność tekstów rapera i zastosowanych w nich kodów językowych. Ważną rolę odgrywa także ich tematyka budowana wokół określonych narracji. Jedną z nich jest obecna w tekstach narracja biograficzna artysty, który odwołuje się do własnych doświadczeń życiowych. W tym kontekście interesujące jest, jakiego rodzaju są to narracje biograficzne, a także jaki mają edukacyjny potencjał zarówno dla samego artysty, jak i jego odbiorców.

Teksty rapowe Taco Hemingwaya bez wątplenia zawierają elementy biografii artysty. Oczywiście intrygujące jest, zwłaszcza wobec wykorzystanych jako motto słów rapera, w jaki sposób uosabiają one jego realne życie, a w jaki stanowią wypadkową scenicznej i artystycznej kreacji. Bez względu na odpowiedź na to pytanie, tego rodzaju twórczość pozostaje inspirująca dla jej odbiorców i niejednokrotnie zyskuje ona status ważnego źródła ich uczenia się. W tym kontekście warto analizować ich potencjał poprzez poszukiwanie i odczytywanie tych biograficznych aspektów uczenia się zarówno w perspektywie ich autora, jak i jego odbiorców.

Twórczość raperów jako tekst (nie) tylko dla dorosłych

Twórczość raperów zyskała w ostatnich latach na popularności, a rap jako gatunek muzyczny przeniósł się z podziemia do mainstreamu. Oczywiście, dotyczy to wybranych polskich artystów, ponieważ niektórzy z nich wciąż tworzą niezależnie². Jednym z wydarzeń, które przyczyniło się do rozpoznawalności rapu, a także wzrostu jego statusu muzycznego w społeczeństwie polskim, był viral #Hot16Challenge³. Celem tej ogólnopolskiej akcji muzycznej była zbiórka funduszy na rzecz personelu medycznego w celu wsparcia go w walce z koronawirusem, organizowana w serwisie siepomaga.pl. Akcję, zarówno pierwszą, jak i drugą edycję, zainicjował raper Solar. Udział wzięli w niej

² Rap podziemny, obok ulicznego, jest drugim nurtem w obrębie tego gatunku muzycznego, który rozwinął się w latach 90. Określa się jako niezależny artystycznie i promujący swobodę w wyrażaniu siebie. Pojęcie „podziemny” oznacza nie tylko niechęć do komercjalizacji muzyki w ogóle, ale także do typowego mainstreamu. Dla twórców podziemie często oznacza odejście od brutalności rzeczywistości, w tym jest odseparowaniem się od ulicy i jej problemów. Rap podziemny ucieka od binarnej wizji świata eksponującej podział na dobro i zło, a artyści często uprawiają braggadacio (braga jest techniką podbudowywania swojego ego, wychwalaniem własnego stylu rapowania, porównywaniem się z innymi raperami), którego przedstawicielem jest Gural (Grochocki, 2010: 371-372).

³ Więcej informacji o viralu znajduje się na stronie: <https://hot16challenge.network/pl>.

nie tylko czołowi, polscy raperzy, ale także osoby ze świata show-biznesu i polityki (Dąbrowska-Cydzik, 2020).

Innym przejawem wzrostu popularności rapu jest zainteresowanie się tym rodzajem muzyki przez instytucje państwowe, tj. Narodowe Centrum Kultury, Instytut Pamięci Narodowej czy Muzeum Powstania Warszawskiego (Majewski, 2015: 68). Za przykład instytucjonalizacji rapu (patriotycznego) (Majewski, 2015: 76) posłużyć może nagrany m.in. przez znanych polskich raperów album pt. „Nowe pokolenie 14/44”, zarejestrowany z okazji obchodów 70. rocznicy wybuchu powstania warszawskiego. W tym sensie omawiany gatunek muzyczny nie tylko zyskuje na popularności, ale coraz częściej także przypisuje się mu dydaktyczną, estetyczną czy edukacyjną wartość, dostrzegając jego potencjał w tworzeniu kultury narodowej (Majewski, 2015: 76). Niemniej zjawisko to, a także udział polityków w wiralu #Hot16Challenge2 mogą być także postrzegane jako próba zawłaszczania rapu przez różnego rodzaju narracje polityczne, które w dzisiejszych czasach poszukują szczególnych narzędzi dla swojego oddziaływania.

Na owe „wrywanie” [podkreśl. za autorem] rapu z krytycznych kontekstów, na gruncie których wyrósł, zwraca uwagę Zbyszko Melosik: „oto mamy do czynienia z ogromnym paradoksem: rebeliancka muzyka staje się częścią «głównego nurtu» – częścią kanonu! Propagowana przez rap dekonstrukcja – zarówno formy muzycznej, jak i treści przekazu ideologicznego – staje się w imię komercji i konsumpcji, częścią kanonu! Coraz częściej «rapowanie» staje się czymś modnym, normalnym, naturalnym. Staje się częścią obowiązującego porządku” (Melosik, 1996: 146).

Jednak jest to sprzeczne z ideą omawianego gatunku muzycznego, który wyrastał m.in. w gettach, udzielając głosu marginalizowanym jednostkom, grupom i społecznościom. Richard Shusterman zauważa, iż korzenie kulturowe rapu i jego początki wywodzą się z czarnej podklasy społeczeństwa amerykańskiego. Natomiast wojownicza duma czarnych ludzi oraz osobiste doświadczenia życia w getcie, wykorzystywane w utworach rapowych, pobrzmiwają jak złowróżbna syrena, zapowiadająca nadchodzące zagrożenie dla samozadowolonego *status quo* tego społeczeństwa (Shusterman, 1998). Rap jest bowiem częścią kultury hip-hop, która oznacza kompleks kulturowy złożony także z *breakdancingu* i graffiti (Shusterman, 1998: 260). Początki hip-hopu datuje się na lata 70. ubiegłego wieku, kiedy młodzież z południowego Bronxu w Nowym Jorku organizowała w blokach prywatki, na których z głośników płynęła zmiksowana muzyka, poddawana tzw. *scratchingowi*. To do niej *disc jockeye* dokrzykiwali bądź dośpiewywali melodie, co stało się początkiem rapu (Sawicki, 2013: 97). Hip-hop uwzględniający te trzy elementy kultury stał się powszechnie używanym idiomem określającym ekspresję amerykańskiej młodzieży, przekraczającym z czasem granice wyznaczone przez rasę, klasę, miejskie czy podmiejskie środowisko zamieszkania (Rose, 1994; Sawicki, 2013: 97). W ten sposób twórcy rapu opowiadali o codziennych problemach, z jakimi

się borykają, a także wyrażali swoją opinię o aktualnych wydarzeniach społecznych i politycznych w kraju (Bieńkowska, 2018: 461).

Problematyka ta obecna jest także w polskim rapie, którego autorzy opowiadają o własnych doświadczeniach i uwikłaniu w trudy życia na pograniczu kulturowym, społecznym i edukacyjnym. W Polsce rap powstawał w postransformacyjnej rzeczywistości społecznej i ekonomicznej. Rapowe wersje muzyczne pojawiły się po raz pierwszy na płytach Kazika „Spalam się”, Liroya, Wzgórza YaPa3 czy Kalibra 44 (Kleyff, 2014: 31). W tym sensie rodzimy hip-hop uznać można za dziecko transformacji, które walczyło z reżimem, korzystało z wolności słowa i uważnie przyglądało się galopującym przemianom w Polsce (Kleyff, 2014: 10). Współcześnie niektórzy raperzy podtrzymali tradycję krytycznego komentowania sytuacji politycznej w naszym kraju. Za żywy przykład posłużyć tu może Mata – raper młodego pokolenia, który w utworze „Patoreakcja” obśmiewa realia polskiej polityki i jej wpływu na kulturę⁴.

Rap jako połączenie dwóch form, tj. rytmicznego słowa oraz bitu samplewanego podkładu muzycznego⁵ (Mastalski, 2014: 109), jest sztuką recytowania do akompaniamentu (Bieńkowska, 2018: 461). Jako znaczący element postmodernistycznej kultury popularnej stanowi wyzwanie dla najgłębiej zakorzenionych konwencji estetycznych, a także doktryny filozoficznej modernizmu i związanych z nią ostrych rozróżnień pomiędzy różnymi sferami kulturowymi (Shusterman, 1998: 261). Muzyka rapowa, zdaniem Zbyszka Melosika, stanowi doskonały przykład nieprzejrzystości świata i ambiwalencji projektu politycznego w epoce postmodernizmu. Jego cechą jest ciągle stawanie się, zarówno jeśli chodzi o formę, jak i przekaz ideologiczny. Jest to osiągalne m.in. przez dekanonizację muzyki i decentralizację jej form oraz przekazów (Melosik, 1996: 139, 141). Interesujące jest, w jaki sposób owa nieprzejrzystość i ambiwalencja świata widoczna jest w rapie.

Wśród bogactwa różnorodnych nurtów rapu warto zwrócić uwagę na uliczny i komercyjny, gdyż odbijają one interesujące i aktualne obrazy współczesnej kultury popularnej. W nurcie ulicznym dominuje spojrzenie, w którym ulica jest społecznością

⁴ Równie kontrowersyjnym co utwór „Patoreakcja” (<https://www.youtube.com/watch?v=t4O1L-Lk6qIY>) jest utwór „Patointeligencja” (<https://www.youtube.com/watch?v=wTAibxp37vE>), w którym raper Michał Matczak opisuje swoje doświadczenia z okresu licealnego i życia w bardzo dobrze sytuowanej rodzinie. Utwór ten ukazuje realne trudności i problemy, z jakimi mierzy się młodzież. Przy czym widoczne w utworach rapowych blokowiska i ulice miast, z których wyrastali raperzy, zostały zastąpione strzeżonym, luksusowym osiedlem.

⁵ Samplewanie polega na stworzeniu cyfrowej próbki dźwiękowej z analogowego źródła, by w ten sposób powstały fragment móc wykorzystać w środowisku zdigitalizowanym, łącząc go z innymi dźwiękami, które też są zapisane w cyfrowym kodzie (Kowalewicz, 2019). Samplewanie jako rodzaj praktyki muzycznej tworzącej rap stanowi przykład dekanonizacji i zarazem decentralizacji (por. Melosik, 1998) dotychczasowych tradycji muzycznych. Polega on bowiem na ich cięciu, dekomponowaniu, a następnie łączeniu i tworzeniu nowej jakości muzycznej.

miejską funkcjonującą poza oficjalnymi normami i instytucjami życia społecznego. Z jednej strony czują się gorszą częścią społeczeństwa, z drugiej gloryfikują ulicę jako miejsce życia wspólnoty osób o podobnym statusie społecznym. W tym kontekście muzyka jest podbudową tych więzi (Grochocki, 2014: 329-370). Artyści tworzący w tym nurcie często opowiadali o swoim domu, patologiach w rodzinie, sąsiedztwie. Raperzy często nie akceptują sytuacji życiowej, w jakiej się znaleźli, a muzyka jest formą wyrażania tego sprzeciwu (Kusiak, 2018: 28-29). Jednak obok nurtu ulicznego, w którym wyraźnie dominuje męskość definiowana poprzez walkę o przetrwanie na ulicy, walkę z trudną sytuacją, w jakiej znaleźli się mieszkańcy wielkomiejskich blokowisk, pojawił się nurt komercyjny (Struzik, 2011: 332). Akcentuje on wzorzec męskości odwołujący się przede wszystkim do zabaw, rozpusty, wysokiego statusu ekonomicznego (Struzik, 2011: 332). Autorka zauważa, że z jednej strony mamy do czynienia z miastem przedstawionym w kategoriach symbolicznego więzienia, które skazuje swoich mieszkańców na wykluczenie. Z drugiej wraz z komercjalizacją rapu pojawiło się wiele elementów odnoszących się do bogactwa, zarabiania pieniędzy, posiadania wielu dóbr, a także otaczania się wieloma kobietami (Struzik, 2011: 337).

Niemniej ukazywane i poruszane w rapie problematyczne obszary mogą stanowić źródło namysłu nad ich obecnością w kulturze popularnej. W tym sensie Z. Melosik, kierując się rozważaniami G. Stephensa, zwraca uwagę, że rap może stanowić podstawę procesu komunikacyjnego. Istotą narracji rapowej jest rytmiczny schemat „wezwanie-i-odpowiedź” [podkreśl. za autorem], w którym nie chodzi tylko o przekazanie specyficznej wiadomości, lecz o zainicjowanie rozmowy na jej temat (Stephens, 1992; Melosik, 1998: 142). Idąc dalej, Monika Kozłowska zauważa, że rap mógłby się stać załącznikiem komunikacji nie tylko międzykulturowej, ale również międzypokoleniowej (Kozłowska, 2012: 121). Biorąc pod uwagę, że tematyka twórczości raperów opisuje światy życia dorosłych, a także fakt, iż źródłem tej refleksji są często ich biografie, teksty zyskują na wiarygodności i autentyczności. Właśnie owa autentyczność i pragmatyczny walor rapu wyrażający się m.in. w tym, że raperzy przekazują fanom praktyczną wiedzę o tym, jak radzić sobie we współczesnym świecie, stanowią ważny walor tego gatunku muzycznego (Michalak, 2010: 33). W takim rozumieniu rapowe teksty są zarówno formą ekspresji, jak i rodzajem praktyki edukacyjnej, zorientowanej na trudy strony codziennej egzystencji (Michalak, 2010: 33). Szczególnie cenne wydaje się to w perspektywie dorosłych, dla których pragmatyczny charakter edukacji, także nieformalnej, jest jej szczególną zaletą. Warto zwrócić uwagę, że literatura naukowa poświęcona hip-hopowi, a także muzyce rap koncentruje się przede wszystkim na subkulturze młodzieżowej (zob. Kusiak, 2018; Wójciuk, 2017; Sawicki, 2013; Bieńkowska, 2018). Wobec tego interesujące jest, jaką wartość może przedstawiać twórczość raperów dla ludzi dorosłych.

Biograficzne aspekty uczenia się dorosłych

Szczególna popularność rapu uwidacznia się także w dostępnych na rynku czytelnym biografiami raperów. Wśród nich znajdują się historie takich twórców, jak: Fisz, Miuosh, O.S.T.R., Peja, Piotr „Liroy” Marzec, Popek, Rahim i in. Ciekawą propozycją jest książka pt. *Jak wychować rapera. Bezradnik* napisana przez Marcina Matczaka, a poświęcona jego relacji z synem, tzw. Matą – jednym z najbardziej popularnych raperów młodego pokolenia w Polsce. Autor książki przyznaje, że opowiada historię o chłopaku wychowywanym bez posłuszeństwa, który potrafił się zbuntować. Myślę, że ten rodzaj literatury jest szczególnie ważny w kontekście rozumienia twórczości raperów, ponieważ utwory rapowe są nasycone narracją biograficzną ich autorów. Łącząc te różne źródła, tj. biografię, reportaż o życiu raperów oraz skomponowane przez nich utwory, można znacznie poszerzać kontekst rozumienia opowiadanych przez nich historii, zwłaszcza tych o autobiograficznym charakterze.

Autobiograficznego charakteru twórczości raperów poszukiwać można zatem w różnych źródłach. Biorąc pod uwagę obszar moich zainteresowań badawczych, skoncentruję się na wybranych albumach i pochodzących z nich utworach. Poszczególne albumy są pewnego rodzaju rozdziałami w historiach życia artystów – muzyków, opowiadającymi o ich dojrzwaniu, rozwoju i uczeniu się. Dostrzegając relację między biografią ujmowaną jako indywidualne doświadczenie życia a edukacją, przedmiot analizy stanowić może „uczenie się jako (trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (*lifeworlds*), to jest w kontekście całościowym (*lifewide context*)” (Alheit, 2011: 7). Refleksja nad edukacją człowieka dotyczy rozwoju jednostki osiąganym poprzez pokonywanie życiowych trudności, realizowanym w złożonym procesie zmiany i poszerzania wiedzy i postaw wobec codzienności. W tym sensie edukacja rozciąga się i obejmuje całościowe konteksty uczenia się jednostki. Przy czym przenosi akcent z formalnych na nieformalne okoliczności uczenia się; jak sugerują badacze, najważniejsze procesy uczenia się odbywają się poza edukacją formalną: w rodzinach, związkach z innymi ludźmi, poprzez środki masowego przekazu, a także w określonych społecznościach (West, 2003: 11).

Poszukując obszarów i kontekstów uczenia się jednostki w twórczości raperów, skoncentrować się można na dwóch ujęciach:

- 1) jako źródło przedstawiające uczenie się rapera z biografii własnej (por. Dubas, Świtalski, 2011b; Demetrio, 2000);
- 2) jako biografia, z której uczą się inni, tj. zarówno sam raper, który przedstawia historię życia różnych osób, a także odbiorcy i uczestnicy jego twórczości, na których oddziałuje biografia tego rapera oraz przedstawione historie znaczących innych (por. Dubas, Świtalski, 2011a; Skibińska, 2009).

W pierwszym ujęciu interesujące będą te obszary biografii rapera zawarte w jego twórczości, w których przygląda się on ważnym przeżyciom i sytuacjom stanowiących treść ich doświadczenia życiowego. Zdarza się, że raper podejmuje próbę zrozumienia tych doświadczeń, refleksyjnie sięgając do przeszłości, co może przyczynić się do nowego spojrzenia na własne życie, a nawet spowodować zmianę światopoglądu artysty. Z kolei poszukiwania uczenia się z biografii innego koncentrują się na pytaniach: w jaki sposób historie innych osób oddziałują na nas?; jaką sytuację edukacyjną, np. socjalizację, inkulturację, personalizację, emancypację, tworzą biografie innych?; jaką wiedzę, możliwą do zastosowania, przekazują te historie? (por. Dubas, 2011: 5-8).

Biorąc pod uwagę powyższe ujęcia, owe uczenie się może mieć kontekstualną naturę. Refleksję nad nim inicjuje pytanie, jak ludzie uczą się przez konteksty i w poprzek kontekstów (zob. Kurantowicz, 2012: 16). Co stanowi strukturę i treść owego kontekstualnego uczenia się? Odwołując się do koncepcji Knuda Illerisa, uczenie się rozciąga się w trzech wymiarach, które tworzą: poznanie, emocje, społeczeństwo (por. Illeris, 2006). Pierwszy wyraża się w nabywaniu nowej wiedzy, jak też uczeniu się merytorycznym. Drugi związany jest z energią psychiczną transmitowaną przez uczucia, emocje, postawy i motywacje. Natomiast trzeci zdaniem Knuda Illerisa można rozpatrywać w dwóch perspektywach, tj. zewnętrznej i wewnętrznej. Zewnętrzna – dotyczy przestrzeni, w których zachodzi uczenie się, a wewnętrzna – obejmuje subiektywne motywy leżące u podstaw uczenia się i zmieniające się na przestrzeni całego życia. Wydaje się, że równie ważnym wymiarem jest ciało uczącego się. Stanowi ono ważne narzędzie poznania, ponieważ jako podmioty odbieramy sygnały i informacje płynące ze świata poprzez patrzenie, słuchanie, czytanie i odczuwanie za pomocą zmysłów (por. Kacperczyk, 2012: 37). Ową komplementarność umysłu i ciała w uczeniu się dostrzega Peter Jarvis, wyjaśniając, że osoba doświadcza sytuacji społecznych, których treść jest transformowana poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie oraz włączona w jednostkową biografię (Jarvis, 2012). W tym sensie ciało uczącego się nie tylko odbiera bodźce, ale także bierze aktywny udział w praktykowaniu różnego rodzaju doświadczeń.

Treścią uczenia się jest zdobywane w trakcie życia doświadczenie, które pod wpływem różnych wydarzeń życiowych i kryzysów może zainicjować refleksję, a następnie przyczynić się do zmiany dotychczasowych struktur życiowych jednostki. Odwołując się do teorii uczenia się Jacka Mezirowa, różne przeżycia, jakich doświadcza osoba, mogą przyjąć rangę dezorientującego dylematu. W celu zrozumienia tego, co dzieje się w jej życiu, uruchamia ona schematy i perspektywy znaczeniowe, które to ramy odniesienia odgrywają istotną rolę w uczeniu się jednostki (formatywnym lub transformatywnym) (Mezirow, 1997; Pleskot-Makulska, 2007: 86).

Na kontekstualny charakter uczenia się składają się wyróżnione powyżej elementy i aspekty rozwoju człowieka. Jednostka, doświadczając określonej sytuacji życiowej,

nabywa nową wiedzę, a także uruchamia określone emocje, postawy i motywacje wobec tego wydarzenia. Przy czym odbywa się ono w określonej przestrzeni społecznej, tj. w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim, wśród znajomych, na ulicy, podczas wakacji itp. Jest w nich obecna także fizycznie, reagując na nie swoim ciałem, doświadczając ich swoimi zmysłami. Czy w tak złożonej perspektywie możliwe jest dostrzeżenie i analizowanie uczenia się dorosłych zobrazowanych w tekstach muzyki rap?

Metodologia badań

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, problemem badawczym w niniejszej analizie jest pytanie: **Jakie aspekty biograficznego uczenia się obecne są w twórczości Taco Hemingwaya?** Szczegółowymi obszarami analizy uczyniłam: **historię życia**, w tym **ważne wydarzenia życiowe, kryzysy oraz nastawienie wobec siebie i innych, rozwój kariery oraz postawa wobec branży oraz show-biznesu**, które jako elementy doświadczenia życiowego stanowiły dla mnie punkt odniesienia w utworach rapowych artysty.

Poszukując odpowiedzi na ww. problem, dokonałam analizy twórczości Taco Hemingwaya. Odniosłam się do wybranych utworów z wydanych przez artystę albumów (tabela 1). Utwory, pochodzące z różnych dostępnych albumów artysty, dobierane były zgodnie z ich tematyką mieszczącą się w ww. obszarach analizy. Dzięki temu możliwy był opis interesujących mnie aspektów biograficznego uczenia w perspektywie czasowej, unaocznionej w wydawanych kolejno po sobie albumach artysty.

Tabela 1. Wykaz analizowanych utworów autorstwa Taco Hemingwaya

Tytuł utworu	Album	Rok wydania
„900729”	„Trójkąt Warszawski”	2015
„Następna stacja”, „100 km/h”	„Umowa o dzieło”	2015
„Ściany mają uszy”, „Żywot”, „To by było na tyle”	„Marmur”	2016
„Saldo 07”, „Głupi byt”, „Karimata”	„Szprycer”	2017
„Intro”, „Kryptowaluty”, „Wiem”, „Visa”, „Art.-B”, „Giro”	„Soma 0,5 mg” w duecie Taconafide	2018
„Wszystko na niby”, „Reżyseria Kubrick”, „2031”, „ZTM”	„Cafè Belga”	2018
„Kabriolety”	„Pocztówka z WWA, Lato '19”	2019
„Pole smoke”, „W.N.P.”	„Jarmark”	2020
„Toskania outro”	„Europa”	2020
„Kurtz”	utwór we współautorstwie z Matą	2022

Źródło: opracowanie własne.

Analizę prowadziłam zgodnie z paradygmatem interpretatywnym, a przyjęta strategia badawcza sięgała do tradycji badań jakościowych. Skupiłam się na szczególnego rodzaju aktywności poznawczej, a mianowicie analizie dokumentów w postaci wybranych utworów pochodzących z albumów Taco Hemingwaya. W swojej analizie dokument traktuję jako całe spektrum pisanych i wizualnych dokumentów, odczytywanych i wykorzystywanych przez nas w codziennym życiu (Rapley, 2009: 158). W niniejszej analizie skoncentrowałam się na dokumentach w postaci utworów rapowych i ich warstwie werbalnej (zob. Pryszmont, 2020).

Analiza prowadzona była zgodnie z trzema poniżej scharakteryzowanymi etapami. Ich efekty opisane zostaną w kolejnej części niniejszego artykułu.

1. **Analiza tekstowa** odnosząca się do treści werbalnych, audialnych i/lub wizualnych utworu. Ich przeszukiwanie koncentrowało się na nakreślonych powyżej obszarach analizy. Do każdego z nich przyporządkowany został określony fragment utworu z wybranego albumu artysty. Interpretacja materiału odnosiła się wyłącznie do tego źródła danych.
2. **Interpretacja rozszerzona** polegająca na odwoływaniu się do innych źródeł danych związanych z analizowaną problematyką, np. wywiadów z artystą, informacjami zamieszczonymi na oficjalnych profilach rapera w mediach społecznościowych. Na tym etapie poszerzeniu ulegają dostępne źródła danych, które dają nowy kontekst analizie badanych problemów.
3. **Interpretacja teoretyczna** odnosząca się do teorii dotyczących uczenia się dorosłych, zwłaszcza nawiązując do jego biograficznych aspektów. Umożliwiają one uchwycenie i zrozumienie fenomenu biograficznego uczenia się odczytanego z twórczości Taco Hemingwaya.

Biograficzne aspekty utworów Taco Hemingwaya

Rap jest szczególnym rodzajem twórczości pod względem uobecnionych w tekstach utworów historii życia artystów-raperów. Uznana praktyką jest to, że raperzy opowiadają (krytycznie) o otaczającej ich rzeczywistości i często czynią to w perspektywie własnej biografii. Taco Hemingway należy do artystów strzegących własnej prywatności. Artysta w niewielkim stopniu upublicznia informacje na swój temat w mediach. Mimo to w tekstach jego utworów odnaleźć można informacje na temat jego prywatnego życia. Są one tłem opowiadanych przez rapera historii oraz wyrażanych poglądów.

Warto zwrócić uwagę na interesującą formę narracji prowadzonej na płytach Taco Hemingwaya. W przypadku płyty „Marmur” (2016) jest to rozmowa z recepcjonistą hotelu Marmur, w którym zatrzymuje się artysta. Rozmowa toczy się także z tajemniczym mężczyzną, który okazuje się być alter ego artysty. Na płycie „Cafe Belga”

również pojawiają się fragmenty wywiadu z artystą, który tym razem prowadzony jest przez dziennikarza. Z kolei na innej płycie, „Pocztówce z WWA, Lato ’19”, pojawiają się fragmenty z „Kronik Warszawskich”. Narracja na płycie „Europa” toczy się wokół zapisków z dziennika, w którym artysta opisuje swoje osobiste wrażenia z wojaży po Europie. Te ciekawe formy narracji sprawiają, że płyty mają szczególnie biograficzny charakter, relacjonując epizody z życia artysty lub opowiadając historię miasta.

W tym kontekście interesujące jest, jakie treści dotyczące historii życia ujawnia raper w swojej twórczości artystycznej. Jednym z utworów, w którym autor dzieli się swoją autobiografią, jest „Żywoł”⁶, który pochodzi z płyty „Marmur”. Wskazuje w nim etapy swojej biografii zogniskowane na wybranych wydarzeniach życiowych: od okresu dzieciństwa do dorosłości. Uznałam je jako jedne z ważniejszych przeżyć z życia artysty i wobec tego w swoich rozważaniach dotyczących biograficznego uczenia się autora skupię się właśnie na nich. Obfitują one bowiem w kryzysy, które inicjowały zmiany w życiu rapera i w efekcie uczenie się.

Autor rozpoczyna utwór słowami: *dla tych którzy tak koniecznie chcą biografii/ Szczęśniak ’90. Miejsce urodzenia? Kair*. Może to pewnego rodzaju odpowiedź na potrzebę odbiorców jego twórczości, ciekawych, aby poznać fakty z życia artysty. Niemniej biorąc pod uwagę charakter albumu, a także narrację prowadzoną wokół alter ego rapera, utwór może być próbą autobiograficznej prezentacji albo też rozliczenia się z przeszłością. Zwłaszcza że w zwrotce kończącej utwór autor wypowiada słowa: *Po terapii chcę do przodu a nie tyłem iść/ Zero narzekania choć byś kijem bił/ Tęsknisz za przeszłością bo Ci coraz szybciej płyną dni?/ Lecz pamiętaj/ Nie wie się o „starych dobrych czasach”, gdy się żyje w nich / „Stare dobre czasy” trwają teraz to przywilej żyć*. Zatem raper przedstawia perspektywę, z której nadaje znaczenie swoim doświadczeniom życiowym, zaznaczając, że mimo różnych, trudnych sytuacji warto jest podjąć próbę rozumienia swojego miejsca w świecie i docenić wartość życia jako takiego. W tym sensie narracja ta może posłużyć jako przykład uczenia się rapera z własnej biografii.

Jakie etapy w swojej biograficznej narracji w utworze „Żywoł” uwzględni autor? Pierwsze pojawia się dzieciństwo naznaczone rozwodem rodziców, które bez wątpienia wpłynęło na artystę, o czym świadczą słowa: *Od tego czasu swe problemy chronię żartem*. Ukazują one nie tylko przełomowość tego przeżycia, ale także jego wagę i fakt, że utrwaliło to określoną postawę rapera wobec problemów życiowych, np. dystansowanie się i unikanie bólu i cierpienia. Szkołę podstawową artysta kojarzy z kolei z dość swobodnym podejściem do nauki i pierwszymi fascynacjami płcią przeciwną. Przy okazji liceum wspomina o doświadczeniu z narkotykami, podkreślając, że nie przynoszą one żadnych korzyści ich konsumentom. Co ciekawe, ta tematyka dość często pojawia się

⁶ Utwór dostępny na: https://www.youtube.com/watch?v=0CS0p8AVY_c.

w utworach artysty, który negatywnie ocenia ich obecność nie tylko w swoim życiu, ale także podaje przykłady na ich niszczący wpływ na życie innych. Jest to również element biograficznego uczenia się ukazujący zmieniającą się postawę artysty wobec używek. Ważnym wątkiem lokującym się w tym okresie są niełatwe początki rozwoju pasji życiowej autora w obszarze poszukiwania inspiracji muzycznych i nagrywania utworów rapowych. Studia (w Polsce i Londynie), podobnie jak poprzednie etapy edukacji formalnej, Taco Hemingway opisuje jako dość jałowe. Natomiast o wiele ważniejszym doświadczeniem jest edukacja nieformalna, tj. nieprzerwana praca nad twórczością rapową. Etapem, który potęguje doświadczenia dorosłości artysty, jest pobyt w **Londynie**. Zwłaszcza dotyczy to dwóch obszarów: **nawiązania intymnej relacji z kobietą oraz początków kariery artystycznej**. Oba doświadczenia okazały się problematyczne dla artysty, który doświadczył niepowodzenia w relacji, a wydana pierwsza płyta pt. „Young Hems” (w języku angielskim) nie cieszyła się zbyt dużym zainteresowaniem: *Z Londynem się nie lubię i kwestionuję tu mój byt/ Z dziewczyną coraz trudniej ona ma swój a ja swój rytm/ Atmosfera w związku coraz mniej piękna/ Aż któreś soboty zdarzył wreszcie się break up/ Jadę do Brukseli głowa mi od lez pęka/ Bogu dzięki wyszło „Nothing Was The Same” Drake’a/ „Young Hems” ściągnęło paru ziomeków sprawa ucichła*. Innym znaczącym obszarem dorosłości autora jest **poszerzenie doświadczenia zawodowego** w branży reklamowej, a także w roli tłumacza. Mimo trudności, jakich doświadczał artysta, wciąż **rozwija się muzycznie** i przygotowuje płytę „Trójkąt Warszawski”⁷, tym razem w języku polskim, która odnosi niebywały sukces. Artysta zaznacza jednak, że początki kariery nie były dla niego łatwe. Wyzwaniem były także pierwsze występy muzyczne na scenie. W omawianym utworze widoczna jest refleksyjność i szczerość autora, który przyznaje się do tych i innych złożonych doświadczeń: *Nadchodzi jesień a z nią pierwszy tour/ Po wszystkich cudnych wzlotach tego roku pierwszy dół/ I wiem, wiem znowu brzmię jak jęczybuła/ Ale widzisz w mojej głowie ciągle brzęczy ból/ Ktoś rozpozna w lokalu więc pozostaję w mieszkaniu/ Dziewczyna martwi się stale a nakład pracy mi spadł/ I ja się tłumaczę że trasa lecz nie wspominam o chlaniu/ I że przytyłem 10 kilo winię cały zły świat*. Pokazuje jednak swoją siłę w ich pokonywaniu i determinację w rozwijaniu swojej artystycznej pasji. Z pewnością obfituje ona w sukcesy, które jednak mogą być równie niełatwym doświadczeniem co porażki.

Istotnym wątkiem twórczości Taco Hemingwaya jest narracja dotycząca jego kariery, zwłaszcza w kontekście jego postawy wobec branży i show-biznesu. Interesujące jest, jak w ciągu lat zmieniało się to podejście, a także w jaki sposób wpłynęło to na jego życie. W utworze o dość osobistym tytule „900729” (początek nr. PESEL autora) podkreśla,

⁷ Album „Trójkąt Warszawski” opowiada o perypetiach miłosnych rapera uwikłanego w nieodwzajemnioną relację z kobietą. W utworach pojawiają się opisy życia w mieście oraz znaczących postaci z tego środowiska, np. Piotra C.

że: *Wszystko co robić chcę w życiu to wiersze, lecz poci się serce, wlewa się proza*⁸. Tym samym ukazuje on związek swojej twórczości z życiem osobistym, ale także opisuje efekty swojej pracy, tj. tworzone narracje rapowe. W innym utworze „100 km/h” pochodzącym z płyty „Umowa o dzieło” (2015 r.) zaznacza: *Nie wiem jak za pieniądź z wierszy mam zbudować rodzinę/ Lecz nie chcę Fryderyka. Chcę otrzymać Nobla nim zginę*⁹. Od tego czasu Taco Hemingway był 13 razy nominowany do nagrody Fryderyków, w tym cztery razy był ich laureatem. Jednak nigdy osobiście nie był obecny na gali wręczenia nagród, co pokazuje jego negatywny stosunek do tych nagród. W omawianym wcześniej utworze „Żywo!” raper przyznaje, że: *Przyszła wiadomość „nominacja Fryderyki ziom”/ Wreszcie zbieram mojej grydki plon/ Boję się raczej głośnieji gali wolę cichy dom*. Swoje ambicje odnoszące się do finansowego wzbogacenia się i wzrostu popularności, które opisuje słowami: *Sześć zer, chciałbym kiedy zrobić sześć zer*¹⁰, konfrontuje z uznanymi przez siebie wartościami w utworze: „To by było na tyle”: *Jestem twoją ambicją/ Ale musisz kontrolować mnie, bo chciałbym wziąć wszystko/ Duży dom pełen cudzych żon? Słaba to przyszłość/ [...] Masz dwie opcje, Fifi ze szmatą albo Taco z koroną/ Także wybieraj mądrze, sukinsynu, plata o plomo*¹¹. Cały utwór, który można odczytać jako rozmowę rapera z własnym alter ego, opowiada o doświadczanych przez niego kryzysach, także w obszarze jego twórczości. Werbalizując je, autor konfrontuje się z tymi trudnościami, tj. zmęczeniem ludźmi i popularnością, przyzwyczajeniem do mediów, ukierunkowaniem na gromadzenie pieniędzy. Co więcej, w tytułowym utworze na płycie „Marmur” autor wyjaśnia powody potrzeby swojej chwilowej izolacji od ludźmi: *A ja uciekłem, bo mnie męczy rap-gra/ Jeszcze chwil parę musiałby mnie kto uwięzić w kaftan/ Jestem za stary żeby walczyć o względy świata/ Chcę wszystkie prace swoje spalić jak przed śmiercią Kafka*¹². Raper przyznaje, że branża rapowa, a także konsekwencje popularności nastroczają mu wielu problemów, wobec których chce się zdystansować. Owa postawa uwidacznia się w utworach: „Karimata” z płyty „Szprycer”: *Młody Fifi, młody Richie Rich, gapię się na showbizowy styl, no i widzę kicz*¹³, a także w utworze „Visa” z płyty „Taconafide” wydanej w duecie z Quebonafide: *Znowu mnie obserwują hordy, jestem Mona Lisa/ Byłem w Vogue, gdzie ten pałac jak pieprzona Piza?/ Autografy, w sumie zawsze mam na dłoniach pisak*¹⁴ oraz w „Art-B” pochodzącego z tej samej płyty: *Ten pociąg do sławy, to nie lada rydwan/ Chcieli mną kierować, jak postać w Simsach*¹⁵. Owa krytyczna postawa rapera ukazana została w ciekawy sposób w utworze „2031”

⁸ Utwór dostępny jest na stronie: https://www.youtube.com/watch?v=3QCIId_kbhaI.

⁹ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=EdhdMns9fcl>.

¹⁰ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=TKO8zmF98nI>.

¹¹ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=8sE3j2CNgW8>.

¹² Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=LopWRJj0i4k>.

¹³ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=TLbClGUpzIs>.

¹⁴ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=t6N-5e9FISE>.

¹⁵ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=k6MnIUyRxDs>.

na płycie „Café Belga”. W swojej narracji przedstawia jeden ze scenariuszy opisujący jego życie i karierę, w którym ujmuje możliwe konsekwencje sukcesu i popularności: *Ułynęło tyle lat/ Nie wiem, kiedy to minęło nawet/ Nie pamięta o mnie świat [...] Zrobili ze mnie Boga, potem ich zmęczył bożek/ Najpierw kazali pozować, potem to wstrętny pozer*¹⁶. Jak widać, Taco Hemingway podejmuje krytyczną refleksję także w tym obszarze swojego życia. Rozwój kariery wpłynął na zmiany w postrzeganiu wartości pieniądza, popularności, a przede wszystkim potrzeby własnej autonomii, zarówno w obszarze życia osobistego, jak i twórczości artystycznej. W tym kontekście interesujące jest to, czego dowiadujemy się o Taco Hemingwayu z jego twórczości. W jaki sposób odnosi się do siebie i innych?

W tekstach autora uwidacznia się starcie między miejskim, konsumpcyjnym stylem życia, doświadczanymi trudnościami natury emocjonalnej a potrzebą świadomej egzystencji poza schematem zależności. Przy czym zauważalne jest także poszukiwanie równowagi w tych dwóch postawach rapera, które szczególnie uwidaczniają się w dialogu, jaki raper prowadzi ze swoim alter ego we wspomnianym już utworze „Marmur”: *W głowie mam pasażera, co za postać grobowa/ Z lustra patrzy na mnie obca osoba/ Jednocześnie moja lepsza oraz gorsza połowa*¹⁷. Za przykład mogą posłużyć utwory, w których autor przyznaje, że używki nie miały dobrego wpływu na jego życie. Szczególnie jest tu widoczna postawa zniechęcająca słuchaczy do narkotyków, co ma niewątpliwie edukacyjny charakter. Uwidacznia się to m.in. w utworze „Pole smoke” z płyty „Jarmark”: *Mówię im arrivederci/ Myślę o czasach, w których nie bałem się śmierci (blok blok)/ Piłem, paliłem te setki – rok w rok/ Byłem tylko dzieckiem, hajsy od dziadka na giety (wstyd mi) [...] Lubilem zioło, jak go nie miałem, byłem nadpobudliwy/ Dzięki Bogu – rzuciłem te blanty nim przyszło mi siano z muzyki, straciłbym wszystko*¹⁸. Być może podejście autora jest także przejawem młodzięcej potrzeby przekraczania granic społecznych, a także poszukiwaniem różnych źródeł inspiracji we własnej twórczości. Ilustracją mogą być słowa z utworu „Kurtz” we współautorstwie z raperem Matą: *A w wieku Maty chciałem być gwiazdą i to na całą kulę ziemską/ W piwnicy w lato się upijałem, gdy brakowało mi tekstów/ Wyszła angielska płytka, ale nie pykła więc wyszedłem po angielsku/ Złamane serce po co na mikrofon wydałem ostatnie pięć stów?/ Lubilem nocą się snuć i nocą się tłuc, i nocą się truć/ A obecnie już to wolałbym uciec, w dżunglę gdzieś jak Colonel Kurtz*¹⁹. Taco Hemingway podejmuje refleksję nad młodzięcym życiem z aktualnej, dorosłej perspektywy. Być może tym, co łączy oba okresy życia, jest potrzeba odskoczni od trudnej rzeczywistości, czy też ucieczki od

¹⁶ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=eu-hZ1kTA4Q>.

¹⁷ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=LopWRJj0i4k>.

¹⁸ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=eqGdFbgUhbG>.

¹⁹ Utwór dostępny jest na stronie: https://www.youtube.com/watch?v=l_sufuajqeI.

codziennosci. Niemniej w utworze „ZTM” z płyty „Café Belga” autor podkreśla: *Uciekam przed dekadencją, zawsze chciałem żyć mądrzej*²⁰.

Chęć świadomego życia, zwłaszcza w kontekście prezentowanej twórczości, manifestuje się także w formułowanej przez autora intencji. Mimo zmęczenia popularnością autor zorientowany jest na pewnego rodzaju nieformalną edukację swoich odbiorców. Wyrażają to wypowiedzi: *ja bym chciał przekazać coś dzieciakom*²¹ („Intro” z płyty Taconafide „Soma”), *Zamiast brać hajs, wolę dawać przykład*²² („Reżyseria: Kubrick” z płyty „Café Belga”), *Chcę mieć na swojej drodze progres, nie lubię kluczyć*²³ („Kabriolety” z płyty „Pocztówka z WWA, Lato ‘19”). Bardzo interesującym wątkiem tych przekazów jest edukacja dotycząca związków i relacji partnerskich. W utworze „Toskania Outro” z płyty „Europa” raper podkreśla: *Chciałabym się zmienić nim odezwę się po raz ostatni/ Ale nie prędko, staram się redefiniować męskość/ Chcę nauczyć typów, że to super kiedy tęsknią/ Że nie muszą dusić kiedy uprawiają sex z nią*²⁴. W podobnym kierunku zmierza utwór „W.N.P” (czyt. wychowała nas pornografia) z płyty „Jarmark”, w którym autor wraca do wspomnień związanych z nieformalną edukacją seksualną z okresu młodości. Jednocześnie łamie stereotypy na temat seksu, zwracając się do mężczyzn, aby pozostali wrażliwi na uczucia i potrzeby kobiet.

W kontekście tych rozważań interesujące jest, jakie są źródła uczenia się Taco Hemingwaya w kontekście biografii innych, np. osób i postaci, które wskazuje w swoich tekstach. Poniżej zamieszczam tabelę, w której wskazane zostały postaci, do których odwołuje się autor w swoich tekstach.

Tabela 2. Przykładowe osoby/postaci, do których odnosi się w swojej twórczości Taco Hemingway

Osoba/postać	Cytat, z którego pochodzi osoba/postać	Odczytanie	Tytuł utworu	Album
biggie (The Notorious B.I.G) Czesław Miłosz	<i>Żenię się z miastem i wnoszę swój posąg. Duszę Biggiego i Czeska Miłosza</i>	amerykański raper polski poeta, prozaik, eseista, historyk literatury	„900729”	„Trójkąt Warszawski”
Eminem	<i>Kupowało się tu GTA, no i Eminema album nowy</i>	znany amerykański raper	„Następna stacja”	„Umowa o dzieło”

²⁰ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9MgBuxTorg>.

²¹ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=F4VGms6lzbq>.

²² Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=lnP3zsmVBz4>.

²³ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=DDZFSRBCSdo>.

²⁴ Utwór dostępny jest na stronie: https://www.youtube.com/watch?v=_bcMeNMvue4.

Alain Delon	<i>Chłopak a la Alain Delon</i>	francuski aktor, producent, scenarzysta i reżyser	„Ściany mają uszy”	„Marmur”
Evander Holyfield	<i>Czasem być Evander Holyfield czasem Van Gogh</i>	amerykański bokser, wielokrotny mistrz świata	„Ściany mają uszy”	„Marmur”
Vincent van Gogh		holenderski malarz postimpresjonistyczny		
ODB (Ol' Dirty Bastard)	<i>Czasem być jak młody ODB czasem jak Brando</i>	amerykański raper, członek grupy Wu-Tang Clan	„Ściany mają uszy”	„Marmur”
Marlon Brando		amerykański aktor		
Drake	<i>Bogu dzięki wyszło „Nothing Was The Same” Drake’a</i>	amerykański raper	„Żywoť”	„Marmur”
Jean-Jacques Rousseau	<i>Zbieram owoce cierpliwości jak poleciał Rousseau</i>	pisarz, filozof, pedagog, teoretyk muzyki	„Saldo 07”	„Szprycer”
Dionizos	<i>Młody Fifi, młody Dionizos. Wokół Wisły znowu trwonię sos</i>	bóg płodności, dzikiej natury, winnej latorośli i wina	„Głupi byt”	„Szprycer”
Toni Kroos	<i>Kiedy tańczę, na telefon znowu dzwoni ktoś. Z lewej nogi już na prawą niby Toni Kroos</i>	niemiecki piłkarz, występujący w klubie Real Madryt	„Głupi byt”	„Szprycer”
Witold Gombrowicz	<i>Ona mnie pyta o moje klimaty, mówię jej prawdę Gombrowicz i trapy</i>	powieściopisarz, nowelista i dramaturg	„Krypto-waluty”	„Soma 0,5 mg”
Manute Bol	<i>Pieniądz długi jak Manute</i>	koszykarz występujący w amerykańskiej lidze NBA	„Krypto-waluty”	„Soma 0,5 mg”
Marek Koterski	<i>W tym narodzie widzę wady jak Koterski</i>	reżyser filmowy	„Wiem”	„Soma 0,5 mg”
Prometeusz	<i>Prometeusz kiedy rzucam ogień</i>	w mitologii greckiej jeden z herosów, dobroczyńca ludzkości	„Art.-B”	„Soma 0,5 mg”
Rudolf Kastner	<i>Wsadzę swoich w pierwszą klasę jak Rudolf Kastner</i>	węgiersko-izraelski dziennikarz i prawnik, zasłynął z pomocy udzielonej Żydom uciekającym z Europy prze Holokaustem	„Art.-B”	„Soma 0,5 mg”
Michał Materla	<i>Propsy* dawał mi Materla, propsy dawał Bilon</i>	polski grappler i zawodnik mieszanych sztuk walki	„Giro”	„Soma 0,5 mg”
Bilon (Maciej Bilka)		polski raper		

Stanley Kubric	<i>Ja mam wrażenie, że mnie kręci Stanley Kubrick</i> <i>Moje życie – reżyseria Kubrick ej, wariowałem od tej pracy</i>	amerykański reżyser, scenarzysta, montażysta i producent filmowy	„Wszystko na niby” „Reżyseria Kubrick”	„Café Belga”
----------------	--	--	---	--------------

* W języku młodzieżowym szacunek, uznanie dla kogoś, czegoś.

Źródło: opracowanie własne.

W tekstach Taco Hemingwaya występuje wiele odniesień (poza wskazanymi powyżej przykładami) do różnych osobowości ze świata rapu, sportu, publicystki, sztuki, tj. pisarzy i poetów, reżyserów i filmowych amantów, malarzy itd. Z pewnością ukazuje to, skąd czerpie on swoje inspiracje, a także wskazuje źródła uczenia się, także pod względem uczenia się z biografii innych. Być może w ten sposób raper opisuje także samego siebie, tj. poprzez skojarzenie z usposobieniem, temperamentem i cechami wspomnianych osób. W tej perspektywie można go opisać jako: silnego, wytrzymałego, nieprzeciętnie przystojnego, wrażliwego, poświęcającego się, ale także krytycznego, przewrotnego i śmiałego pasjonatę – artystę.

Twórczość Taco Hemingwaya w świetle teorii uczenia się dorosłych

W kontekście przedstawionych powyżej rozważań spróbuję odpowiedzieć, odwołując się do wybranych teorii uczenia się dorosłych, na pytanie, jakie aspekty biograficznego uczenia się artysty można dostrzec w twórczości, tj. tekstach rapowych Taco Hemingwaya.

Twórczość artysty jest bogata w różnego rodzaju odniesienia biograficzne, poza utworami i wątkami wskazanymi w analizie. Przybliżanie przeżyć z przeszłości przeplata się często z różnymi odniesieniami rapera do aktualnych problemów, jakich doświadcza lub dostrzega w otaczającej go rzeczywistości. Zdarza się, że w rozumieniu tych problemów sięga do swojej przeszłości, nadając jej jednocześnie nowe znaczenie. Widoczne jest to w cytowanych powyżej utworach, np.: „Żywoł”, „To by było na tyle” czy „Kurtz”. W tym sensie dochodzi do (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście życia i światów, w których uczestniczy artysta w perspektywie całościowej (zob. Alheit, 2011). Jednocześnie w twórczości artysty widoczne jest, że refleksja nad doświadczeniem prowadzi do jego rozwoju rozumianego jako pokonywanie życiowych trudności, zmiany, poszerzanie wiedzy oraz postaw wobec codzienności (zob. West, 2003).

W przedstawionej powyżej analizie uwidaczniają się dwa dezorientujące dylematy, które spowodowały zmiany i uczenie się artysty. Po pierwsze, doświadczone przez autora problemy natury egzystencjalnej i emocjonalnej – być może o sile depresji. Mimo że artysta

określa je w różny sposób, były one na tyle problematyczne dla niego, że zdecydował się on na terapię. Zatem ten dezorientujący dylemat uruchomił potrzebę zweryfikowania schematów znaczeniowych artysty i punktów wiedzenia, doprowadzając w rezultacie do uczenia się transformatywnego (zob. Mezirow, 1997; Pleskot-Makulska, 2007). Ów proces oddają słowa artysty cytowanego wcześniej utworu „Żywoł”: *Po terapii chcę do przodu a nie tyłem iść/ Zero narzekania choćbyś kijem bił/ Tęsknisz za przeszłością bo Ci coraz szybciej płyną dni?/ Lecz pamiętaj/ Nie wie się o „starych dobrych czasach” gdy się żyje w nich/ „Stare dobre czasy” trwają teraz to przywilej żyć/ Idę jeść falafel oraz wino z Chile pić/ Przed północą skończę „Moca” potem idę śnić/ Panie Szczęśniak bomba? Dobra ale taka ty ci ty²⁵*. W tym fragmencie widoczny jest pewien zwrot w życiu rapera, docenienie życia i nowe otwarcie się na różne przeżycia.

Innymi widocznymi w twórczości Taco Hemingwaya dezorientującymi dylematami są epizody w przebiegu jego kariery artystycznej. Przejawiają się one w narracjach dotyczących niepowodzeń i porażek w karierze (np. wydanie pierwszej płyty „Young Hems”), a także inicjacjami w roli artysty-rapera (np. pierwsze wystąpienia przed publicznością), przykrymi konsekwencjami popularności („bycie na świeczniku”) czy też doświadczaniu zagubienia w pracy twórczej, które autor w następujący sposób opisuje w utworze „To by było na tyle”: *Przyznam czasem się przeturlał mi błąd/ Tabletką cię poczęstowałem tuż przed „Tsunami blond”/ Chciałem podpalić lont, żywisz do mnie wielki uraz/ Co dałeś mi do zrozumienia zwrotką w „Ślepych sumach”/ Rozumiem, w twej stagnacji wywołałem dygot/ Zmusiłem cię być pod refleksję poddał cały żywot/ Być uświadomił sobie, że zdobyłeś to czegoś łaknął/ Gdy te ściany były głuche i patrzyły krzywo/ Osiągnąłeś to, czegoś pragnął/ Gdy w twej głowie same smuty i pachniało stypą/ Osiągnąłeś to, czegoś pragnął/ I zawdzięczasz ciężkiej pracy to, a nie narkotekom²⁶*. Również w tym przypadku dezorientujące dylematy uruchomiły potrzebę krytycznej refleksji, która wywołała zmianę schematów znaczeniowych i ram odniesienia. Autor poprzez ich przywołanie podjął działanie w kierunku zrozumienia tych trudności i następnie reinterpretacji. Co ważne, owa transformacja struktur doświadczenia odbywa się na wielu poziomach, tj. (roz)poznawania i opisywania tych doświadczeń; transmitowanych uczuć, emocji, postaw i motywacji, odnajdywania siebie w relacji z otaczającym światem (por. Illeris, 2006) oraz towarzyszących temu przeżyć cielesnych (odbieranych przez ciało).

Refleksja końcowa

Z jakich powodów warto przyglądać się biograficznym aspektom twórczości różnych artystów? Ich obecność w tekstach Taco Hemingwaya sprawia, że wydają się one

²⁵ Utwór dostępny jest na stronie: https://www.youtube.com/watch?v=0CS0p8AVY_c.

²⁶ Utwór dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=8sE3j2CNgW8>.

autentyczne, dzięki czemu intensywniej oddziałują na ich odbiorców. Co więcej, można je odczytywać nie tylko jako określoną biografię, ale także jako pewnego rodzaju scenariusze radzenia sobie z wyzwaniami życiowymi. Tym samym mogą one wspomagać rozumienie świata, przybliżając go z określonej perspektywy. Zatem muzyka rap jako istotny składnik kultury popularnej staje się nośnikiem wzorów tożsamości (por. Jakubowski, 2021). Natomiast zdaniem Agnieszki Ogonowskiej współcześnie to popkultura stanowi źródło gotowych narracji (i schematów fabularnych), które mogą być włączane do autobiografii i dzięki czemu podmiot kreuje różne formy kulturowej tożsamości (Ogonowska, 2016: 287). Istotne jest, aby dostrzec potencjał kultury popularnej i wyróżnionego przeze mnie rapu w nieformalnej edukacji dorosłych. Jest to bowiem rodzaj twórczości, który nie tylko opowiada historie dorosłości, ale dedykowany jest dorosłym odbiorcom, którzy mogą uznać je za istotne źródło ich uczenia się.

Myślę, że inspirującą refleksją w tym zakresie dzieli się Joanna Golonka-Legut, która zauważa, że „niezwykle wartością praktyką jest także rozumienie dzieł muzyki popularnej nie tyle jako gotowych tekstów kultury, które mogą być próbą odpowiedzi na pytania egzystencjalne, ile jako inspiracji do ich zdawania” (Golonka-Legut, 2018: 70).

Bibliografia

- Alheit, P. (2011) Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), 7-21.
- Bieńkowska, M. (2018) Rola kultury hip-hop w kształtowaniu się tożsamości młodzieży – wybrane konteksty. *Studia Edukacyjne*, 5, 457-467.
- Dąbrowska-Cydzik, J. (2020) Wyzwanie #hot16challenge2 opanowało polski internet, zabrano ponad 1,8 mln zł na szpital. „Najgorętszy viral roku” [online]. Dostępny na: <https://www.wirtualnemedial.pl/artukul/wyzwanie-hot16challenge2-zbiorka-na-czym-polega-ile-udalose-zebzac-na-polskie-szpitala> [18.08.2021].
- Demetrio, D. (2000) *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dubas, E. (2011) Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie. W: E. Dubas i W. Świtalski (red.) *Uczenie się z biografii innych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 5-11.
- Dubas, E. i Świtalski, W. (red.) (2011a) *Uczenie się z (własnej) biografii*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. i Świtalski, W. (red.) (2011b) *Uczenie się z biografii innych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Golonka-Legut, J. (2018) Muzyka popularna jako źródło refleksji nad dorosłością. Album „The Dark Side Of The Moon” grupy Pink Floyd jako droga do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej. *Edukacja Dorosłych*, 1, 59-72.
- Grochocki, D. (2010) Sposoby nadawania znaczeń przestrzeni miejskiej przez różne nurty muzyki hip-hop. W: M. Bonoszkievicz, F. Czech i P. Winskowski (red.) *Miasto. Między przestrzenią a koncepcją przestrzeni*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego [ebook].
- Illeris, K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo DSWE TWP.

- Jakubowski, W. (2021) *Edukacja w popkulturze. Popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jarvis, P. (2012) Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 127-135.
- Kacperczyk, A. (2012) Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8, 32-63.
- Kleyff, T. (2014) Rzut oka wstecz. W: D. Węclawek, M. Flint, T. Kleyff, A. Cała i K. Jaczyński (red.), *Antologia polskiego rapu*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, 10-23.
- Kowalewicz, P. (2019) *Samplingowanie – o co w tym wszystkim chodzi?* [online]. Dostępny na: <https://www.legalnakultura.pl/pl/prawo-w-kulturze/prawo-w-praktyce/news/3364,samplingowanie-o-co-w-tym-wszystkim-chodzi> [22.08.2021].
- Kozłowska, M. (2012) Ideologia hip-hopowa na przykładzie tekstów hip-hopowych. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2, 119-133.
- Kurantowicz, E. (2012) O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. *Wątpliwości zebrane. Dyskursy Młodych Andragogów*, 13, 13-20.
- Kusiak, R. (2018) Wizerunek rodziny we współczesnym przekazie muzyki hip-hopowej. *Biuletyn Edukacji Medialnej*, 2, 27-43.
- Majewski, P. (2015) Rap jako muzyka tożsamościowa: od czarnego getta do polskiego pop-nacjonalizmu. *Sprawy Narodowościowe*, 47, 57-79.
- Mastalski, A.S. (2014) Rap jako rodzaj współczesnej melorecytacji. W: M. Mischczyński (red.) *Hip-hop w Polsce. Od blokowisk do kultury popularnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 105-123.
- Matczak, M. (2021) *Jak wychować rapera. Bezradnik*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Melosik, Z. (1996) Rap, walka o znaczenia i pedagogika. *Kultura Współczesna*, 1-2, 136-151.
- Mezirow, J. (1997) Transformative learning: Theory to practice. W: P. Cranton (red.) *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 5-12.
- Michalak, M. (2010) Hip-hop jako EDUtainment, czyli twórcza edukacja przez rozrywkę. W: M. Kołodziejcki (red.) *Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Płock: Wyd. PTINTPAP, 29-39.
- Ogonowska, A. (2016) Trajektorie rozwoju (pop)tożsamości a problemy niekompatybilności umysłu. W: W. Jakubowski (red.) *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 287-305.
- Pleskot-Makulska, K. (2007) Teoria uczenia się transformacyjnego autorstwa Jacka Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*, 14, 81-96.
- Pryszmont, M. (2020) „NASZE POKOLENIE TAMAGOTCHI” – obraz dorosłości w polskich utworach rapowych. *Edukacja Dorosłych*, 2, 63-84.
- Rapley, T. (2010) *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rose, T. (1994) *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. Hanover: Music culture series.
- Sawicki, K. (2013) Młodzieżowa kultura hip-hop jako tekst wielokulturowy. *Ars Inter Culturas*, 2, 95-104.
- Shusterman, R. (1998) *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Skibińska, E. (2009) Dydaktyka biograficzna – nowy obszar poznawczy andragogiki czy nowa utopia? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(46), 51-70.

- Stephens, G. (1992) Interracial Dialogue in Rap Music. Call-and-Response in Multicultural Style. *New Formation*, 16, 68-70.
- Struzik, J. (2011) Konstrukt gender w Polskiej kulturze hip-hopu. W: K. Slany, B. Kowalska i M. Ślusarczyk (red.) *Kalejdoskop genderowy: w drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 323-339.
- West, L. (2003) Wstęp. Obszary sporu: badania nad edukacją i całościowym uczeniem się w Wielkiej Brytanii. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(21), 9-19.
- Wójciuk, A. (2017) Ekspresywność języka subkultury hip-hopowej. *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Humanistyczne*, 18, 67-79.

Zuzanna Wojciechowska*

UCZENIE SIĘ TRANSFORMATYWNE W PROCESIE PRZEWLEKŁEJ CHOROBY TRZUSTKI. ANALIZA PAMIĘTNIKÓW CYFROWYCH

TRANSFORMATIVE LEARNING IN THE PROCESS OF CHRONIC PANCREATIC DISEASE. DIGITAL DIARY ANALYSIS

ABSTRACT: In this article, the author presents the problem of learning in the disease process from the perspective of the transformative learning theory by Jack Mezirow. The text contains conclusions from the biographical research conducted between 2017-2022 which concerned the stages of learning and the stages of pancreatic disease, the ongoing transformation of the subject's frame of reference (reframing), as well as changes in the way a person gives meaning to surrounding reality seen as a result of the ongoing process of reframing. She also characterises the processes of the transformation of a person's frame of reference. In the later part of the article, the author describes the influence of breakthrough events on transformative learning and how it contributes to the transformation of the patient's sense of helplessness into agency. The article also includes the author's reflections on the dynamics of the disease's impact on one's subjective sense of happiness and fulfilment in life.

KEYWORDS: transformative learning, biography, disease, pancreatitis, digital diaries.

ABSTRAKT: W artykule autorka podejmuje problematykę uczenia się w procesie choroby w perspektywie teorii uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa. Tekst zawiera wnioski z badań biograficznych, prowadzonych w latach 2017-2022, dotyczących etapów uczenia się w kontekście etapów choroby trzustki, zachodzącej transformacji posiadanej przez podmiot ramy odniesienia (*reframing*), a także zmiany sposobu nadawania znaczeń przez człowieka w wyniku zachodzącego procesu przeramowania. Autorka ukazuje trzy etapy transformatywnego uczenia się na przykładzie narracji wybranych osób badanych. Charakteryzuje również procesy przekształcania posiadanej przez człowieka ramy odniesienia. W dalszej części artykułu autorka przedstawia wpływ wydarzeń przełomowych na uczenie się transformatywne i przemianę poczucia bezradności chorego w sprawczość. Artykuł zawiera również refleksje autorki związane z kwestią dynamiki wpływu choroby na subiektywnie odczuwane przez chorych poczucie szczęścia i spełnienia w życiu.

SŁOWA KLUCZOWE: transformatywne uczenie się, biografia, choroba, zapalenie trzustki, pamiętniki cyfrowe.

Wstęp

Choroby przewlekłe stanowią jedno z najpoważniejszych wyzwań, z jakimi przychodzi zmagać się społeczeństwom krajów rozwiniętych. Według danych Światowej Organizacji Zdrowia, pochodzących sprzed okresu pandemii COVID-19¹, odpowiadały za 60%

* Zuzanna Wojciechowska – Uniwersytet Warszawski, Zakład Edukacji Ustawicznej i Andragogiki; e-mail: z.wojciechowska@uw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6373-6937>.

¹ Okresy trwających epidemii nie pozwalają na uzyskanie wskaźników ukazujących obiektywnie długofalowe trendy zmian zachodzących z dekady na dekadę w liczbie zachorowalności na konkretne schorzenia i liczbie zgonów z nimi związanych (WHO, 2020).

zgonów (WHO, 2018). Choroby przewlekłe są stosunkowo nowym problemem zdrowotnym, który pojawił się dopiero w XX w. na istotną statystycznie skalę. Za przyczyny tego zjawiska uznaje się wydłużenie średniego czasu trwania życia ludzkiego, a także powodzenie w leczeniu chorób, których rozpoznanie jeszcze kilka dekad temu oznaczało śmierć, obecnie zaś pozwala na podtrzymywanie życia chorego przy stosowaniu odpowiednich zabiegów lub leków, zmieniając tym samym status choroby ze śmiertelnej na przewlekłą (Livneh i Martz, 2007; Ziarko, 2014). Nie bez znaczenia pozostają również inne przyczyny, takie jak nadmierna urbanizacja i niesprzyjające człowiekowi warunki życia, zanieczyszczenie środowiska naturalnego i zmiany klimatyczne, brak dostępu do służby zdrowia w czasie i zakresie, jaki byłby optymalny dla chorego, niepodejmowanie wystarczającej liczby działań profilaktycznych przed pojawieniem się objawów choroby ze względu na tempo współczesnego życia i pracy oraz stres towarzyszący funkcjonowaniu we współczesnych społeczeństwach (Ziarko, 2014; WHO, 2018).

Choroba jest czynnikiem zaburzającym rytm życia i normalne funkcjonowanie, zmusza do wprowadzenia zmian w codziennej rutynie. Niektóre z ról, pełnionych przez człowieka, ulegają zawieszeniu na czas choroby. Dominująca staje się – jak nazwał ją Talcott Parsons – rola chorego (Parsons, 2009: 319-355). Jest to sytuacja nieprzystająca do współcześnie kreowanego przekonania, że medycyna „wszystko potrafi” i może rozwiązać każdy problem w sposób szybki i efektywny. Jak pisze Edyta Zierkiewicz:

żyjemy w czasach zaawansowanej technologii medycznej i rosnących oczekiwań ludzi pod adresem nowoczesnej medycyny – napędzanych zresztą licznymi optymistycznymi zapewnieniami przedstawicieli sektora medycznego. Lekarze i naukowcy z dziedziny medycyny ogłaszają kolejne przełomy i sukcesy w leczeniu rozmaitych dolegliwości – na przykład w kontekście chorób onkologicznych coraz częściej mówi się o wyleczeniu z raka (oczywiście nie wszystkich rodzajów chorób onkologicznych). Zdrowie można już mieć prawie od ręki, bez wysiłku: jedna operacja, jeden zabieg, ewentualnie jeden cykl leczenia farmakologicznego i na powrót ustanowiony zostaje stan pożądaný lub najbardziej optymalny dla danego organizmu (Zierkiewicz, 2012: 50).

Choroby przewlekłe wymykają się jednak takiemu schematowi postępowania, często wiążąc się z koniecznością reorganizacji dotychczasowej struktury życia i właśnie pełnionych ról.

Istnieje wiele definicji pojęcia „choroba przewlekła”. „The Chronic Illness Alliance”² podaje, że choroba przewlekła jest każdą trwałą lub utrzymującą się przez długi czas chorobą. Choroba przewlekła może postępować powoli i prowadzić do śmierci lub

² Chronic Illness Alliance to wirtualna przestrzeń zrzeszająca osoby zainteresowane potrzebami chorych przewlekłe, ich rodzin/opiekunów oraz pracowników służby zdrowia. Chronic Illness Alliance istnieje w formie strony internetowej, zawierającej informacje o chorobach przewlekłych oraz organizacjach i zasobach dla osób żyjących z chorobami przewlekłymi. Celem Sojuszu jest budowanie lepszego ukierunkowania polityki zdrowotnej i usług zdrowotnych dla wszystkich przewlekłe chorych (<http://www.chronicillness.org.au/>).

zakończyć się pełnym wyzdrowieniem. Może również przyczyniać się do nieodwracalnych zmian w narządach, co jest charakterystyczne dla przewlekłych chorób trzustki. Bez wątplenia choroba przewlekła obniża poczucie jakości życia osoby chorej. Manoj Sharma (2020) twierdzi, że cechą charakterystyczną chorób klasyfikowanych jako przewlekłe jest długi czas trwania i brak jednorodnych czynników ryzyka. Rozwinięcie ich pełnoobjawowej formy poprzedzone jest zazwyczaj długim okresem utajenia, poważnie choroba przewlekła nie jest zaraźliwa, ale powoduje postępujące upośledzenie funkcjonalne i w większości przypadków jest nieuleczalna. Analizując definicje chorób przewlekłych dostępne w literaturze, można wyróżnić cechy wymieniane najczęściej jako charakterystyczne: długi czas trwania i powolny postęp, brak możliwości „normalnego” funkcjonowania – konieczność stosowania konkretnych procedur medycznych oraz niezdrowy styl życia jako przyczynę (w przeciwieństwie do chorób ostrych, trwających krótko i wywołanych najczęściej przez patogeny jak bakterie czy wirusy) (Goodheart i Lansing, 1997; Ziarko, 2014; MedicineNet, 2017; WHO, 2020). Charakterystyczna również dla większości chorób przewlekłych jest konieczność systematycznego i długotrwałego monitorowania stanu zdrowia chorego i kontrola jego zachowania.

Światowa Organizacja Zdrowia definiuje styl życia jako sposób bycia wynikający ze wzajemnego oddziaływania człowieka i warunków, w jakich żyje oraz indywidualnych wzorców zachowania, które zostały określone przez czynniki społeczno-kulturowe i osobiste cechy charakteru. Na styl życia współczesnego człowieka składa się „zespół postaw, zachowań i ogólna filozofia życia jednostki czy grupy” (Drabik, 1996). Siedzący tryb życia, złe nawyki żywieniowe, stres oraz palenie tytoniu to główne czynniki sprzyjające rozwojowi tzw. chorób cywilizacyjnych (do których zaliczane są m.in. otyłość czy cukrzyca) (Sękowska, 2004). Choroby trzustki są również schorzeniami, których liczba znacząco wzrosła w ostatnich dwóch dekadach (Lipczyński, 2017), szczególnie przypadków ostrego zapalenia trzustki (OZT) i przewlekłego zapalenia trzustki (PZT).

Ostre zapalenie trzustki rozwija się, gdy równowaga mechanizmów stabilizujących aktywność enzymów w komórkach pęcherzykowych trzustki zostaje zachwiana. Aktywne enzymy prowadzą do samotrawienia trzustki i okolicznych tkanek, w wyniku czego znaczna część trzustki może ulec nieodwracalnemu zniszczeniu (Dąbrowski, 2020). Wyniki dotychczas opublikowanych badań epidemiologicznych pokazują, że Polska należy do krajów o najwyższym na świecie współczynniku zachorowalności na OZT, przekraczającym 90/100 000 (Bogdan i in., 2012; Głuszek i Koziół, 2012). Świadomość ryzyka zachorowania na ostre zapalenie trzustki pozostaje jednak wciąż bardzo niewielka w polskim społeczeństwie.

Przewlekłe zapalenie trzustki to długotrwały, przewlekły proces zapalny toczący się w mięszu trzustki, prowadzący do nieodwracalnych zmian morfologicznych w obrębie tego narządu. Procesowi temu towarzyszy ból brzucha oraz postępująca niewydolność

zewnątrz- i wewnątrzwydzielniczej funkcji trzustki. Powikłaniami mogą być cukrzyca i rak trzustki (Lipczyński, 2017).

Głównym sposobem leczenia i zapobiegania zapaleniom trzustki (zarówno przewlekłym, jak i ostrym) jest odpowiednia, bardzo restrykcyjna dieta lekkostrawna, ze znacznym bądź całkowitym ograniczeniem spożycia tłuszczu, a także całkowitym zakazem spożywania alkoholu. Stosowanie niezwykle surowej diety wpływa na konieczność przekształcenia dotychczasowego sposobu życia chorych – wiąże się z koniecznością przygotowywania wszystkich posiłków w domu, według zaleceń. Brak możliwości jedzenia posiłków innych niż przygotowane według wytycznych znacznie ogranicza swobodę życia chorego, który nie może (lub może w sposób znacząco ograniczony) uczestniczyć w sytuacjach społecznych związanych z jedzeniem. W polskiej kulturze wspólne spożywanie posiłków towarzyszy większości spotkań towarzyskich, celebracji świąt, wesel, rocznic, spotkań służbowych, podróży. Brak możliwości jedzenia razem z innymi ludźmi w dużym stopniu wyklucza człowieka z życia społecznego, a z pewnością wpływa na codzienne życie, nawyki, sposób organizacji czasu pracy i czasu wolnego. Z badań prowadzonych w obrębie socjologii jedzenia wynika, że rodzinność wiąże się z biesiadowaniem, pewne potrawy wywołują sentyment czy nostalgię. Przygotowywanie jedzenia i później wspólne spożywanie jest wyrazem miłości i troski o bliskich (Kopczyńska, 2022).

Choroba przewlekła jako źródło napięć i negatywnych emocji oraz lęku o przyszłość w sposób predyktywny generuje niższą jakość życia. W badaniach dotyczących konsekwencji chorób przewlekłych coraz częściej odchodzi się od wyłącznie biomedycznego modelu oceny stanu zdrowia, przyjmując perspektywę salutogenetyczną. Istotne dla stanu zdrowia osoby chorej dane poszerza się o kategorie pozakliniczne. W holistycznym podejściu do problemów zdrowia „wartość sprawcza oceny stanu zdrowia” zostaje wzbogacona o subiektywne stany, o których należy sądzić, że mogą mieć istotne znaczenie dla całokształtu sytuacji życiowej chorego (Ostrzyżek, 2008).

Przewlekłe choroby, takie jak choroby trzustki, które znacząco zmieniają sposób życia chorego, mogą stać się czynnikiem wpływającym holistycznie na sposób postrzegania własnej osoby i otaczającego świata. Doświadczenie choroby, związane z bólem, cierpieniem – nie tylko fizycznym, ale również emocjonalnym, jest procesem, który może wpłynąć na zmianę dotychczasowego sposobu postrzegania rzeczywistości. W niniejszym tekście zaprezentuję badania dotyczące uczenia się transformatywnego w doświadczeniu choroby, które prowadziłam przez pięć lat, zbierając narracje osób chorujących na przewlekłe choroby trzustki.

Uczenie się w chorobie w perspektywie teorii uczenia się transformatywnego

Kontekst teoretyczny zrealizowanego projektu badawczego stanowi teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa. Sednem teorii transformatywnego uczenia się (*transformative learning*) jest proces uczenia się człowieka dorosłego w wyniku dokonania przez niego głębokiej przemiany (transformacji) w indywidualnym sposobie postrzegania siebie oraz świata. Mezirow inspirował się pracami Paula Freire'a (2005), od którego zaczerpnął ideę budzenia się świadomości (*conscientization*), a także poglądami Ivana Illicha (2005) oraz Rogera Goulda (1978), który badał problemy tranżycji, jakich doświadczają ludzie dorośli.

Kluczowym dla zrozumienia teorii transformatywnego uczenia się pojęciem jest rama odniesienia (*frame of reference*), opisana przez Mezirowa jako kulturowo uwarunkowany schemat, zgodnie z którym człowiek dokonuje oceny osób i zdarzeń w swoim otoczeniu. Stanowi ona pewien rodzaj poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego „filtra”, poprzez który człowiek interpretuje otaczający go świat. Kształtuje spostrzeganie, pozwala na preselekcję poznania, określa sposób interpretacji doświadczeń, myślenia, wskazuje kierunek działania. Co istotne, rama odniesienia jest zbiorem schematów myślenia, po które jednostka sięga najczęściej w sposób nierefleksyjny, intuicyjny i rutynowy, nie zadając sobie trudu zweryfikowania posiadanych, głęboko zinternalizowanych sposobów postrzegania rzeczywistości i własnej osoby. Uczenie się transformatywne polega na przekształceniu, stosowanej dotychczas bezrefleksyjnie, często dysfunkcyjnej i nieprzystającej do rzeczywistości, ramy odniesienia, najczęściej w wyniku doświadczeń wywołujących w człowieku dysonans poznawczy – niedających się zinterpretować za pomocą dotychczas stosowanych schematów myślowych. Efektem procesu uczenia się jest stworzenie innej ramy odniesienia – funkcjonalnej i wspierającej, dzięki której człowiek może świadomie kierować własnymi działaniami, osiągać zamierzone cele i interpretować rzeczywistość w adekwatny sposób (Mezirow, 2009).

Rama odniesienia jest nadrzędną strukturą wobec innych – nawyków mentalnych (*habits of mind*) i punktów widzenia (*points of view*). Nawyki mentalne są uwarunkowane kodami kulturowymi, społecznymi, edukacyjnymi i stanowią nieuświadomione sposoby myślenia, odczuwania i działania. Przykład nawyku mentalnego stanowią poglądy danego człowieka. Punkty widzenia zaś to zbiór schematów znaczeniowych, a więc szczegółowych oczekiwań, przekonań, doznań, postaw czy sądów, które w sposób ukryty kształtują szczegółowe interpretacje, jakich dokonuje konkretny człowiek (Mezirow, 2000). Punkty widzenia stanowią pewne prototypy lub normy, określające, czego człowiek oczekuje od konkretnej sytuacji. W stosunku do nawyków mentalnych

punkty widzenia są bardziej szczegółowe, łatwiej dostępne świadomości jednostki i mniej od nich trwałe (Pleskot-Makulska, 2007).

Istotą procesu uczenia się transformatywnego jest wyzwolenie człowieka z bezrefleksyjnego posługiwania się, przy interpretowaniu swoich doświadczeń, utrwalonymi, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń³. Następująca w wyniku uczenia się zmiana w sposobie nadawania znaczeń sprawia, że człowiek przestaje interpretować to, co mu się przydarza w sposób nawykowy, poddając swoje doświadczenia świadomej i krytycznej refleksji (Mezirow, 2000; Pleskot-Makulska, 2007; Wojciechowska, 2018). Najczęściej do interpretacji nowego doświadczenia człowiek stosuje już posiadane schematy interpretacyjne. Uczenie się następuje wówczas, gdy zaczyna korzystać z nich świadomie bądź je zmienia. Wtedy proces uczenia się polega na stosowaniu skorygowanych znaczeń. Zdaniem Mezirowa wynikiem uczenia się jest zawsze jeden z trzech efektów: umocnienie istniejącej ramy odniesienia, bez zmieniania jej (wówczas jest to uczenie się formatywne), nauczenie się nowej bądź transformacja już istniejącej. Najistotniejszym rezultatem uczenia się transformatywnego jest zmiana posiadanej ramy odniesienia, dzięki której staje się ona bardziej pojemna, otwarta, różnicująca i refleksyjna. Zmiana dotychczasowo posiadanej ramy odniesienia to proces określany przez Mezirowa jako przeramowanie (*reframing*). Składają się na niego trzy etapy: krytyczna refleksja nad własnymi założeniami – gdy człowiek zaczyna uświadamiać sobie, że stosowane dotychczas schematy poznawcze są nieadekwatne; dyskurs – specyficzny dialog wewnętrzny, w którym człowiek poddaje refleksji własne przekonania i szuka nowych rozwiązań; oraz etap trzeci i ostatni – działanie (Mezirow, 2000).

Doświadczenia związane z chorobą stanowią najczęściej zbiór przeżyć całkowicie odmiennych od dotychczasowych. Jako takie mogą się stać przyczyną dysonansu poznawczego i uświadomienia sobie przez człowieka, że stosowane dotychczas schematy interpretowania rzeczywistości są już nieadekwatne i nieprzystające. Refleksja taka może wywołać potrzebę zmiany w dotychczasowych sposobach nadawania znaczeń i uruchomić proces przeramowania. Moment zachorowania na chorobę przewlekłą jest często newralgicznym punktem zwrotnym, który sprawia, że człowiek wkracza na drogę uczenia się transformatywnego. Istotne wydaje się zdefiniowanie „punktu zwrotnego”, doświadczenia, które może rozpocząć proces uczenia się transformatywnego. Początek myśli naukowej, poświęconej specyficznym doświadczeniom, mającym charakter zwrotu w biegu życia jednostki, można wiązać z koncepcją „punktów zwrotnych” w biografii, autorstwa Anzelma Straussa, przyjmującego owe punkty za podstawową kategorię w analizach przemiany tożsamości (Strauss, 1977). Epizody, które stanowią swoisty rodzaj przełomu w biografii, wyróżnił również Everett Hughes, analizując

³ Proces nadawania znaczeń Mezirow wyjaśnia, odwołując się do myśli Jerome'a Brunera (Bruner, 1996; Mezirow, 2009).

kluczowe wydarzenia, zmieniające dynamikę karier zawodowych (Hughes, 1984). Zagadnienie to analizował, również jeszcze w XX w., Norman Denzin, określając doświadczenia o przełomowym charakterze mianem epifanii – czyli olśnienia, objawienia, a więc momentami odciskającymi wyraźne piętno na ludzkim życiu i zmieniającymi całkowicie dotychczasowy sposób postrzegania otaczającej człowieka rzeczywistości i/lub własnej osoby (Denzin, 1989). Sytuacje trudne i kryzysowe są w badaniach nad biografiami postrzegane często jako przełomy edukacyjne (Chmielecka, 2019), określane mianem punktów zwrotnych w biografii (Strauss, 1977; Hughes, 1984; Denzin, 1989; Skibińska, 2006; Lasocińska, 2016; Dubas, 2020), epifanii i doświadczeń krystalizujących w biografii twórczej (Szmidt, 2012).

Sytuacja, w której pacjent dowiadyuje się o chorobie przewlekłej, z której już nie wyzdrowieje, a która definitywnie przekształca jego codzienne funkcjonowanie, jest doświadczeniem (choć często w sposób nieuświadomiony) sprzyjającym transformacjom rozwojowym. Nieadaptacyjnym, lecz typowym mechanizmem działającym w takiej sytuacji jest poczucie bezradności i braku realnego wpływu na dalszy bieg własnego życia. W zgromadzonych podczas badań narracjach okazywało się jednak najczęściej, że pojawiał się punkt zwrotny w doświadczeniach jednostki, umożliwiający uruchomienie procesu uczenia się transformatywnego w chorobie.

Metodologia badań własnych

W okresie między październikiem 2017 r. a styczniem 2022 r. przeprowadziłam badania dotyczące uczenia się transformatywnego chorych doświadczających stanów zapalnych trzustki. Badania były prowadzone przez pięć lat, co umożliwiło prześledzenie zmian zachodzących w życiu i sposobach myślenia oraz działania chorych na przestrzeni czasu. Miały one charakter badań biograficznych, osadzone były w obszarze metod jakościowych. Podczas analizy i interpretacji wyników badań wykorzystałam ramy teoretyczne określone przez paradygmat interpretatywny (Malewski, 2001). Ontologiczne przesłanki ujmowania świata społecznego chorych zaczerpnęłam z teorii symbolicznego interakcjonizmu (m.in. Hałas, 2006; Blumer, 2009).

Głównym celem przeprowadzonych badań było **poznanie zjawiska uczenia się w procesie choroby**. Cele cząstkowe stanowiły:

- wyjaśnienie zmian w perspektywie postrzegania własnego życia i osoby wraz z postępującymi etapami choroby;
- poznanie sposobów rekonstruowania własnej biografii w sytuacji zmiany wywołanej chorobą (nowych sposobów nadawania znaczeń).

Cele badawcze stały się inspiracją do wskazania obszarów problemowych. Doświadczenia związane z chorobą mogą powodować frustrację i uczucie dysonansu, ale

mogą również wносить do życia zmiany pozytywne, postrzegane przez podmiot jako wartościowe. Poniżej przedstawiam listę pytań badawczych:

1. Czego osoby badane uczyły się podczas choroby i w jaki sposób przebiegał proces uczenia się (etapy choroby/etapy uczenia się)?
2. W jaki sposób osoby badane zmieniły postrzeganie własnego życia i osoby w wyniku choroby (rodzaje zmian)?
3. W przypadku pozytywnego postrzegania zmian – co stanowiło punkt zwrotny, powodujący zmianę postrzegania własnej sytuacji?

W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 38 narratorów (20 kobiet i 18 mężczyzn), w przedziale wiekowym 20-65 lat. Zastosowany podczas badań dobór próby miał charakter celowy, wyznaczałam badane przypadki w sposób stopniowy, w trakcie procesu badawczego, na podstawie wyłaniających się danych oraz wyników ich bieżącej analizy. Osoby, z którymi zostało przeprowadzone badanie, są mieszkańcami Polski. Wszyscy narratorzy cierpią na przewlekłe schorzenia trzustki. Liczba osób badanych została określona w czasie trwania badania – zbierałam materiał badawczy do czasu uzyskania nasycenia teoretycznego, a więc zakończyłam, gdy kolejne pamiętniki nie wносиły nowej wiedzy do badanego zjawiska. Taki dobór próby umożliwił spełnienie kryterium reprezentatywności, nie w sensie statystycznym, ani w sensie odtwarzania rzeczywistego rozkładu w wyjściowej populacji, lecz w sensie charakterystycznym dla badań jakościowych (Flick, 2010). Dobrane przeze mnie przypadki reprezentują zróżnicowane znaczenia, jakie w świadomości i praktyce życiowej osób badanych ma zjawisko choroby przewlekłej. Podczas prowadzenia badań i analizy materiału starałam się uchwycić zmienność w obrębie całego pola badawczego oraz różnice indywidualne w odnoszeniu się do zjawiska zmian w życiu badanych, wywołanych chorobą.

Badania przeprowadziłam metodą analizy materiałów osobistych. W tym przypadku były to pamiętniki cyfrowe, prowadzone przez członków wirtualnej grupy na Facebooku, poświęconej chorobom trzustki. Grupa zrzesza osoby chore z terenu całej Polski i służy wymianie myśli, poglądów, poradom i wzajemnemu wsparciu chorych. Przeanalizowałam materiał 38 pamiętników, które chorzy prowadzili na moją prośbę, z zastrzeżeniem, że pozostaną anonimowi, a ich narracje zostaną wykorzystane jedynie w celach naukowych. Narratorzy zostali poproszeni o opisanie swojego życia i sposobu funkcjonowania przed chorobą oraz prowadzenie pamiętników po zachorowaniu.

Pamiętniki były pierwszymi materiałami wykorzystywanymi do badania biografii, już w szkole chicagowskiej uznawanymi za jedno z najcenniejszych źródeł subiektywnej wiedzy – dla badacza życia społecznego – jako jednostkowe interpretacje doświadczeń własnych, indywidualnych i społecznych. Dokumenty osobiste pozwalały badaczom na wgląd w cudze życie psychiczne – myśli i emocje, plany i refleksje narratora – co pozwalało lepiej rozumieć postępowanie ludzi w życiu społecznym (Chałasiński, 1938;

Szczepański, 1948; Demetrio, 2000; Dubas, 2000; Kowolik, 2001). Zdaniem Denzina pamiętniki są w pełni skonwencjonowaną formą, wyrażającą w sposób subiektywny doświadczenia życiowe (Denzin, 2011). Wraz z rozwojem technologii pamiętniki przestały być, na przełomie XX i XXI w., popularnym materiałem badawczym w obrębie zarówno socjologii, jak i innych nauk społecznych, w tym andragogiki, wypierane przez metody wywiadu, metody focusowe czy wizualne (Flick, 2010). Jednakże w ostatnich latach dalszy i intensywniejszy rozwój technologii, wraz z obostrzeniami wprowadzonymi podczas pandemii COVID-19 i koniecznością pracy zdalnej, przeniesionej w obszar życia prywatnego, przywrócił popularność słowa pisanego, komunikacji zapośredniczonej przez tekst. Ludzie coraz częściej posługują się wiadomościami tekstowymi, komunikatorami, wybierając tę niebezpośrednią formę chętniej niż bezpośrednią rozmowę lub wykonanie telefonu. Szczególnie do rozwoju tej formy komunikacji interpersonalnej przyczyniło się powstanie i dynamiczny rozwój mediów społecznościowych, w tym Facebooka (Sasińska-Klas, 2021).

Analiza materiałów osobistych, jakimi są pamiętniki, dokonywana na bieżąco, w czasie ich tworzenia jest specyficznym rodzajem badania, ponieważ badacz wchodzi momentami w bezpośrednią i bliską relację z osobami badanymi. Moim głównym zadaniem było nienarzucanie niczego narratorom, nieocenianie zapisów, które mi przekazywali, jedynie akceptujące ich przyjmowanie. Zgromadzone narracje obrazują autentyczność i wyjątkowość uczestników badań, a moim, jako badacza celem, było nienaruszenie ich integralności i niewpływanie w żaden sposób na toczącą się swobodnie narrację chorych. Przytaczane przez badanych wydarzenia, które stały się ich udziałem i opisywane doświadczenia, związane z chorobą, pozwoliły na dostrzeżenie i wykorzystanie podczas analizy materiału bogactwa różnorodności, będącej wynikiem niepowtarzalności każdego z narratorów. Podczas kontaktów z chorymi dbałam o atmosferę pełną życzliwości i zrozumienia, co było kluczowym elementem procesu badawczego, ponieważ wpływało pozytywnie na otwartość badanych i chęć uczestniczenia w badaniu. Istotą prowadzonego przeze mnie badania była bowiem dobrowolność i swoboda treści wypowiedzi. Fragmenty pamiętników każdego z badanych gromadziłam co miesiąc przez pięć lat. Każda osoba badana przekazywała mi wówczas zapisaną w danym miesiącu narrację, choć ich długość i zasobność różniły się między sobą. Rozległość i otwartość narracji zależały od specyfiki narratora (najkrótszy zapis z miesiąca zawierał niecałe pół strony, najdłuższy – 18 stron). Istotnym elementem badania był brak ograniczeń ani wytycznych narzucanych narratorowi (badani mieli pełną swobodę konstruowania swojej opowieści, w czym dostrzegam największą wartość zgromadzonych narracji). Prowadzenie badań tą metodą okazało się również dla mnie, jako badacza, przeżyciem wyjątkowym i niezwykle wzbogacającym.

Zebrane narracje uporządkowałam według konkretnych kategorii i procedur, tak by uzyskać możliwość dokonywania porównań między zebranymi przypadkami. Otrzymane teksty poddałam strukturalnemu opisowi. Podzieliłam je na pasaż narracyjny (spójne segmenty opowieści). Głównym celem takiego działania było wyłonienie wzorów i schematów uczenia się (przekształcania posiadanej ramy odniesienia), a następnie dokonanie porównań poszczególnych etapów (choroby i uczenia się) pomiędzy zebranymi narracjami.

Analizę i interpretację materiału przeprowadziłam na trzech poziomach, wykorzystując technikę *brikolażu*. Działanie w obrębie tej techniki wiąże się ze swobodnym poruszaniem się badacza pomiędzy różnymi technikami analitycznymi (mieszanie dyskursów technicznych) (Kvale, 2012). Brikoler narracyjny to badacz, który poddaje zgromadzone w toku badań narracje różnorodnym zabiegom analitycznym (Denzin i Lincoln, 2015). Po pierwsze, dokonałam porównań w obrębie wybranej kategorii – określając, jakie elementy poszczególnych narracji są w niej istotne. Na drugim poziomie przeanalizowałam każdy przypadek osobno, sprawdzając, czy opowieść jest spójna, czy też w niektórych miejscach pojawiają się sprzeczności, czy narrator, pisząc na wybrane tematy, zachował jedną linię narracji (proces uczenia się), czy ulegała ona zmianie i jeśli tak – z czego może to wynikać (ukryte znaczenia). Na poziomie trzecim porównałam ze sobą przypadki (zgromadzone pamiętniki cyfrowe), poszukując w nich podobieństwa, a także odnotowując ewentualne różnice (Flick, 2010). W badaniu zastosowałam więc następujące techniki analityczne:

1. Podział narracji na spójne segmenty (pasaże narracyjne).
2. Analiza poszczególnych segmentów z zastosowaniem procedury kodowania (kategoryzowanie segmentów danych za pomocą krótkich tytułów).
3. Odnotowanie wzorów i schematów uczenia się w sytuacji choroby.
4. Grupowanie (etapów przebiegu choroby i refleksji badanych w kontekście etapów uczenia się transformatywnego).
5. Dokonywanie kontrastów/porównań w obrębie wybranych kategorii.

Nadawane fragmentom narracji kody umożliwiły uporządkowanie i strukturyzację narracji, a także porównanie wypowiedzi poszczególnych rozmówców. Kody wyłonione podczas analizy materiału (powstały dzięki powtarzającym się w narracjach badanych pasażom narracyjnym) to:

1. Przeramowanie/ zmiana sposobu myślenia/ zmiana sposobu życia.
2. Etapy choroby/ etapy uczenia się.
3. Sprawczość i kontrola vs brak sprawczości i kontroli.
4. Wartościowanie zmian (pozytywne lub negatywne).
5. Punkt zwrotny powodujący zmianę postrzegania własnej sytuacji.

W dalszej części artykułu chciałabym przedstawić część wyników opisanych badań, których analiza i interpretacja zostały przeprowadzone trój etapowo. Pierwszym etapem było swobodne przeczytanie zgromadzonych pamiętników cyfrowych, prześledzenie narracji bez uprzednio przygotowanych założeń i próby ich weryfikacji. Takie podejście do materiału badawczego pozwala badaczowi na zachowanie otwartego umysłu i przyjęcie możliwie szerokiej perspektywy patrzenia na opisywane zdarzenia z perspektywy narratora. Podczas pierwszego etapu wyodrębniłam w pamiętnikach pasaż narracyjne i tworząc przedstawione powyżej kody, klasyfikowałam je, poszukując podobnych doświadczeń narratorów. Po wyodrębnieniu pasażu rozpoczęłam etap drugi – analizę trzypoziomową (porównania w obrębie wybranej kategorii, analizę każdego przypadku, porównanie przypadków ze sobą). Etap trzeci był związany z dokonaniem interpretacji treści, przy wykorzystaniu przedstawionych wyżej kodów (Flick, 2010; Silverman, 2016). Umożliwiło to wyodrębnienie najbardziej znaczących zmian postaw i sposobu interpretowania rzeczywistości przez badanych w wyniku następującego wraz z chorobą procesu przeramowania (*reframing*).

Transformacja sposobu postrzegania własnego życia. Etapy uczenia się i etapy choroby

Przewlekłe choroby, takie jak choroby trzustki, które znacząco zmieniają sposób życia chorego, mogą stać się czynnikiem wpływającym holistycznie na sposób postrzegania własnej osoby i otaczającego świata. W zebranych narracjach doświadczenie choroby, związane z bólem, cierpieniem – nie tylko fizycznym, ale również emocjonalnym, np. przy rozłące z bliskimi podczas pobytów w szpitalu (szczególnie z dziećmi), wykluczeniu z różnych wydarzeń społecznych i wiele innych – jest procesem całkowicie zmieniającym dotychczasowy sposób postrzegania rzeczywistości.

Jak wspomniałam wcześniej, efektem uczenia się transformatywnego jest zmiana posiadanej (nieadekwatnej, stwarzającej problemy) ramy odniesienia, tak by była ona bardziej adekwatna. Jeśli człowiek próbuje zrozumieć *nowe* za pomocą *starego*, wówczas pojawia się dysonans i potrzeba przeramowania (wdrożenia nowych schematów poznawczych do interpretowania rzeczywistości w sposób bardziej efektywny).

Choroba jest doświadczeniem sytuacji odmiennej od dotychczasowej (a więc znanej jednostce). Jest właśnie *nowym*. Podjęłam próbę uchwycenia wpływu zmiany, jaką niesie ze sobą proces chorobowy, śledząc proces transformacji dotychczasowej ramy odniesienia w narracjach badanych, według zaproponowanego przez Mezirowa schematu. Pierwszym etapem uczenia się transformatywnego, polegającego na zmianie dotychczasowej, z jakichś powodów nieadekwatnej ramy odniesienia, jest **krytyczna refleksja** nad własnymi założeniami.

Dziś chcę napisać coś ważnego. Czuję, że ta choroba właśnie nauczyła mnie pokory, powściągliwości, nauczyła mnie egoizmu w dobrym tego znaczeniu. Wcześniej dom, rodzina, dzieci poświęcanie się im, teraz liczę się ja i mój odpoczynek, mój zdrowy i świeży posiłek. Choroba dała mi świadomość, jak bardzo człowiek jest ulotny, walczy o wszystko, jakby miał żyć na tej ziemi wiecznie, a chwila moment i może go nie być i można szybko umrzeć. Dlatego dziękuję Bogu, że mnie uzdrowia i kocha, pozwolił mi żyć i docenić życie. Mało tego nauczyłam się szanować i kochać ludzi, i żyć z nimi w zgodzie. Cudowne momenty w chorobie to to, jak mogłam jeść więcej i owoce, i warzywa, i jak nic nie bolało, mogłam przespać całą noc bez bólu. I wizyta pierwsza u profesora, który powiedział, że trzustka jest do resekcji, ale da mi szansę dwa miesiące i zobaczymy, to był szok i traumatyczna sytuacja, i kolejna wizyta, na której powiedział, że nie będzie operacji, ponieważ choroba się zatrzymała, a po roku ucieszony powiedział, że jest całkiem dobrze, choć przecież już nigdy nie będę „zdrowa”. (Klaudia)⁴

Krytyczna refleksja nad własnymi założeniami i przyjętymi uprzednio na ich podstawie sposobami działania może stać się przyczyną zmian w sposobie myślenia jednostki. Człowiek, który uświadamia sobie, że jego dotychczasowe przekonania nie były trafne, zaczyna poszukiwać nowych sposobów interpretowania rzeczywistości, co stanowi pierwszy etap procesu określanego jako przeramowanie. Uruchomienie procesu przeramowania wiąże się najczęściej z pojawieniem się dylematu dezorientacyjnego – wydarzenia lub serii zdarzeń, które sprawiają, że człowiek zaczyna rozumieć, że przyjęte przez niego założenia nie są z jakichś powodów słuszne, nie przystają do rzeczywistości, opierają się na błędnych przesłankach. Refleksja ta może również uświadomić jednostce, że przyjęty dotychczas schemat postępowania nie jest jedynym dostępnym.

Sytuacja choroby sprzyja takiej właśnie krytycznej refleksji, może więc stanowić czynnik rozpoczynający proces uczenia transformatywnego, którego efektem będzie przekształcenie posiadanej przez człowieka ramy odniesienia. Ponieważ współczesny człowiek ma w sobie wiele lęku egzystencjalnego i niepewności, wywołanych kondycją współczesnej cywilizacji, kultury pośpiechu (Kargul, 2013), jest często zagubiony w mozaice dostępnych ścieżek, którymi może podążać w życiu (Beck, 2002; Giddens, 2002; Bauman, 2007). Tymczasem choroba sprawia, że wybór ten zostaje ograniczony, jednostka musi podporządkować się rygorom i wymogom choroby. Przewlekła choroba trzustki sprawiła, że badani musieli przearanżować całe swoje dotychczasowe życie, stosując dietę i wdrażając leczenie. Jednak wszystkie niedogodności, jakich doświadczali, często były źródłem krytycznej refleksji nad posiadanymi dotychczas założeniami – choroba, jako jednoznacznie negatywny czynnik, pozwoliła badanym dostrzec piękno drobnych rzeczy w życiu codziennym. Dokonując rekonstrukcji struktury codzienności, narratorzy podejmowali refleksję nad dotychczasowym sposobem, w jaki postrzegali świat i odnajdowali klucz do tego, czego w niej brakowało, zauważali, co czyni ich szczęśliwymi. Odczuwany deficyt uświadamiał im, czego potrzebowali. Nawet jeśli na

⁴ Imiona narratorów zostały zmienione, aby zachować pełną anonimowość badanych.

początku chory nie wiedział, jak poradzić sobie z odczuwanym deficytem, wówczas namysł nad tym zauważonym brakiem, refleksja nad własnymi doświadczeniami były czynnikiem rozpoczynającym proces przeramowania.

Czuję, że mnie choroba nauczyła, jak bardzo ważne jest dbanie o zdrowie, co się je, oraz dbanie o balans między stresem a odpoczynkiem. Nauczyła docenienia każdego dnia i uświadomiła mi, jak bardzo życie jest kruche. Zbliżyła mnie do relacji z Bogiem i szukania Jego woli w tej sytuacji, co do mnie mówi poprzez tę sytuację. Z negatywów to niestety mam póki co problem z wyjściem do towarzystwa. Wycofałam się z życia towarzyskiego z uwagi na dietę i ograniczone produkty, które jem, trochę jeszcze nie umiem sobie z tym radzić psychicznie. (Marzena)

Z perspektywy narratorów ich doświadczenia życiowe stają się punktem wyjścia dla procesu uczenia się. Z mojej, jako badacza, perspektywy istotne są jednak nie same doświadczenia, ale właśnie refleksja podmiotu doświadczającego, namysł nad zdarzeniami, które stały się jego udziałem, a które uświadomiły mu bądź nieprawdziwość przyjętych wcześniej założeń, bądź otworzyły na zinternalizowanie nowych.

Choroba nauczyła mnie jednej najważniejszej rzeczy. Pieniądze i kariera to nie wszystko. Nabrałem innego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość i dziękuję za każdy dzień, w którym mogę przebywać wśród ludzi. Za to, że jeszcze jestem w stanie pracować. (Marek)

Doświadczenia związane z chorobą trzustki – ostrym lub przewlekłym zapaleniem tego narządu – implikowały namysł, refleksję, która często prowadziła do większego doceniania codziennych spraw, małych rzeczy, które składają się na życie każdego człowieka. W pamiętnikach istotnym terminem było „szczęście”, które w kontekście choroby badani odczuwali, a które było wynikiem całkowicie zwyczajnych doświadczeń – możliwości wypicia kubka ciepłej herbaty rano, spotkania z przyjacielem, obejrzenia interesującego filmu, przeżycia nocy bez odczuwania bólu.

Oczywiście nie we wszystkich przypadkach można zaobserwować wejście w proces uczenia się transformatywnego. Przeramowaniu sprzyja osobowość autorefleksyjna. Jednostka o takiej osobowości aktywnie poszukuje sensu we własnym życiu, rozważa swoje doświadczenia z różnych perspektyw, przyjmuje dostępność rozmaitych możliwości i rozwiązań. Człowiek, który prezentuje postawę poszukiwacza, z większą łatwością przyjmuje postawę refleksyjną wobec własnych doświadczeń. Osoba zamknięta na introspekcję takiej refleksji nie dokona:

Pozytywów tak naprawdę nie dostrzegam. Może kiedyś. Nabrałem pokory do życia. Nie myślę o tym, staram się przeżyć kolejny dzień. (Tadeusz)

W sytuacji, gdy podmiot nie podejmuje namysłu nad własnym doświadczeniem, nie zachodzi pierwszy etap procesu uczenia się transformatywnego i w związku z powyższym droga do dalszych etapów pozostaje zamknięta.

Etapem drugim procesu uczenia się transformatywnego, zgodnie ze schematem zaproponowanym przez J. Mezirowa, jest **dyskurs**, który oznacza wewnętrzny dialog człowieka. Na tym etapie jednostka poddaje ocenie dostępne jej świadomości sposoby rozumowania (zarówno własne, jak i innych ludzi). Dyskurs jest najtrudniejszym do zaobserwowania dla postronnego obserwatora etapem, ponieważ toczy się „wewnątrz”. Spisane relacje pamiętnikarskie umożliwiły mi, jako badaczowi, wgląd w dyskurs osób badanych, toczący się czasem bardzo długo. Etap drugi chciałabym przedstawić, przytaczając fragmenty pamiętnika pochodzące z różnych lat:

Rok 2018: *Znowu jestem w szpitalu. Wchodzę tu i trochę się rodzę, a trochę najpierw umieram, jak ktoś gdzieś kiedyś napisał. Dręczy mnie ciągle wątpliwość – czy jeśli wyzdrowieję, to mnie stąd wypiszą? Mam poczucie, że ten szpital to jest więzienie. Tam na zewnątrz przecież życie się toczy. Wyglądam przez okno i patrzę na świat, który funkcjonuje normalnie – beze mnie. Są ludzie, drzewa, psy, tramwaje, a ja siedzę tutaj i kolejne dni mojego życia spędzam na niczym. Trzymam mnie świadomość, że kiedy leki znowu zawiodą i zrobi się gorzej, będę mogła zapalić. Nie znoszę tego głupiego ciała, które też jest moim więzieniem i w sumie już mi nie zależy, żeby je traktować dobrze.* (Julia, rok 2018)

Rok 2020: *Jak teraz myślę o tym, co myślałam jakiś czas temu, to było gorzej. Przecież człowiek to całość – ja to nie tylko to, co w środku, ale też moje ciało, nie wiem, jak mogłam robić takie rzeczy, które mi samej szkodziły. Tak jakbym była jakaś „ja” i jakieś „ciało”, jakby to nie było to samo. Sama siebie zadziwiam :) przecież ja też jestem ważna, i to, co tu robię, ma takie samo znaczenie, jak to, co robią inni gdzieś indziej.* (Julia, rok 2020)

Rok 2021: *Po ostatnim epizodzie OZT wzięłam się ostro za dietę. Wykluczyłam wszystko, czego trzustka nie lubi, na początku jadłam dosłownie kilka produktów. Teraz już jem trochę więcej, ale jakoś dbanie o siebie sprawia mi przyjemność. Kiedyś patrzyłam na to wszystko tylko jak na ograniczenie – czemu inni mogą frytki, a ja nie mogę, czemu nie mogę tego i tamtego, teraz już inaczej to widzę. To ja, ta choroba jest częścią mnie i dużo zabrała, ale bardzo dużo mi też dała, tak myślę. Dzięki temu już wiem, jak wiele rzeczy bierzemy za pewnik, w ogóle ich nie zauważamy i w ogóle nie sprawiają nam przyjemności. Po ostrych epizodach czasem nie mogłam jeść przez kilka tygodni i przez tydzień nie wolno było pić nawet wody. Teraz to już doceniam herbatkę do śniadania :).* (Julia, rok 2021)

Przytoczona narracja jest obrazem tego, jak na przestrzeni czasu dyskurs (wewnętrzny dialog narratorki) doprowadził od krytycznej refleksji nad własnymi przekonaniem do potwierdzenia najlepszego, refleksyjnego osądu. Od postawy negującej własne ciało, jego niedoskonałość i wypierającej chorobę (jako stan przejściowy, uniemożliwiający „normalne” funkcjonowanie – a więc życie, jakie wiodą „inni”) aż do stanu akceptacji choroby jako immanentnej części jej osoby.

Czas, przynoszący narratorce kolejne doświadczenia związane z chorobą, okazał się czynnikiem umożliwiającym prześledzenie procesu uczenia się w przeżywaniu choroby. Zarówno racjonalne przesłanki, jak i intuicyjnie przyjmowane założenia zostały wykorzystane do transformowania posiadanych punktów widzenia i nawyków mentalnych.

Przytoczone powyżej fragmenty narracji uważam za niezwykle cenne poznawczo, ponieważ kluczowe w teorii J. Mezirowa założenie dotyczy „wykorzystywania przez człowieka poprzednich interpretacji w celu konstruowania nowych lub aktualizowania już posiadanych podczas procesu uczenia się” (Mezirow, 1991: 12). Transformacja zachodzi więc przede wszystkim w wymiarze kognitywnym, jako rezultat interpretacji posiadanych uprzednio zbiorów założeń i zmiany spojrzenia na nie dzięki nowym refleksjom, płynącym najczęściej z nowych doświadczeń. Przyjęte uprzednio i powielane bezkrytycznie perspektywy znaczeniowe, nawyki myślowe i schematy ulegają przekształceniu, dzięki czemu zyskują bardziej otwarty, inkluzywny i refleksyjny charakter, tworząc przestrzeń do zmiany w sposobie myślenia człowieka.

Trzeci zaś, ostatni już, etap uczenia się transformatywnego to **działanie**, które jest oczywiście wynikiem dyskursu – toczonego na poprzednim etapie – wewnętrznego dialogu. W przypadku osób badanych za najistotniejsze uważam dwie zmiany. Pierwsza z nich wiązała się ze zmianą podejścia do własnego zdrowia, przede wszystkim ze zmianą nawyków żywieniowych.

Na początku cały czas liczyłam, że mnie „wyleczą”. Że to minie, przejdzie po prostu, będzie jak dawniej. Najpierw powiedzieli mi, że przyczyną OZT była kamica w woreczku żółciowym, więc miałam operację na usunięcie woreczka. No w zasadzie przyjąłam po tej operacji, że jestem wyleczona. Zaczęłam jeść normalnie i w sumie przez prawie dwa lata było ok, po czym bum – kolejne OZT, a po nim zaostrzenia i coraz gorzej, kolejne zabiegi, kolejne hospitalizacje. Dopiero po bardzo poważnej operacji dystalnej resekcji trzustki, gdy usunęli mi ogon i część trzonu trzustki i jeszcze śledzionę, zrozumiałam, że ja już nigdy nie będę zdrowa. Ale potem zaczęłam jednak inaczej na to patrzeć – to nieprawda, bo co znaczy być zdrowym? Chyba dobrze się czuć i normalnie funkcjonować, a od operacji nic mnie nie boli, żyję, pracuję, opiekuję się dziećmi, podróżuję nawet. Po prostu NIKT nie powinien jeść tak, jak jadłam wcześniej, jak większość ludzi je teraz – fast food, winko, piwko, alkohol, tu grill, tam tort, wieczorem popcorn, rano kawka... No naprawdę uświadomiłam sobie, co my wszyscy robimy ze swoim ciałem. Że można jeść tak prosto, tak zwyczajnie i to jest po prostu zdrowe. Pomidor, ogórek, chlebek, mozzarella, jakaś sałatka, szparagi... To jest smaczne i co najważniejsze to jest po prostu zdrowe, a my nie jesteśmy śmietnikiem. Teraz już nie robię nic z tego, co robiłam wcześniej i moje ciało mi odpowiada wdzięcznością – nie boli. (Nina)

Druga zaś ze zmianą podejścia „robić i mieć” na „być i przeżywać”, z pewną akceptacją niepewności, mniejszym skupieniem na przeszłości i przyszłości, a większą koncentracją na teraźniejszości.

Szkoda mi marnować cały dzień na pracę czy latanie ze szmatą po domu. Zwyczajnie uświadomiłam sobie, że nasze dni tutaj są policzone, a życie tylko jedno. Dzisiaj idę na spacer i umówiłam się z koleżanką na kawę, której nie mogę pić. (Dorota)

Podjęmowanie działań spójnych z konkluzją, będącą efektem dyskursu, wewnętrznego dialogu człowieka z samym sobą, jest uwieńczeniem procesu transformatywnego uczenia się. Narratorzy w wielu przypadkach opisywali swój początkowy brak zgody na chorobę, odrzucanie informacji, które były dla nich trudne, szok, niedowierzanie i brak

chęci zmiany. Późniejsze doświadczenia często jednak prowadziły od krytycznej refleksji nad własnymi założeniami (etap 1), poprzez dyskurs, dialog, rozmowę wewnętrzną podmiotu, w której sama podawała w wątpliwość zinternalizowane punkty widzenia (etap 2) aż do zmiany w działaniu – np. całkowitej zmiany nawyków żywieniowych, wykluczenia z diety wielu szkodliwych produktów, organizacji dnia i czasu pracy w sposób sprzyjający przygotowaniu jedzenia zgodnie z zaleceniami, dołączenia do grup w mediach społecznościowych, poświęconych tematyce diety trzustkowej⁵/diety lekkostrawnej (etap 3). Chciałabym zobrazować, przytaczając fragmenty narracji jednego z badanych, trzy etapy uczenia się transformatywnego w przewlekłej chorobie trzustki:

Od lat wypijałem po dwa, trzy, cztery piwa dziennie, nigdy poważnie nie chorowałem. Ostatnio prawdopodobnie odezwała się trzustka. Bóle, brak apetytu i co najgorsze ja naprawdę nie chcę słyszeć o leczeniu, myślę, że nie dożyję końca roku. Jestem załamany, bo nic już pewnie się nie da zrobić. Czasem myślę sobie, że jak już nie będę mógł wytrzymać z bólu, to skończę ze sobą. Jedynie, co jakoś na ten moment mnie przekonuje to jakieś naturalne metody. Może to jakoś może człowiekowi ulżyć. Wiem, że na dłuższą metę, to nic nie da, ale chcę sobie ulżyć. Nie ufam lekarzom, mojemu bratu usunęli nie to co trzeba, kiedyś miał operację i nigdy z tego już potem nie wyszedł. (Krzysztof, rok 2018)

(Etap 1 – krytyczna refleksja nad własnymi założeniami w wyniku doświadczeń stanowiących dylemat dezorientacyjny – *disorienting dilemma*):

Chyba jednak pomysł z ziołami nie był najlepszy. Nic to nie pomogło, skończyło się ostrym zapaleniem, wylądowałem na SOR z potwornym bólem, koszmar, myślałem, że już po mnie. Ale pomogli mi tam, ustawili to jakoś, no zwyczajnie trafiłem nie na jakiegoś konowala tylko na dobrych lekarzy, co człowiekowi też potrafią wytłumaczyć, czemu to czy tamto. (Krzysztof, początek roku 2019)

(Etap 2 – wewnętrzny dialog – dyskurs):

[...] czasem się zastanawiam, że to wszystko przeze mnie myślę, gdybym nie pił tyle, to teraz nie musieliby mnie leczyć. Człowiek nie patrzy tak na siebie, że sam sobie szkodzi, teraz sam siebie pytam – jak mogłem to sobie robić? nie jest to takie proste, ale dopiero kiedy otrzymamy się o śmierć, to doceniamy życie i tyle. (Krzysztof, koniec roku 2019)

(Etap 3 – działanie):

Nie piję. (Krzysztof, rok 2020)

Nie piję od dziesięciu miesięcy. Jestem tutaj po to, żeby żyć. Nie żeby zarabiać, nie żeby się stresować, nie żeby coś udowodnić i nie po to, żeby kogoś zadowolić. Po prostu, żeby żyć. (Krzysztof, rok 2021)

Konkretne działanie, podjęte w wyniku wcześniejszych refleksji i zmiany sposobu myślenia, jest mierzalnym efektem procesu transformatywnego uczenia się. Na podstawie zmian wprowadzanych przez człowieka w repertuarze jego zachowań można

⁵ W terminologii medycznej nie istnieje określenie „dieta trzustkowa”, którym posługują się pacjenci. Poprawnym medycznie terminem jest dieta lekkostrawna lub dieta łatwostrawna (Rydzewska, 2011).

stwierdzić, że uczenie się rzeczywiście zaistniało i przyniosło możliwe do zauważenia skutek. Dzięki zmianie perspektywy (zachodzącemu wraz z czasem procesowi przeramowania) narratorzy dostosowywali sposób funkcjonowania do nowych sytuacji, z którymi przyszło im się zmierzyć, lecz również zaczęli inaczej postrzegać własne życie, bliskie osoby, swoje doświadczenia.

Zmiana sposobu nadawania znaczeń przez człowieka w wyniku zachodzącego procesu przeramowania

Ukazane poprzez narracje badanych przemiany zachodzące w sposobie konstruowania własnej biografii potwierdzają tezę, że choroba może uruchomić proces uczenia się transformatywnego, sprzyjać odkrywaniu wiedzy egzystencjalnej, umożliwiającej lepsze funkcjonowanie w nowej, zmienionej rzeczywistości. Wiedza ta jest wynikiem krytycznej refleksji nad własnymi doświadczeniami, jest zdobyta poprzez przeżywanie i odczuwanie, a następnie namysł nad tymi doświadczeniami, które stały się udziałem człowieka. Jest więc to wiedza bardzo intymna, osobista, sprzyjająca konstruowaniu zmienionej ramy odniesienia i internalizowaniu nowych punktów widzenia i zmienionych nawyków mentalnych. By wejść w proces uczenia się transformatywnego konieczna jest akceptacja własnej choroby i podejmowanie prób rozumienia sensu cierpienia, postrzegania bólu jako wzbogacającego wewnętrzne życie człowieka. Emilia Mazurek pisze: „Można przypuszczać, że nie tyle sama choroba, co wypracowane strategie radzenia sobie z nią zawierają będą potencjał rozwojowy” (Mazurek, 2011: 66). Teza ta potwierdza się w zgromadzonych przeze mnie narracjach. W przypadku osób badanych uczenie się transformatywne jest umiejscowione w codzienności, jest wynikiem wielu doświadczeń, których rekonstrukcja biograficzna podczas tworzenia pamiętników być może również wpłynęła na świadomy namysł nad przeżywanymi sytuacjami. Interesujące wydaje się to, że w większości narracji namysł ten doprowadził do poszukiwania pozytywów, jakie do życia chorych wniosła choroba, nie w wymiarze realnym, ale kognitywnym, poznawczym i samoświadomościowym.

W wyniku zachorowania na przewlekłą chorobę u narratorów powstały nowe sposoby nadawania znaczeń – skupienie na tu i teraz, bycie w chwili obecnej, docenianie drobniaków w życiu, pełna akceptacja życia, wyciszanie stresorów pozachorobowych – niepostrzeganie rzeczy dotychczas uważanych za problem w takiej kategorii (jako problemu), duża koncentracja na relacjach społecznych i ludziach.

Zauważyłam także wpływ przemian zachodzących we współczesnym świecie na konstruowanie narracji przez badanych. Współczesne, dynamiczne przeobrażenia, nie tylko na poziomie indywidualnym, ale też społeczno-kulturowym, takie jak odchodzenie od kultury pośpiechu i presji do coraz częstszej gloryfikacji powolności, skupienia,

mindfulness, promowania akceptacji bezwarunkowej własnego ja, indywidualizmu, zgody na dużą rozpiętość ścieżek życiowych i realizowanych wzorów życia, brak ścisłych wytycznych co do tego, jak powinno się współcześnie żyć, sprzyjają poszukiwaniu sensu choroby, zarówno w odniesieniu do siebie, jak i swoich bliskich. Dzięki wejściu w trajektorię uczenia się transformatywnego trudności, związane często z bardzo traumatycznymi doświadczeniami, prowadziły do subiektywnie większego poczucia szczęścia i spełnienia w życiu, niż narratorzy doświadczali wcześniej, przed chorobą.

Uczenie się oznacza, że człowiek świadomie zaczyna zmieniać posiadane schematy interpretacyjne. Proces transformatywnego uczenia się nie jest zunifikowany, przebiega w różny sposób u poszczególnych osób, jak również zachodzi w różnym tempie (w sposób nagły lub stopniowo). W zgromadzonych podczas badań narracjach można zauważyć, że w wielu wypadkach pojedyncze wydarzenie stanowiło punkt zwrotny, który rozpoczął cały proces zmiany sposobu nadawania znaczeń. Przełom, który następował w wyniku traumatycznego, często nagłego i szokującego wydarzenia, rozpoczął proces zmiany zachodzącej w człowieku, w jego sposobie myślenia, postrzegania rzeczywistości i interpretowania zjawisk. Tym, co stanowiło, że dany punkt zwrotny stawał się iskrą uruchamiającą proces uczenia się transformatywnego, była przede wszystkim nadzieja narratorów na poprawę losu w wyniku własnej aktywności, wywołująca poczucie sprawczości. Nagłe wydarzenia o przełomowym charakterze były czynnikiem często prowadzącym do przyjmowania całkowicie nowej ścieżki myślenia i działania, innej od dotychczasowo stosowanych schematów behawioralno-poznawczych, a tym samym sprzyjającym rozpoczęciu procesu przeramowania. Podejmowana później refleksja nad wydarzeniami, których doświadczyli, pozwalała często na lepsze zrozumienie własnego zachowania i wysnuwania na jego podstawie wniosków. Uczenie się było więc strategią radzenia sobie z chorobą i czynnikiem podnoszącym subiektywnie odczuwane szczęście, a następowało najczęściej w wyniku przełomowego, trudnego, lecz dającego nadzieję i stymulującego do działania, doświadczenia.

Podsumowanie

Narracje z pamiętników cyfrowych gromadziłam przez pięć lat. Długi czas, przez jaki miałam możliwość obserwowania zmian zawartego w narracji sposobu patrzenia na świat osób badanych, doprowadził do refleksji związanych z samym procesem spisywania swoich doświadczeń przez podmiot. Miałam możliwość zarówno zaobserwować w zebranych materiale badawczym, jak i skonsultować z narratorami fakt, że samo notowanie przez dłuższy czas opisu wydarzeń, które były ich udziałem, prowadziło do pogłębionych refleksji, związanych z własną chorobą, przeżyciami i emocjami. Pozwalało uporządkować patrzenie na wydarzenia, które składały się na ich życie. Możliwość

przyjrzenia się własnym myślom, gromadzonym przez długi okres w pamiętniku, sprawiała, że badani czasem zaczęli inaczej postrzegać własną osobę i lepiej rozumieć pewne schematy czy mechanizmy własnego działania.

Doświadczenie przewlekłej choroby – w przypadku narratorów opisywanych w tym tekście, coraz częściej doświadczanej współcześnie, choroby trzustki – przynosi przeżycia mogące stać się początkiem głębokiej wewnętrznej przemiany. Jest ona związana z transformatywnym uczeniem się w procesie choroby, gdy człowiek stopniowo odrzuca nieadaptacyjne schematy poznawcze i behawioralne, które dotychczas bezrefleksyjnie stosował, zastępując je nowymi. Proces, określany jako przeramowanie, prowadzi do zmiany nawyków mentalnych i posiadanych przez jednostkę punktów widzenia, a co za tym idzie – do zmiany w sposobach działania. Paradygmatyczne przesunięcie w andragogice, związane z dynamicznymi zmianami społecznymi i technologicznymi, powoduje zwiększające się znaczenie uczenia się nieformalnego. Zanurzenie w doświadczeniu, uczenie się z własnego życia, refleksja nad przeżyтыми wydarzeniami i działanie będące wynikiem pogłębionych analiz własnego postępowania stają się najbardziej adekwatnym dla współczesności sposobem uczenia się.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007) *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Tłum. M. Żakowski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Beck, U. (2002) *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Blumer, H. (2009) *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bruner, J. (1996) Frames for Thinking: Ways of making meaning. W: D. Olson i N. Torrance (red.) *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 86-112.
- Chmielecka, M. (2019) Obraz przełomów biograficznych w świetle teorii transformatywnego uczenia się. W: E. Dubas i A. Gutowska (red.) *Stołość i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 93-105.
- Bogdan, J., Elsaftawy, A., Kaczmarzyk, J. i Jabłeczki, J. (2012) Epidemiological characteristic of acute pancreatitis in Trzebnica district. *Polski Przegląd Chirurgiczny*, 84(2), 70-75.
- Chałasiński, J. (1938) *Młode pokolenie chłopów*, t. I. Warszawa: Państwowy Instytut Kultury Wsi.
- Dąbrowski, A. (2020) Choroby trzustki – postępy. *Medycyna Praktyczna*, 4, 71-75.
- Demetrio, D. (2000) *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Denzin, N. (1989) *Interpretive Interacionism*. Newbury Park CA: Sage.
- Denzin, N. (2011) The Discipline and Practise of Qualitative research. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.) *Qualitative Research 4*. Newbury Park CA: Sage, 1-21.
- Denzin, N. i Lincoln, Y. (2015) *Metody badań jakościowych*, t. 1. Tłum. K. Podemski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Drabik, J. (1996) *Aktywność fizyczna w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, cz. I. Gdańsk: Wydawnictwo AWF.
- Dubas, E. (2000) *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2020) The Experience of Alzheimer's Disease as a Learning Situation. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1(10), 220-227.
- Flick, U. (2010) *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freire, P. (2005) *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Giddens, A. (2002) *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głuszek, S. i Koziół, D. (2012) Prevalence and progression of acute pancreatitis in the Świętokrzyskie Voivodeship population. *Polski Przegląd Chirurgiczny*, 84(12), 618-625.
- Goodheart, C. i Lansing, M. (1997) *Treating people with chronic disease: a psychological guide*. Waszyngton: American Psychological Association.
- Gould, R. (1978) *Transformations: Growth and Change in Adult Life*. New York: Simon & Schuster Books.
- Hałas, E. (2006) *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hughes, E. (1984) *The sociological eye: Selected papers*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Illich, I. (2005) *Deschooling society*. London: Marion Boyars Publishers.
- Kargul, J. (2013) Uczenie się dorosłych w kulturze pośpiechu. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.) *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 53-59.
- Kopczyńska, E. (2022) *Jedzenie i inne rzeczy. Antropologia zmiany w systemach żywnościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kowolik, P. (2001) Badania pedagogiczne opierające się na metodzie biograficznej. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4(12-13), 115-121.
- Kvale, S. (2012) *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lasocińska, K. (2016) Kreatywność, transgresje i autokreacja – przełomy biograficzne a potrzeba twórczości osób dorosłych. W: E. Dubas i A. Gutowska (red.) *Stalność i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 105-123.
- Lipczyński, R. (2017) Wytyczne dotyczące diagnostyki i leczenia przewlekłego zapalenia trzustki. *Gastroenterologia Kliniczna*, 9(3), 65-93.
- Livneh, H. i Martz, E. (2007) An introduction to coping theory and research. W: E. Martz i H. Livneh (red.) *Coping with chronic illness and disability theoretical, empirical, and clinical aspect*. Nowy Jork: Springer Science and Business Media, 3-28.
- Malewski, M. (2001) *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mazurek, E. (2011) Biograficzne uczenie się kobiety doświadczającej choroby nowotworowej piersi w świetle teorii andragogicznych. W: E. Dubas i W. Świtalski (red.) *Uczenie się z (własnej) biografii*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 51-68.
- MedicineNet (2017) *Coping With Chronic Illness: What Goes Wrong* [online]. Dostępny na: <https://www.medicinenet.com/script/main/art.asp?articlekey=50466> [28.09.2022].
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2000) Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. W: J. Mezirow & Associates (red.) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 38-56.
- Mezirow, J. (2009) An Overview on Transformative Learning. W: K. Illeris (red.) *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorist... in Their Own Words*. London-New York: Routledge Taylor & Francis Group, 74-95.
- Ostrzyżek, A. (2008) Jakość życia w chorobach przewlekłych. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 89(4), 467-470.
- Parsons, T. (2009) *System społeczny*. Tłum. M. Kaczmarczyk. Kraków: Nomos.
- Pleskot-Makulska, K. (2007) Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*, 14, 55-67.
- Rydzewska, G. (2011) Zalecenia diagnostyczne i terapeutyczne w przewlekłym zapaleniu trzustki. Rekomendacje Grupy Roboczej Konsultanta Krajowego w dziedzinie Gastroenterologii i Polskiego Klubu Trzustkowego. *Przegląd Gastroenterologiczny*, 6, 339-352.
- Sasińska-Klas, T. (2021) Wyzwania komunikacyjne w czasach płynnej pandemii – perspektywa socjologiczna. *Roczniki Nauk Społecznych*, 1(49), 85-100.
- Szmidt, K.J. (2012) Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60), 73-86.
- Sękowska, L. (2004) Styl życia a choroby cywilizacyjne. *Idō – Ruch dla Kultury: rocznik naukowy: filozofia, nauka, tradycje wschodu, kultura, zdrowie, edukacja*, 4, 233-244.
- Sharma, M. (2020) *Introduction to Community and Public Health*. New Jersey: Wiley.
- Silverman, D. (2016) *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skibińska, E. (2006) *Mikroświaty kobiet: Relacje autobiograficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Strauss, A.L. (1977) *Mirrors and Masks. The Search for Identity*. London: Robertson & Co.
- Szczepański, J. (1948) Użytkowanie dokumentów osobistych w psychologii społecznej. *Przegląd Socjologiczny*, 10, 55-80.
- Wojciechowska, Z. (2018) *Kobiece i męskie wzory (re)konstrukcji biografii w perspektywie zmiany zawodowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- World Health Organization (2018) *World health statistics 2018: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. Luxembourg: WHO.
- World Health Organization (2020) *World health statistics 2018: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*. Luxembourg: WHO.
- Ziarko, M. (2014) *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Zierkiewicz, E. (2012) Patografia jako zjawisko kulturowe i jako narzędzie nadawania znaczeń chorobie przez współczesnych pacjentów. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1(57), 49-61.

Dyskurs edukacji
w szkole wyższej

The discourse
of higher education

red./ed. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Agnieszka Gabryś*

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI A POSTRZEGANE POZYTYWNE ZMIANY W FUNKCJONOWANIU PODCZAS PANDEMII COVID-19 WŚRÓD STUDENTÓW – MODERACYJNA ROLA ORIENTACJI POZYTYWNEJ

THE MODERATING ROLE OF POSITIVE ORIENTATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY AND PERCEIVED POSITIVE CHANGES IN FUNCTIONING IN POLISH STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: This research aims to investigate the relationship between self-efficacy and perceived positive changes in functioning in students during the COVID-19 pandemic while exploring the moderating effect of positive orientation. The study involved 267 students who completed two inventories: the General Self-Efficacy Scale (GSES), Positivity Scale, and the Scale of Positive Changes in Student Functioning in the COVID-19 Pandemic. The associations between the variables were examined using correlation and moderation analyses. The obtained results show that the relation between self-efficacy and perceived positive changes in functioning during the COVID-19 pandemic among students are moderated by positive orientation. Seven of the designed moderating models are statistically significant.

KEYWORDS: self-efficacy, perceived positive changes in functioning, positive orientation, COVID-19 pandemic, students, moderation analyses.

ABSTRAKT: Celem badania jest analiza związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu studentów podczas pandemii COVID-19 przy uwzględnieniu moderacyjnej roli orientacji pozytywnej. W badaniu wzięło udział 267 studentów, którzy wypełnili: Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES), Skalę Postrzeganych Pozytywnych Zmian w Funkcjonowaniu Studentów Podczas Pandemii COVID-19 (SPPZwFS) i Skalę Orientacji Pozytywnej (SOP). Do zbadania powiązań między zmiennymi wykorzystano analizę korelacji i moderacji. Uzyskane rezultaty z badań wskazują na moderacyjną rolę orientacji pozytywnej w związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 u studentów. Ustalono siedem modeli moderacyjnych, które okazały się istotne statystycznie.

SŁOWA KLUCZOWE: poczucie własnej skuteczności, postrzegane pozytywne zmiany w funkcjonowaniu, orientacja pozytywna, pandemia COVID-19, studenci, analiza moderacji.

Wprowadzenie

Bezspornie pojawienie się pandemii COVID-19 znacznie zmieniło funkcjonowanie ludzi na całym świecie. Jedną z płaszczyzn wielkich modyfikacji była edukacja wyższa. Przejście z tradycyjnej formy nauczania stacjonarnego na zdalną miało diametralny

* **Agnieszka Gabryś** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Katedra Metodologii Nauk Pedagogicznych; e-mail: agnieszka.gabrys@mail.umcs.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8502-7119>.

wpływ na ten proces zarówno z perspektywy studentów, jak i nauczycieli akademickich (de Haas, Faber i Hamersma, 2020; Gabryś i Boczkowska, 2021). Celem edukacji zdalnej w tym czasie było przede wszystkim wspieranie ciągłości nauczania, bez większej koncentracji na zapewnieniu dostępu do wiedzy tym, którzy z różnych powodów nie mogli brać udziału w tradycyjnym kształceniu (Kochan, Lewczuk i Walczak, 2021). Obok klasycznych studenckich stresorów akademickich pojawiły się nowe wyzwania, które wynikały m.in. z dostosowania do zdalnego trybu nauczania, niestabilności zakwaterowania, izolacji czy ograniczeń w dostępie do technologii (Miscia i Thornton, 2021). Badacze problematyki zwrócili uwagę zwłaszcza na niekorzystne skutki tych zmian u osób studiujących. W swoich eksploracjach poruszyli m.in. kwestie: zdrowia psychicznego (Długosz, 2020; Wilczewski, Gorbaniuk i Giuri, 2021), dystansu społecznego i tęsknoty za kontaktami społecznymi (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2020), odczuwanego stresu (Wang i Zhao, 2020; Kulawska, 2021), satysfakcji z życia (Kochan, Lewczuk i Walczak, 2021), wypalenia akademickiego (Goral i Zdun-Ryżewska, 2022), depresji i bezsensowności (Parra i Mireya, 2020), oraz frustracji i nudy (Aristovnik i in., 2020). Zagadnienie negatywnych konsekwencji wynikających z pandemii COVID-19 u studentów zostało dosyć dobrze opisane w literaturze przedmiotu. Co ważne, zauważalny jest wzrost zainteresowania badaczy pozytywnymi jej aspektami. Badani studenci wskazywali m.in. na: znaczenie rezyliencji (*resilience*) i pozytywnej orientacji (Ghanizadeh, 2022), rozwój osobisty, naukę wdzięczności, pozytywne ukierunkowanie na przyszłość (August i Dapkewicz, 2021), zmianę sposobu myślenia i nawyków, dbanie o własne zdrowie i higienę (Aristovnik i in., 2020), pozytywny afekt (Maher i in., 2021), potraumatyczny wzrost, elastyczność i odporność psychiczną (Yildiz, 2021).

W obliczu doświadczanych zmian i trudności w związku z pandemią COVID-19 zasadne stało się zwrócenie uwagi na posiadane przez studentów zasoby w podejmowanej aktywności zaradczej w celu przystosowania do nowych warunków. Niezwykle ważną rolę w procesie radzenia sobie przypisuje się dyspozycji wyrażającej się w poczuciu własnej skuteczności (*self-efficacy*), traktowanej jako znaczący zasób osobisty (Juczyński, 2001). W środowisku akademickim poczucie własnej skuteczności uważane jest za jeden z najważniejszych nieintelektualnych predyktorów wysokich osiągnięć, co potwierdzają badania (np. Honicke i Broadbent, 2016; Schneider i Preckel, 2017; Talsma i in., 2021). Definiowane jest jako przekonanie jednostki co do posiadania zdolności do skutecznego poradzenia sobie z trudnościami w nowych, stresogennych i nieprzewidywalnych warunkach. Im silniejsze jest to przekonanie, tym jednostka stawia sobie wyższe cele oraz większe jest jej zaangażowanie w pomyślną ich realizację pomimo przeciwności losu (Juczyński, 2001). Ponadto poczucie własnej skuteczności reguluje zachowanie będące odpowiedzialne za aspekty motywacyjno-behawioralne u człowieka. Wiąże się z wiarą w siebie i swoje możliwości, które są istotne z punktu

widzenia skutecznego zrealizowania konkretnego zadania bez względu na okoliczności mu towarzyszące (Oleś, 2003). Badania Kate Talsmy i współpracowników (2021) wskazują, że poczucie własnej skuteczności miało istotne znaczenie dla dokonywanej przez studentów oceny ich studiowania w kategoriach zagrożenia lub wyzwania w kontekście potencjalnego wpływu pandemii na ich życie oraz zaangażowania w naukę. Dowiedziano też, że poczucie własnej skuteczności jest predyktorem satysfakcji ze studiowania (Carranza Esteban i in., 2022). Niemniej polscy studenci w czasie pandemii COVID-19 charakteryzują się niższym jego poziomem niż studenci z Hiszpanii i Słowacji (Kupcewicz i in., 2022b).

Równie istotną rolę dla adaptacyjnego funkcjonowania jednostki w nowych/zmienionych warunkach ma orientacja pozytywna (*positive orientation*), która rozumiana jest jako podstawowa tendencja człowieka do dostrzegania oraz koncentracji na pozytywnych aspektach życia, korzystnych doświadczeniach i samym sobie. Składa się z trzech komponentów: samooceny, optymizmu oraz satysfakcji z życia i wyraża w pozytywnym odbieraniu zdarzeń (Caprara, 2010). Stanowi skłonność do dokonywania korzystnej oceny samego siebie i satysfakcji z życia oraz wysokiej oceny pomyślnej realizacji założonych celów, co z kolei przekłada się na wysoką jakość funkcjonowania jednostki (Caprara i in., 2012a; Caprara i in., 2018). Orientacja pozytywna jest stała w ciągu życia i w znacznym stopniu uwarunkowana genetycznie, a jej podstawowe założenie odnosi się do postrzegania swojej egzystencji, siebie i przyszłości w optymistyczny sposób. Wskazuje się na jej powiązania z przekonaniami jednostki co do posiadania zdolności skutecznego poradzenia sobie z trudnościami, stanowiąc tym samym znaczący czynnik pomyślnego funkcjonowania (Alessandri, Caprara i Tisak, 2012). Przy czym wiek nie moderuje tej relacji (Oleś i in., 2013). Orientacja pozytywna czyni jednostkę skłonną do poradzenia sobie z przeciwnościami losu mimo świadomości doznawanych strat i pojawiających się ograniczeń (Caprara i in., 2012b). Łączy się pozytywnie z percepcją stanu zdrowia, jakością relacji interpersonalnych i rodzinnych, satysfakcją z życia (Caprara i in., 2010) i nadzieją podstawową, natomiast negatywne powiązania zaobserwowano w przypadku poczucia beznadziejności (Łąguna, Oleś i Filipiuk, 2011). Badania Ewy Kupcewicz i współpracowników (2022a) wskazują, że podczas pandemii orientacja pozytywna u polskich studentów pielęgniarstwa jest istotnie niższa niż u studentów z Hiszpanii i Słowacji. Ponadto dowiedziano, że ma ona znaczenie dla kontrolowania emocji wśród badanych, tym samym autorzy badań podkreślają konieczność monitorowania zdrowia psychicznego studentów podczas pandemii.

W związku z tym, że psychologia pozytywna stała się popularna pod koniec XX w., bardziej niż kiedykolwiek istnieje potrzeba realizacji badań w kontekście pozytywnych zmian związanych z pandemią, a nie jej negatywnych aspektów (Yildiz, 2021). Dotychczas z uwagi na rozwój psychotraumatologii uwagę zwracano głównie na

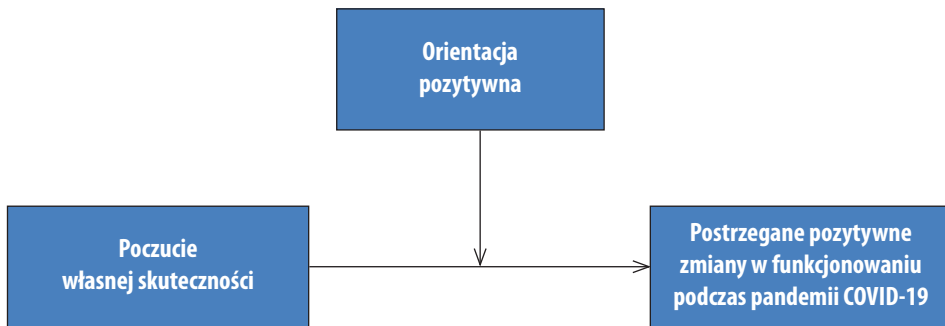
patologiczne następstwa wydarzeń traumatycznych. Koncepcja postrzeganych pozytywnych zmian w funkcjonowaniu studentów w czasie pandemii COVID-19 opiera się na założeniu odnajdywania korzyści w tego typu wydarzeniach oraz na dostrzeganiu pozytywnych zmian w związku ze stresującą sytuacją (por. Folkman i Moskowitz, 2007). Jednostki w obliczu takich wydarzeń są w stanie dostrzec benefity zarówno u siebie, jak i innych osób (Poulin i in., 2009). Szczególnie trudne sytuacje życiowe traktuje się jako wyzwajające możliwości wzrostowe w człowieku i powodujące zmiany w pozytywnym kierunku (Violanti, 2000). Richard G. Tedeschi i Lawrence G. Calhoun (1996) wyróżniają co najmniej trzy obszary, w obrębie których można dostrzec pozytywne zmiany u osób doświadczających traumę, są to: obraz siebie, zmiany w relacjach interpersonalnych oraz zmiany filozofii życia. Zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej, kiedy człowiek napotyka trudności w realizacji celów, często szuka pozytywnych rozwiązań (Soklaridis i in., 2020).

Metodologiczne założenia

Celem zaprojektowanego badania jest analiza związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu studentów podczas pandemii COVID-19 przy uwzględnieniu moderacyjnej roli orientacji pozytywnej. Poczucie własnej skuteczności ujmowane jest jako przekonanie jednostki co do posiadania zdolności do skutecznego poradzenia sobie z trudnościami w nowych, stresogennych i nieprzewidywalnych warunkach (Juczyński, 2001). Postrzegane pozytywne zmiany w funkcjonowaniu studentów podczas pandemii COVID-19 opierają się na założeniu odnajdywania korzyści w traumatycznych wydarzeniach oraz na dostrzeganiu pozytywnych zmian w związku ze stresującą sytuacją (Folkman i Moskowitz, 2007). Z kolei orientacja pozytywna odnosi się do podstawowej tendencji człowieka do dostrzegania oraz koncentracji na pozytywnych aspektach życia, korzystnych doświadczeniach i samym sobie (Caprara, 2010). Zależność między tymi zmiennymi nie została dotąd przeanalizowana, a z pewnością ustalenie charakteru tych powiązań zwłaszcza przy uwzględnieniu moderacyjnej roli orientacji pozytywnej dostarczy pewnego wyjaśnienia dla zjawiska odnajdywania korzyści w kontekście negatywnych wydarzeń życiowych. Ostatecznie pytanie badawcze brzmi: Czy orientacja pozytywna moderuje związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 u studentów, a jeśli tak, to: w jaki sposób?

Na podstawie założeń teoretycznych oraz wyników dotychczasowych analiz empirycznych wysunięto hipotezę, którą poddano weryfikacji w trakcie badań własnych.

H1. Orientacja pozytywna moderuje związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 u studentów. Poziom poczucia własnej skuteczności ma znaczenie dla stawianych sobie przez jednostkę celów oraz jej zaangażowania w podjęte zachowania w obliczu trudności. Tym samym ujmuje się je jako jeden z korelatów przystosowania (Akin i Kurbanoglu, 2011). Zakłada się, że przekonanie, które sprzyja osiągnięciu sukcesu i wyzwala pokłady energii, wiąże się z natężeniem postrzeganych pozytywnych zmian w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 u studentów. Jednocześnie relacja ta będzie moderowana przez orientację pozytywną, gdyż to, w jaki sposób jednostka (pozytywnie czy negatywnie) odbiera różne wydarzenia życiowe i na których aspektach życia się koncentruje oraz jak postrzega samego siebie, ma znaczenie dla jej psychospołecznego funkcjonowania i dobrostanu (Łąguna, Oleś i Filipiuk, 2011).



Rycina 1. Powiązania między analizowanymi zmiennymi
Źródło: opracowanie własne.

Grupa badanych osób

Do próby badanych osób celowo włączono 267 studentów różnych kierunków studiów z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Uczestnicy wyrazili pisemną zgodę na wypełnienie kwestionariusza bez wynagrodzenia. W trakcie realizacji badania przestrzegano wszelkich obowiązujących norm etycznych dotyczących prowadzenia badań naukowych. Grupę badanych osób w zdecydowanej większości (245-91,76%) stanowiły kobiety. Więcej badanych mieszka na wsi (140-52,43%) i nie pracuje zawodowo (210-78,65%). Rok i stopień studiów badanych przedstawia się następująco: 2 rok I stopnia (97-36,33%), 1 rok I stopnia (63-23,59%), 3 rok I stopnia (50-18,73%), 1 rok II stopnia (49-18,35%) i 2 rok II stopnia (8-3,00%). Średni wiek badanych wynosi 21,88 roku (3,97). Badanie zostało przeprowadzone w formule on-line.

Procedura badawcza

Osoby badane spełniające kryterium doboru do badań – bycie studentem aktualnie studiującym w czasie pandemii COVID-19, otrzymali mailowo link z kwestionariuszem on-line z prośbą o uczestnictwo w badaniu. Po zaznaczeniu w formularzu świadomej zgody na udział w przedsięwzięciu badani otrzymali dalszą część kwestionariusza z właściwą częścią – baterią testów. Po wypełnieniu narzędzi badani przez kliknięcie „wyślij” – odesłali swoje odpowiedzi.

Materiały badawcze

Dane do badań zebrano za pomocą następujących narzędzi badawczych: Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES), Skala Postrzeganych Pozytywnych Zmian w Funkcjonowaniu Studentów Podczas Pandemii COVID-19 (SPPZwFS) oraz Skala Orientacji Pozytywnej (SOP).

1. Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) R. Schwarzera i M. Jerusalema w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego (2001) pozwala na określenie nasilenia ogólnego przekonania osoby co do skuteczności jej radzenia sobie ze stresorami. Składa się z 10 twierdzeń, ocenianych przez badanego na czterostopniowej skali typu Likerta od 1 – nie, do 4 – tak (Juczyński, 2001). Narzędzie posiada zadowalającą rzetelność i α Cronbacha wynosi 0,88.
2. Skala Postrzeganych Pozytywnych Zmian w Funkcjonowaniu Studentów Podczas Pandemii COVID-19 (SPPZwFS) autorstwa A. Gabryś, M. Boczowskiej i A. Lady składa się z 45 twierdzeń, które dotyczą zmian doświadczonych podczas pandemii COVID-19. Osoba badana ocenia twierdzenia na skali od 0 do 5, gdzie 0 oznacza nie doświadczyłem/am tej zmiany, a 5 – doświadczyłem/am tej zmiany w bardzo dużym stopniu. Składa się ona z sześciu podskal: Sfera duchowa i zdrowotna (SDZ) (α Cronbacha = 0,78), Sfera indywidualna i społeczna (SIS) (α Cronbacha = 0,78), Sfera ekonomiczna i czas wolny (SECW) (α Cronbacha = 0,80), Sfera rodzinna (SR) (α Cronbacha = 0,83), Sfera postaw wobec zdrowia (SPWZ) (α Cronbacha = 0,83), Sfera edukacyjna (SE) (α Cronbacha = 0,88) i wyniku ogólnego (α Cronbacha = 0,85).
3. Skala Orientacji Pozytywnej (SOP) w polskiej adaptacji M. Łaguny, P. Olesia i D. Filipiuk (2011) zbudowana jest z ośmiu stwierdzeń i pozwala zbadać ogólny poziom orientacji pozytywnej jako pozytywnej tendencji do pozytywnego ustosunkowania się siebie, doświadczanych zdarzeń życiowych, świata i życia. Badany na 5-stopniowej skali określa, w jakim stopniu zgadza się z poszczególnymi twierdzeniami (Łaguna, Oleś i Filipiuk, 2011). Rzetelność skali w tej próbie badanych osób jest zadowalająca, alfa Cronbacha wynosi 0,82.

Wyniki badań

W pierwszej kolejności ustalono statystyki opisowe uwzględnionych zmiennych u badanych studentów.

Tabela 1. Statystyki opisowe orientacji pozytywnej, poczucie własnej skuteczności i pozytywnych zmian w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 u studentów

Zmienne		M(SD)	M(SD) podskal	Zakres wyników (min-max)	Zakres wyników w podskalach (min-max)
Orientacja pozytywna		26,24(6,27)	–	8-40	1-40
Poczucie własnej skuteczności		29,00(4,83)	–	10-40	1-40
Postrzegane pozytywne zmiany w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19	Sfera duchowa i zdrowotna (SDZ)	23,12(15,54)	1,65(1,11)	0-66	0-70
	Sfera indywidualna i społeczna (SIS)	32,19(15,54)	2,30(1,11)	0-63	0-70
	Sfera ekonomiczna i czas wolny (SECW)	13,46(8,15)	2,24(1,36)	0-35	0-35
	Sfera rodzinna (SR)	7,54(5,61)	1,51(1,12)	0-20	0-20
	Sfera postaw wobec zdrowia (SPWZ)	8,79(4,70)	2,20(1,18)	0-20	0-20
	Sfera edukacyjna (SE)	5,52(3,34)	2,76(1,67)	0-10	0-10
	SPPZwFS Wynik ogólny (WO)	90,63(45,92)	–	0-203	0-225

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane rezultaty wskazują, że u badanych studentów największe natężenie postrzeganych pozytywnych zmian w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 występuje w Sferze edukacyjnej (SE) oraz Sferze indywidualnej i społecznej (SIS). Natomiast najmniejsze w Sferze rodzinnej (SR) oraz Sferze duchowej i zdrowotnej (SDZ). Przy zastosowaniu norm tymczasowych w zakresie uogólnionego poczucia własnej skuteczności wyodrębniono trzy kategorie wyników: niskie, przeciętne i wysokie badanych studentów (Juczyński, 2001). Na tej podstawie stwierdzono, że najwięcej badanych studentów (133-49,81%) cechuje się wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności, ok. 1/3 (93-34,81%) natężeniem przeciętnym, a u 41 (15,36%) studentów występuje niskie jego nasilenie. Z kolei przy wykorzystaniu istniejących norm dla SOP (Łaguna, Oleś i Filipiuk, 2011) ustalono, że badani studenci cechują się najczęściej (103-38,58%) niskim poziomem OP, u 31,08% badanych ten poziom jest przeciętny, a u 30,34% wysoki.

W dalszej części sprawdzono normalność rozkładu w próbie. Przeprowadzona analiza pozwoliła stwierdzić normalność rozkładu, co umożliwiło, w kolejnym kroku,

zgodnie z przyjętymi regułami zastosowanie analizy korelacyjnej z wykorzystaniem współczynnika korelacji r Pearsona uwzględnionych w niniejszym badaniu zmiennych.

Tabela 2. Związek między uwzględnionymi zmiennymi u badanych studentów – współczynniki korelacji r Pearsona

Zmienne	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Postrzegane pozytywne zmiany w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 wśród studentów	1. SDZ	–							
	2. SIS	0,86**	–						
	3. SECW	0,79**	0,75**	–					
	4. SR	0,70**	0,71**	0,61**	–				
	5. SPWZ	0,76**	0,77**	0,66**	0,53**	–			
	6. SE	0,27**	0,28**	0,28**	0,21**	0,21**	–		
	7. SPPZwFS-WO	0,95**	0,95**	0,86**	0,78**	0,82**	0,78**	–	
8. Poczucie własnej skuteczności	0,40**	0,40**	0,40**	0,40**	0,40**	0,40**	0,40**	–	
9. Orientacja pozytywna	0,58**	0,58**	0,58**	0,58**	0,58**	0,58**	0,58**	0,54**	–

** $p < 0,01$; SDZ – Sfera duchowa i zdrowotna, SIS – Sfera indywidualna i społeczna, SECW – Sfera ekonomiczna i czas wolny, SR – Sfera rodzinna, SPWZ – Sfera postaw wobec zdrowia, SE – Sfera edukacyjna, SPPZwFS-WO – Wynik ogólny

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane rezultaty przeprowadzonej analizy korelacyjnej wskazują, że zarówno zgeneralizowane poczucie własnej skuteczności, jak i orientacja pozytywna dodatnio wiążą się z postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 u badanych studentów. Wyższe nasilenie poczucia własnej skuteczności, jak i orientacji pozytywnej koresponduje z wyższym natężeniem postrzegania pozytywnych zmian w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 u badanych studentów. Należy przy tym zaznaczyć, że najsilniejsze powiązania stwierdzono między poczuciem własnej skuteczności a wynikiem ogólnym postrzeganych pozytywnych zmian oraz między orientacją pozytywną a postrzeganiem pozytywnych zmian w sferze duchowej i zdrowotnej u badanych studentów. Ponadto poczucie własnej skuteczności istotnie i dodatnio wiąże się z orientacją pozytywną u badanych studentów. Im silniejsze przekonanie jednostki co do posiadania zdolności do skutecznego poradzenia sobie z problemami, tym bardziej dostrzega ona i koncentruje się na pozytywnych aspektach swojego życia i postrzega siebie równie korzystnie.

W kolejnym etapie analiz przy użyciu *macro* PROCESS dla SPSS (wersja 3,5) (Hayes, 2013) oraz metody bootstrappingu określono moderacyjną rolę orientacji pozytywnej w związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi

zmianami w funkcjonowaniu studentów podczas pandemii COVID-19. Ustalono siedem modeli moderacyjnych. Uzyskane rezultaty prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Poczucie własnej skuteczności a postrzegane pozytywne zmiany w funkcjonowaniu studentów podczas pandemii COVID-19 – orientacja pozytywna jako moderator

Zmienne		B	SE	t	p	LLCI	ULCI
Sfera duchowa i zdrowotna (SDZ)	Constant	4,481	14,319	0,313	0,755	-23,713	32,675
	Poczucie własnej skuteczności	-0,532	0,515	-1,032	0,303	-1,546	0,483
	Orientacja pozytywna	0,086	0,623	0,138	0,890	-1,141	1,314
	Poczucie własnej skuteczności x Orientacja pozytywna	0,041	0,021	1,951	0,052	-0,001	0,082
Model 1: $R^2 = 0,36$; $F(48,415) = 3,806$; $p < 0,001$							
Sfera indywidualna i społeczna (SIS)	Constant	7,370	15,475	0,476	0,634	-23,099	37,840
	Poczucie własnej skuteczności	0,025	0,557	0,044	0,965	-1,072	1,121
	Orientacja pozytywna	0,150	0,674	0,222	0,824	-1,177	1,476
	Poczucie własnej skuteczności x Orientacja pozytywna	0,026	0,023	1,146	0,253	-0,019	0,071
Model 2: $R^2 = 0,25$; $F(28,834) = 1,313$; $p < 0,001$							
Sfera ekonomiczna i czas wolny (SECW)	Constant	8,087	8,091	0,999	0,318	-7,844	24,017
	Poczucie własnej skuteczności	-0,240	0,291	-0,823	0,411	-0,813	0,333
	Orientacja pozytywna	-0,289	0,352	-0,821	0,412	-0,983	0,404
	Poczucie własnej skuteczności x Orientacja pozytywna	0,026	0,012	2,162	0,032	0,002	0,049
Model 3: $R^2 = 0,25$; $F(29,548) = 4,674$; $p < 0,001$							
Sfera rodzinna (SR)	Constant	0,868	5,750	0,151	0,880	-10,455	12,191
	Poczucie własnej skuteczności	-0,109	0,207	-0,529	0,597	-0,517	0,298
	Orientacja pozytywna	0,141	0,250	0,564	0,573	-0,352	0,634
	Poczucie własnej skuteczności x Orientacja pozytywna	0,008	0,008	0,939	0,349	-0,009	0,025
Model 4: $R^2 = 0,21$; $F(22,447) = 0,881$; $p < 0,001$							
Sfera postaw wobec zdrowia (SPWZ)	Constant	6,738	5,091	1,323	0,187	-3,287	16,763
	Poczucie własnej skuteczności	-0,117	0,183	-0,641	0,522	-0,478	0,243
	Orientacja pozytywna	-0,053	0,222	-0,240	0,811	-0,490	0,383
	Poczucie własnej skuteczności x Orientacja pozytywna	0,008	0,008	1,183	0,238	-0,006	0,023
Model 5: $R^2 = 0,11$; $F(10,800) = 1,400$; $p < 0,001$							

Sfera edukacyjna (SE)	Constant	6,374	3,747	1,701	0,090	-1,003	13,752
	Poczucie własnej skuteczności	-0,070	0,135	-0,515	0,607	-0,335	0,196
	Orientacja pozytywna	-0,182	0,163	-1,118	0,264	-0,504	0,139
	Poczucie własnej skuteczności x Orientacja pozytywna	0,008	0,006	1,395	0,164	-0,003	0,018
Model 6: $R^2 = 0,05$; $F(4,358) = 1,945$; $p < 0,005$							
SPPZwFS Wynik ogólny (WO)	Constant	33,918	43,671	0,777	0,438	52,072	119,909
	Poczucie własnej skuteczności	-1,043	1,571	-0,664	0,507	-4,137	2,050
	Orientacja pozytywna	-0,148	1,901	-0,078	0,938	-3,891	3,596
	Poczucie własnej skuteczności x Orientacja pozytywna	0,117	0,064	1,827	0,069	-0,009	0,243
Model 7: $R^2 = 0,31$; $F(40,054) = 3,340$; $p < 0,001$							

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki z badań wskazują na moderacyjną rolę orientacji pozytywnej pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu studentów podczas pandemii COVID-19. Ustalono siedem modeli moderacyjnych, które okazały się istotne statystycznie i wyjaśniają od 5% do 36% wariacji postrzeganych pozytywnych zmian w funkcjonowaniu badanych studentów podczas pandemii COVID-19. Co istotne, orientacja pozytywna moderuje związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu badanych studentów podczas pandemii COVID-19 w Sferze duchowej i zdrowotnej (SDZ) ($R^2 = 0,36$; $F(48,415) = 3,806$; $p < 0,001$) oraz Sferze ekonomicznej i czasu wolnego (SECZ) ($R^2 = 0,25$; $F(29,548) = 4,674$; $p < 0,001$). Uzyskane wyniki wskazują na to, że relacja między poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w SDZ u badanych studentów jest moderowana jedynie przez przeciętny ($B = 0,614$; $SE = 0,218$; $t = 2,821$, $CI_{95\%} = [0,185; 1,043]$) i wysoki ($B = 0,778$; $SE = 0,269$; $t = 2,887$, $CI_{95\%} = [0,247; 1,308]$) poziom orientacji pozytywnej. Z kolei związek między poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w SECZ u badanych jest moderowany przez niski ($B = 0,273$; $SE = 0,112$; $t = 2,436$, $CI_{95\%} = [0,052; 0,493]$), przeciętny ($B = 0,478$; $SE = 0,123$; $t = 3,884$, $CI_{95\%} = [0,236; 0,720]$) oraz wysoki ($B = 0,580$; $SE = 0,152$; $t = 3,812$, $CI_{95\%} = [0,280; 0,880]$) poziom orientacji pozytywnej.

Wraz ze wzrostem poziomu poczucia własnej skuteczności wzrasta natężenie postrzeganych pozytywnych zmian w funkcjonowaniu studentów w pandemii COVID-19 w Sferze duchowej i zdrowotnej jedynie u badanych z przeciętnym i wysokim poziomem orientacji pozytywnej. Natomiast wzrost poziomu poczucia własnej skuteczności, któremu towarzyszy wzrost natężenia postrzeganych pozytywnych zmian

w funkcjonowaniu studentów w pandemii COVID-19 w Sferze ekonomicznej i czasu wolnego, występuje u badanych studentów z niskim, przeciętnym i wysokim poziomem orientacji pozytywnej.

Z uwagi na uwzględnioną w badaniach metodę pomiarową zmiennych za pomocą narzędzi samoopisowych, przy wykorzystaniu jednoczynnikowej analizy Harmana w programie SPSS 26, sprawdzono, czy występuje zjawisko Common Method Bias (Jakobsen i Rasmus, 2015). Uzyskane wyniki wskazują na brak występowania błędu pomiarowego dla analizowanego związku, wykazano istnienie jednego czynnika z 31,07% kowariancji uwzględnionych zmiennych.

Dyskusja wyników

Podjęte badania zorientowane były na analizę związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu studentów podczas pandemii COVID-19 przy uwzględnieniu moderacyjnej roli orientacji pozytywnej. Dowiedziono istotnych statystycznie, pozytywnych korelacji pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu badanych studentów podczas pandemii COVID-19. Uzyskane rezultaty dostarczają ponadto informacji, że związek ten jest moderowany przez orientację pozytywną u badanych.

Wyniki niniejszych ustaleń wskazują, że najwięcej badanych studentów cechuje się wysokim poziomem uogólnionego poczucia własnej skuteczności oraz niskim poziomem orientacji pozytywnej. Rezultaty te są zbieżne z tymi uzyskanymi przez Kupcewicz i współpracowników (2022b), którzy dowiedli, że prawie połowa badanych polskich studentów charakteryzuje się niskim poziomem orientacji pozytywnej i wysokim poziomem samoskuteczności (Kupcewicz i in., 2022b). Największe natężenie postrzeganych pozytywnych zmian w funkcjonowaniu podczas pandemii COVID-19 występuje w Sferze edukacyjnej (SE) oraz Sferze indywidualnej i społecznej (SIS), a najmniejsze w Sferze rodzinnej (SR) oraz Sferze duchowej i zdrowotnej (SDZ). Zatem badani studenci najwięcej korzystnych doświadczeń zauważają w kontekście zdalnej edukacji oraz w kontaktach interpersonalnych i koncentracji na samym sobie. Piotr Długosz (2020) wskazuje na zalety zdalnej edukacji w opinii studentów, którzy zwrócili uwagę na: zaoszczędzony czas na dojazdy na uczelnię, możliwość przebywania w domu i samodzielny wybór czasu na naukę. Studenci dodali również dyżury online, możliwość pracy w grupach i możliwość łączenia wielu aktywności (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba, 2021). Co więcej, uwzględnili rozwój szeregu kompetencji interpersonalnych m.in.: przystosowanie do zmiany, samodzielność, zarządzanie własnym czasem, samodyscyplina, dobra organizacja pracy, obsługa nowoczesnych technologii

(Waligóra, 2021). Badania Marii Chodkowskiej i współpracowników (2021) dowodzą, że studenci dobrze oceniają szybkość przejścia na nauczanie zdalne. Ponadto w czasie pandemii i kwarantanny dokonali pozytywnej oceny swojego środowiska społecznego (Długosz, 2020).

Najmniejsze natężenie pozytywnych zmian w funkcjonowaniu dostrzegają badani studenci w kontaktach rodzinnych oraz w zakresie dobrostanu psychicznego i fizycznego. Na pogorszenie się relacji w rodzinie w czasie pandemii wskazują Anna Bartkowiak i Ewa Karmolińska-Jagodzick (2021). Ze względu na pandemię COVID-19 młodzi ludzie zostali zmuszeni do tego, by na dłuższy czas powrócić do rodzinnych domów. W danej chwili dowiedziono, że relacje badanych z matkami nieznacznie się pogorszyły, a relacje z ojcami nie uległy zmianie (mimo że były oceniane gorzej niż z matkami). Rozmowy z rodzicami sprzyjały nieporozumieniom i sprzeczkom, które niekiedy przekładały się na pogorszenie posiadanych relacji. Co więcej, sytuacja pandemiczna miała negatywny wpływ na samopoczucie młodych ludzi, którzy obawiali się zakażenia, martwili się o swoje zdrowie i życie oraz bliskich (Iwańska, 2020).

Uzyskane rezultaty z badań dowiodły istnienia istotnych statystycznie i dodatnich zależności pomiędzy uogólnionym poczuciem własnej skuteczności i orientacją pozytywną a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu badanych studentów podczas pandemii COVID-19. Przypuszcza się, że im silniejsze przekonanie jednostki co do posiadania zdolności skutecznego poradzenia sobie z trudnościami, tym dostrzega ona więcej pozytywnych zmian w swoim całościowym funkcjonowaniu podczas pandemii. Silna samoskuteczność pozwala jednostce wyznaczać sobie ambitne cele, sprawia, że chce ona angażować się w ich realizację i pomimo ewentualnych trudności konsekwentnie dąży do ich spełnienia, czerpiąc przy tym satysfakcję z własnych osiągnięć i aktywności (Bandura, 1994). Być może takie zadaniowe nastawienie człowieka do świata i pojawiających się stresorów generuje u niego pozytywny obraz jego funkcjonowania lub pozwala mu w znacznej większości dostrzegać tylko te aspekty. Ponadto im bardziej koncentruje się on na korzystnych sferach swojego życia i upatruje je w samym sobie, tym częściej skupia się na pozytywnych zmianach w sferze religijnej i zdrowotnej w czasie pandemii. Pozostaje to w zbieżności z wynikami uzyskanymi przez Łagunę, Olesia i Filipiuk (2011), którzy wskazują, że orientacja pozytywna istotnie i dodatnio wiąże się ze stanem zdrowia studentów.

Wysunięte w badaniach założenie hipotetyczne sformułowane na podstawie teorii i dostępnych badań empirycznych, że orientacja pozytywna moderuje związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu badanych studentów podczas pandemii COVID-19 się potwierdziło. Jak wskazują rezultaty przeprowadzonej analizy moderacyjnej, wzrostowi poziomu poczucia własnej skuteczności towarzyszy wzrost natężenia postrzeganych pozytywnych

zmian w funkcjonowaniu w pandemii COVID-19 w Sferze duchowej i zdrowotnej jedynie u badanych z przeciętnym i wysokim poziomem orientacji pozytywnej. Wyższa ogólna skłonność do pozytywnego postrzegania świata, siebie i przyszłości pozwala człowiekowi na traktowanie życia w kategorii wyzwania, co umożliwia mu rozwój i dbanie o swoje życie pomimo nieuchronności jego kresu (Sobol-Kwapińska, 2014). Zwłaszcza że pandemia COVID-19 zmieniła znacznie postrzeganie czasu oraz uświadomiła kruchość życia (Długosz, 2021). Jednostka nie poddałaby ze świadomością własnych ograniczeń i nie poradziłaby sobie z trudnościami i przeciwnościami losu, gdyby nie miała predyspozycji do wiary w to, że egzystencja jest coś warta, a przyszłość jest obiecująca (Caprar i in., 2012a).

Z kolei wzrostowi poziomu poczucia własnej skuteczności towarzyszy wzrost natężenia postrzeganych pozytywnych zmian w funkcjonowaniu w pandemii COVID-19 w Sferze ekonomicznej i czasu wolnego u badanych studentów bez względu na posiadany poziom orientacji pozytywnej. Wyższa samoskuteczność pozwala jednostce osiągać wyższe cele, radzić sobie z trudnościami i podejmować przemyślane decyzje z uwagi na przewidywanie ich skutków, tym samym ma ona duże predyspozycje, by pomyślnie zarządzać swoimi wydatkami i planować wolny czas. Posiadany zasób pozwala opracować konkretny plan działania, co sprawia, że nic nie dzieje się z przypadku, a to z kolei w większym stopniu gwarantuje pomyślność realizacji. Można wnioskować, że badani studenci (bez względu na poziom orientacji pozytywnej) cechujący się wyższą samoskutecznością dokonują ekonomicznej kalkulacji zmian związanych z pandemią (powrót do domu rodzinnego, brak konieczności przemieszczania się, edukacja zdalna) i podejmują takie decyzje, które w efekcie przyniosą im wymierne korzyści.

Podsumowanie i ograniczenia badań

Uzyskane rezultaty dowodzą moderacyjnej roli orientacji pozytywnej w związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu badanych studentów podczas pandemii COVID-19. Wyniki badań stanowią istotne przesłanki do podejmowania kolejnych analiz i wprowadzenia działań prewencyjnych i profilaktycznych w grupie studentów. Nacisk położyć należy na wzmacnianie poczucia własnej skuteczności, które silnie wiąże się z postrzeganiem pozytywnych zmian. Uwagę zwrócić należy również na orientację pozytywną. Co prawda, jest ona stała i w znacznym stopniu uwarunkowana genetycznie, ale możliwe jest zwiększenie jej poziomu poprzez oddziaływanie na osobowość, a dokładniej skoncentrowanie się na zmiennych pośredniczących. Jak wskazują badania empiryczne, jedną z nich jest poczucie własnej skuteczności (Sobol-Kwapińska, 2014). Reasumując, skupienie się na omawianym zasobie pozwoli również pośrednio wpłynąć na orientację

pozytywną. Niniejsze badania nie są jednak wolne od pewnych ograniczeń. Po pierwsze – badania oparte są jedynie na podejściu ilościowym, jakościowe dane z pewnością uzupełniłyby wyjaśnienie tego złożonego zjawiska, jakim są postrzegane pozytywne zmiany w funkcjonowaniu badanych studentów podczas pandemii COVID-19. Po drugie – zaprezentowane badania mają charakter przekrojowy, zatem uzyskanych wyników nie można interpretować w kontekście relacji przyczynowo-skutkowej. Badania podłużne pozwoliłyby na lepsze zrozumienie związku między poczuciem własnej skuteczności a postrzeganymi pozytywnymi zmianami w funkcjonowaniu badanych studentów podczas pandemii COVID-19. Przedstawione wyniki badań należy wobec tego traktować jako wstępną eksplorację zjawiska postrzegania pozytywnych zmian stanowiącą podstawy do dalszych bardziej pogłębionych analiz.

Bibliografia

- Akin, A. i Kurbanoglu, I.N. (2011) Relationships between math anxiety, math attitudes, and self-efficacy: A structural equation model. *Studia Psychologica*, 53(3), 263-273.
- Alessandri, G., Caprara, G.V. i Tisak, J. (2012) The unique contribution of positive orientation to optimal functioning: Farther explorations. *European Psychologists*, 17, 44-54.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. i Umek, L. (2020) Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability* [online], 12(20). Dostępny na: <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
- August, R. i Dapkewicz, A. (2021) Benefit finding in the COVID-19 pandemic: College students' positive coping strategies. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 73-86.
- Bandura, A. (1994) Self-Efficacy. W: V.S. Ramachandran (red.) *Encyclopedia of human behavior. Vol 4*. New York: Academic Press, 80.
- Bartkowiak, A. i Karmolińska-Jagodzik, E. (2021) Relacje młodych ludzi (18-25) z ich rodzinami w czasie pandemii COVID-19. *Spółczesność. Edukacja. Języki* [online], 13, 185-206. Dostępny na: [https://doi.org/10.19251/sej/2021.13\(12\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.13(12)).
- Caprara, G.V. (2010) W kierunku integracji teorii cech i społeczno-poznawczej. Współczesne badania nad przekonaniem o własnej skuteczności: podejście modułowe. W: S. Nowosad i B. Żurek (red.) *Barwy nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki*. Lublin: TN KUL, 315-335.
- Caprara, G.V., Alessandri, G. i Caprara, M. (2018) Associations of positive orientation with health and psychosocial adaptation: A review of findings and perspectives. *Asian Journal of Social Psychology* [online], 22(2), 126-132. Dostępny na: <https://doi.org/10.1111/ajsp.12325>.
- Caprara, G.V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Yamaguchi, S., Fukusawa, A., Steca, P., Caprara, M.G. i Abela, J.R. (2012a) The Positivity Scale. *Psychological Assessment* [online], 24(3), 701-712. Dostępny na: <https://doi.org/10.1037/a0026681>.
- Caprara, G.V., Alessandri, G., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Yamaguchi, S. i Suzuki, F. (2012b) Positive orientation across three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 77-83.
- Caprara, G.V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J.R. i McWhinni, C.D. (2010) Positive orientation: Exploration on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 19, 63-71.

- Carranza Esteban, R.F., Mamani-Benito, O., Caycho-Rodriguez, T., Lingán-Huamán, S.K. i Ruiz Mamani, P.G. (2022) Psychological Distress, Anxiety, and Academic Self-Efficacy as Predictors of Study Satisfaction Among Peruvian University Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology* [online], 13. Dostępny na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809230>.
- Chodkowska, M., Kazanowski, Z., Parchomiuk, M. i Szabała, B. (2021) *Konsekwencje edukacji zdalnej w ocenie studentów kierunków społecznych i humanistycznych raport z badań* [online]. Dostępny na: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2021/1221/073929-raport-2-studenci-21.pdf> [6.08.2022].
- de Haas, M., Faber, R. i Hamersma, M. (2020) How COVID-19 and the Dutch “intelligent lockdown” change activities, work, and travel behaviour: evidence from longitudinal data in the Netherlands. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives* [online], 6, 1-11. Dostępny na: <http://doi.org/10.1016/j.trip.2020.100150>.
- Długosz, P. (2020) *Nurotyczne pokolenie koronawirusa? Raport z II fali badań krakowskich studentów* [online]. Dostępny na: [ifis.up.krakow.pl. https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-z-II-fali-bada%C5%84-student%C3%B3w-UP-.pdf](https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-z-II-fali-bada%C5%84-student%C3%B3w-UP-.pdf) [13.08.2021].
- Długosz, P. (2021) *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo CEDEWU.
- Gabryś, A., Boczkowska, M. (2021) Difficulties perceived by Polish academic teachers in connection with the COVID-19 pandemic – predictive role of resilience. *Culture and Education* [online], 2(132), 115-130. Dostępny na: <http://doi.org/10.15804/kie.2021.02.08>.
- Ghanizadeh, A. (2022) Higher education amid COVID-19 pandemic: contributions from resilience, positive orientation and grit. *Journal of Applied Research in Higher Education* [online], 14(4), 1670-1685. Dostępny na: <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2021-0189>.
- Goral, A. i Zdun-Ryżewska, A. (2022) Cechy osobowości, orientacja sprawcza i wspólnotowa a wypalenie w nauce zdalnej studentów różnych lat, PsyArXiv [online]. Dostępny na: <http://doi.org/10.31234/osf.io/nkmg>.
- Folkman, S. i Moskowitz, J.T. (2007) Positive affect and meaning-focused coping during significant psychological stress. W: M. Hewstone, H.A.W. Schut, J.B.F. De Wit, K. Van Den Bos, i M.S. Stroebe (red.) *The scope of social psychology: Theory and applications* [online]. London: Psychology Press, 193-208. Dostępny na: <https://doi.org/10.4324/9780203965245>.
- Hayes, A.F. (2013) *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Honicke, T. i Broadbent, J. (2016) The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review. *Educational Research and Reviews* [online], 17, 63-84. Dostępny na: <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>.
- Iwańska, M. (2020) Wyzwania edukacyjne podczas pandemii w opinii studentów pracy socjalnej. W: N.G. Pikuła, K. Jagielska i J.M. Łukasik (red.) *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum, 135-150.
- Jakobsen, M. i Rasmus, J. (2015) Common method bias in public management studies. *International Public Management Journal*, 18, 3-30.
- Juczyński, Z. (2001) *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: PTP.
- Kochan, I., Lewczuk, J. i Walczak, A. (2021) Satysfakcja z życia studentów w czasie edukacji zdalnej w Polsce a deklarowana wiara w Boga. *Rocznik Teologiczny* [online], LXIII(3), 1047-1068. Dostępny na: <http://doi.org/10.36124/rt.2021.35>.
- Kulawska, E. (2021) Kształcenie zdalne, poziom stresu i dobrostan psychiczny studentów pedagogiki w pierwszej fazie pandemii choroby COVID-19. *Forum Pedagogiczne* [online], 11(2), 149-166. Dostępny na: <http://doi.org/doi:10.21697/fp.2021.2.11>.

- Kupcewicz, E., Mikla, M., Kadučáková, H., Grochans, E., Valcarcel, M.D.R. i Cybulska, A.M. (2022a) Correlation between Positive Orientation and Control of Anger, Anxiety and Depression in Nursing Students in Poland, Spain and Slovakia during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online], 19(4). Dostępny na: <https://doi.org/10.3390/ijerph19042482>.
- Kupcewicz, E., Mikla, M., Kadučáková, H., Grochans, E., Wieder-Huszla, S. i Jurczak, A. (2022b) Self-efficacy and fatigue perceived by nursing students in Poland, Spain and Slovakia during the COVID-19 pandemic. *European Review for Medical and Pharmacological Sciences* [online], 26(10), 3771-3786. Dostępny na: https://doi.org/10.26355/eurrev_2022_05_28874.
- Łaguna, M., Oleś, P. i Filipiuk, D. (2011) Orientacja pozytywna i jej pomiar: polska adaptacja Skali Orientacji Pozytywnej. *Studia Psychologiczne* [online], 49(4), 47-54. Dostępny na: <https://doi.org/10.2478/v10167-010-0035-7>.
- Maher, J.P., Hevel, D.J., Reifsteck, E.J. i Drollette, E.S. (2021) Physical activity is positively associated with college students' positive affect regardless of stressful life events during the COVID-19 pandemic. *Psychology of Sport and Exercise* [online], 52. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101826>.
- Misca, G. i Thornton, G. (2021) Navigating the Same Storm but Not in the Same Boat: Mental Health Vulnerability and Coping in Women University Students During the First COVID-19 Lockdown in the UK. *Frontiers in Psychology* [online], 12. Dostępny na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648533>.
- Oleś, P. (2003) *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Scholar.
- Oleś, P.K., Alessandri, G., Oleś, M., Bąk, W., Jankowski, T., Łaguna, M. i Caprara, G.V. (2013) Positive orientation and generalized self-efficacy. *Studia Psychologica*, 55, 1, 47-59.
- Parra, R. i Mireya, R. (2020) Depression and meaning of life in university students in times of pandemic. *International Journal of Educational Psychology*, 9(3), 223-242.
- Poulin, M.J., Silver, R.C., Gil-Rivas, V., Holman, E.A. i McIntosh, D.N. (2009) Finding social benefits after a collective trauma: Perceiving societal changes and well-being following 9/11. *Journal of Traumatic Stress* [online], 22(2), 81-90. Dostępny na: <https://doi.org/10.1002/jts.20391>.
- Romaniuk, M.W. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020) *Raport z badań. Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19* [online]. Dostępny na: <http://www.aps.edu.pl/media/2392732/raport-z-badania-zdalna-eukacja-kryzysowa-w-aps-w-okresie-pandemii-covid-19.pdf> [12.08.2021].
- Romaniuk, M.W. i Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021) *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń. Raport z badań* [online]. Dostępny na: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/19833/Raport%20z%20badania%20Zdalna%20edukacja%20kryzysowa%20w%20APS%20w%20okresie%20pandemii%20COVID-19.%20Z%20perspektywy%20rocznych%20do%20wiadcz%20..pdf?sequence=1> [13.08.2022].
- Schneider, M. i Preckel, F. (2017) Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin* [online], 143(6), 565-600. Dostępny na: <https://doi.org/10.1037/bul0000098>.
- Sobol-Kwapińska, M. (2014) Orientacja pozytywna – koncepcje teoretyczne i przegląd badań. *Studia Psychologiczne*, 52(1), 77-90.
- Soklaridis, S., Lin, E., Lalani, Y., Rodak, T. i Sockalingam, S. (2020) Mental health interventions and supports during COVID-19 and other medical pandemics: a rapid systematic review of the evidence. *General Hospital Psychiatry*, 66, 133-146.

- Talsma, K., Robertson, K., Thomas, C. i Norris, K. (2021) COVID-19 Beliefs, Self-Efficacy and Academic Performance in First-year University Students: Cohort Comparison and Mediation Analysis. *Frontiers in Psychology* [online], 12. Dostępny na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643408>.
- Tedeschi, R.G. i Calhoun, L.G. (1996) The post-traumatic growth inventory; Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 455-479.
- Violanti, J.M. (2000) Scripting trauma; the impact of pathogenic intervention. W: J.M. Violanti, D. Paton i C. Dunning (red.) *Posttraumatic stress intervention; challenges, issues, and perspectives*. Illinois: Ch.C. Thomas Publisher, 153-165.
- Waligóra, A. (2021) Dydaktyka zdalna w czasach pandemii COVID-19 – opinie studentów, wnioski, implikacje praktyczne. Raport z badań. *Kultura i Edukacja* [online], 3(133), 117-133. Dostępny na: <https://doi.org/10.15804/kie> [6.03.2021].
- Wang, C. i Zhao, H. (2020) The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students. *Frontiers in Psychology* [online], 11, 1168. Dostępny na: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>.
- Wilczewski, M., Gorbaniuk, O. i Giuri, P. (2021) The Psychological and Academic Effects of Studying From the Home and Host Country During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology* [online], 12. Dostępny na: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644096>.
- Yildiz, E. (2021) Posttraumatic growth and positive determinants in nursing students after COVID-19 alarm status: A descriptive cross-sectional study. *Perspectives in Psychiatric Care* [online], 57(4), 1876-1887. Dostępny na: <http://doi.org/10.1111/ppc.12761>.

Anna Murawska*

GDZIE JEST ZIEMIA OBIECANA EDUKACJI? KONTEKST EDUKACJI AKADEMICKIEJ

WHERE IS THE PROMISED LAND OF EDUCATION? THE CONTEXT OF ACADEMIC EDUCATION

ABSTRACT: The article, referring to the texts of the modern humanities, reflects on academic education. The thesis of the decline in the quality of academic education, especially in connection with its massification, was taken as a starting point. Using the metaphor of the promised land, indicated was the need to search for values and goals that will give meaning to the activities of the main actors of the educational scene and deeply involved in them, to stop an “educational disaster”. Reference was made to the idea of utopian thinking and its importance in culture was pointed out. It was framed as an act of value affirmation necessary for society to exist. This is because inherent to human nature is the need to direct towards the future and create bold projections of it. In this context, assisting humans in the development of hope was proposed as a source for deriving the goals of academic education. Hope was framed as one of the basic components of the nature of human existence, and its intervening character was highlighted. Hope integrates what is from *this* world with that which belongs to the *other* world. A person goes beyond the horizon of everyday life, beyond what is certain, known, safe, and opens up to non-temporality, to the infinite, to transcendence. Hope was also put in the perspective of the road to the promised land. In this context, courses of action were proposed to support a person in building hope for himself/herself and for those with whom they share a fate. Presumably, at the same time, they inhibit the transformation of universities into educational enterprises. The traps of hope, false hopes that is, are also pointed out. Creating the illusion of freedom, of omnipotence, they anesthetize anxiety and despair, taking away opportunities to go beyond the familiar and discover new possibilities. The role of the desert in the journey to the promised land was also emphasised.

KEYWORDS: academic education, hope, metaphor of the promised land and desert.

ABSTRAKT: W artykule – nawiązując do tekstów współczesnej humanistyki – podjęto refleksję nad edukacją akademicką. Za punkt wyjścia przyjęto tezę o spadku jakości edukacji akademickiej, szczególnie w związku z jej umasowaniem. Posługując się metaforą ziemi obiecanej, wskazano potrzebę poszukiwania wartości i celów, które nadadzą sens działaniom głównych aktorów edukacyjnej sceny i głęboko w nie się zaangażują, pozwolą zatrzymać „edukacyjną katastrofę”. Odniesiono się do idei myślenia utopijnego. Wskazano jego znaczenie w kulturze. Zostało ono ujęte jako akt afirmacji wartości nieodzownej do tego, aby społeczeństwo mogło istnieć. Nieodłączną cechą ludzkiej natury jest bowiem potrzeba skierowania ku przyszłości i tworzenia śmiałych jej projektów. W tym kontekście zaproponowano wspomaganie człowieka w rozwoju nadziei jako źródło wyprowadzania celów edukacji akademickiej. Nadzieja została ujęta jako jedna z podstawowych składowych charakteru ludzkiej egzystencji. Uwypuklono jej ingerujący charakter. Zostaje w niej zintegrowane to, co z „tego” świata, z tym, co przynależy do „innego” świata. Człowiek wykracza poza horyzont codzienności, poza to, co pewne, znane, bezpieczne i otwiera się na nieczasowość, na nieskończoność, na transcendencję. Nadzieję ujęto również w perspektywie drogi do ziemi obiecanej. W tym kontekście zaproponowano

* Anna Murawska – Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Historii i Teorii Wychowania, anna.murawska@usz.ed.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0949-9541>.

kierunki działań, które wspierają człowieka w budowaniu nadziei dla siebie i dla tych, z którymi dzielimy los, a równocześnie hamują przekształcanie uczelni w przedsiębiorstwa edukacyjne. Wskazano również pułapki nadziei, fałszywe nadzieje, które tworząc złudzenie wolności, omnipotencji, znieczulają na niepokój i rozpacz, odbierając szanse na wychodzenie poza to, co znane i odkrywanie nowych możliwości. Zaakcentowano też rolę pustyni w drodze do ziemi obiecanej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja akademicka, nadzieja, metafora ziemi obiecanej i pustyni.

Edukacja akademicka jako szczególna praktyka społeczna

W tekście ujmuję edukację szeroko, jako ogół procesów, tych instytucjonalnych i poza-instytucjonalnych, wspomagających człowieka w rozwoju, w wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stawał się świadomym i twórczym członkiem wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej, globalnej oraz by stawał się zdolny do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości, by był zdolny do rozwijania własnego ja (Kwieciński, 1998: 37-38). Ten sposób rozumienia edukacji wydaje się na tyle uniwersalny, że obejmuje wszystkie jej poziomy, w tym edukację akademicką.

Przeobrażenia systemowe w Polsce po 1989 r. przyniosły rozliczne zmiany, również zmiany w szkolnictwie wyższym. Miały one charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Powstało wiele szkół wyższych, które otworzyły szanse na zaspokojenie aspiracji edukacyjnych społeczeństwa. Z roku na rok rosła liczba studentów oraz absolwentów, wzrastał współczynnik skolaryzacji i zwiększał się ogólny poziom wykształcenia Polaków. Niemalże równocześnie pojawiły się i wciąż się nasilają głosy krytyczne wobec edukacji w szkołach wyższych. Umasowieniu towarzyszyło bowiem obniżenie jakości kształcenia, w tym także odejście od szerokoprofilowej edukacji intelektualistów w kierunku wąskiego kształcenia specjalistycznego. Ponadto zasady oceny jakości pracy uczelni zogniskowane na „produkcji naukowej” nie zachęcały do troski o jakość edukacji. Nie zmieniło tego wprowadzenie do algorytmu podziału dotacji podstawowej dla uczelni akademickich tzw. wskaźnika dostępności dydaktycznej, czyli stosunku liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich. Spadek jakości edukacji (nie tylko akademickiej osiągnął taką skalę, że prowokuje do formułowania tez o epidemii głupoty (Kwieciński, 2016: 7), o rozprzestrzenianiu się idiokracji (Morbitzer, 2018) czy o nasilających się analfabetyzmach: intelektualnym, moralnym i społecznym (Król, 2019). Ostatnie lata, na których piętno odcisnęły pandemia oraz tocząca się tuż za granicą Polski wojna, z jednej strony – uwydatniły jeszcze bardziej znaczenie edukacji, z drugiej zaś – bezlitośnie odsłoniły jej słabości. Równocześnie palącymi uczyniły pytania o to, jaka powinna być edukacja akademicka, aby nie tylko pozwalała rozwiązywać problemy o charakterze technicznym, lecz także – a może

przede wszystkim – pomagała człowiekowi radzić sobie w sytuacjach niepewności, nieprzewidywalności, kryzysu, które na stałe wpisały się w naszą codzienność, by pomagała stawać się członkiem światowej wspólnoty, budującym prawdziwie dialogiczną i refleksyjną kulturę demokratycznego społeczeństwa (Nussbaum, 2008: 314).

Ziemia obiecana jako metafora

Metafora ziemi obiecanej ma długą tradycję w humanistyce. To biblijne odniesienie do ziemi Kanaan obiecanej potomkom Jakuba reprezentowało nową, fizyczną przestrzeń, w której stary porządek społeczny miał zostać zmieniony i z której miały się wyłonić zupełnie nowe możliwości (Lewis-McCoy, 2014: IX). Jacques Derrida proponował: „[...] wymieńmy obecnie z imienia trzy miejsca: wyspę, Ziemię Obiecana [podkr. Autora], pustynię. Są to trzy miejsca aporetyczne: bez wyjścia lub pewnej drogi, bez szlaku ani kresu, bez zewnątrz, którego mapa byłaby przewidywalna, a program polityczny. Te trzy miejsca są metaforą naszego horyzontu, tu i teraz” (Derrida, 1999: 14). Dwa ostatnie wydają się dobrą metaforą dla analiz dotyczących edukacji akademickiej. W tym miejscu odniosę się do ziemi obiecanej. Do metafory pustyni powrócę w końcowej części tekstu.

Ziemia obiecana to miejsce upragnione, szczególnie pożądane. To ziemia żyzna, a więc urodzajna, bogata i pełna obfitości. To tam można liczyć na wytchnienie, na realizację celów, na spełnienie. Tam ziemia dotyka nieba. Lokalizacja ziemi obiecanej nie jest doprecyzowana, dookreślona. Można mieć tylko (albo aż) nadzieję, że istnieje. A jeśli istnieje, to i tak jest trudna do zdobycia. Ziemia Kanaan – jak czytamy w Biblii (2008: Joz. 13: 3) – były bowiem w posiadaniu potężnych ludów, które broniły do nich dostępu. Wędrowka do ziemi obiecanej, co ważne, nie jest wynikiem wygnania, ale niezadowolenia z tego, co jest, poszukiwania nowego, lepszego.

Umieszczając ziemię obiecana, *terra repromissionis*, w tytule tekstu, nie chodziło mi o to, aby na rzeczywistość, która uległa desakralizacji, rzutować inny porządek. Ziemia obiecana jest metaforą. Według Derridy jest miejscem bez wyjścia, zatem odniesienie się do niej może być dość ryzykownym zabiegiem. Sądzę jednak, że metafora ta coś istotnego mówi o naszym byciu w świecie, o kulturze, a także o edukacji w ogóle, w tym o edukacji akademickiej. Wobec tego ryzyko jest warte podjęcia. W tym względzie istotny wydaje się pogląd Paula Ricoeura, wedle którego metafora nie jest ozdobnikiem dyskursu, wnosi do niego więcej niż tylko wartość emotywną, ponieważ oferuje nową informację, mówi nam coś nowego o rzeczywistości (Ricoeur, 1989: 133).

Nadzieja na ziemię obiecaną

Symbolika ziemi obiecanej wprost i bezpośrednio doprowadza do kategorii nadziei, ta bowiem odnosi się do czegoś, co jest upragnione i pożądane oraz czemu towarzyszy niepewność, bo choć jest możliwe do zdobycia, to jednak bardzo trudne, wymagające wysiłku, w zasadzie bez możliwości wcześniejszego szacowania stopy zwrotu inwestycji.

Nadzieja pojawia się tu pod kilkoma postaciami. Jest to najpierw nadzieja na to, że taka ziemia w ogóle istnieje. Jeśli tę nadzieję mamy, potrzebna jest nadzieja na to, że możemy ziemię obiecaną odkryć i zdobyć, a raczej odkrywać i zdobywać, bo przecież nie da się na trwale usunąć ryzyka, że dmuchamy tylko balon fałszywej nadziei, który wcześniej czy później z hukiem pęknie. I wcale nie jest łatwo o taką nadzieję, szczególnie, że co i rusz zostaje odrąbiony jakiś koniec – koniec historii, koniec człowieka, koniec nauki i pracy, a nawet koniec świata. Można by zatem sądzić, że pozostaje tylko naśladować, podążać, kopiować, a nawet pozorować, dokonując co najwyżej kosmetycznych korekt w zastanym stanie rzeczy, które to działania – wobec schyłkowości świata – mogą być jedynie tanatokosmetyką. W edukacji lista działań pozornych, imitacyjnych, maskujących niezdolność do opracowania i zrealizowania dalekosiężnej wizji, dokonania transformacji, a równocześnie pogłębiających degenerację aktualnego stanu jest bogata. We wstępie do raportu: „Młodzi 2018” Krystyna Szafraniec podsumowała je krótko: „Gdziekolwiek spojrzymy, tam edukacyjna katastrofa” (Szafraniec, 2018: 15). W odniesieniu do edukacji akademickiej ani kolejne ustawy, ani zmiany nazw komisji akredytacyjnej, ani zadekretowanie „doskonałości edukacji akademickiej” nie przyniosły poprawy sytuacji. Wręcz odwrotnie, w uczelniach wyższych mamy do czynienia z „nowym barbaryzmem”, czyli wypieraniem etosu przez wyścig, nie tylko w sferze naukowej, o czym pisał Andrzej Blikle (Blikle, 2021), lecz także w sferze edukacji.

W tej sytuacji, nie podejmując ryzyka poszukiwania i zdobywania ziemi obiecanej, pozostaniemy tu, gdzie jesteśmy, i tacy, jacy jesteśmy, w bezwładzie i bezruchu. I nie zmieni tego coraz większe zaabsorbowanie i coraz intensywniejsza krzątanina wokół najprzeróżniejszych spraw. One tworzą jedynie pozór ruchu i zmiany, znieczulają nudę, będącą brakiem wrażeń istotnych egzystencjalnie, takich, które pozwalają coś przeżyć, odkryć, zrozumieć, działać, stworzyć. W takiej sytuacji trzeba liczyć się z konsekwencjami, na które uczuła Erich Fromm w *Anatomii ludzkiej destrukcyjności* (Fromm, 2019: 279). Brak wartości i celów, które powiedzą dokąd zmierzać i które głęboko zaangażują w działanie, może doprowadzić do zachowań patologicznych, destrukcyjnych. W skrajnych przypadkach, pisał Fromm, zabijanie staje się sposobem doświadczania tego, że się jest oraz że jest się w stanie coś działać w świecie i wyrzucić wrażenie na innym człowieku.

Tu widzę też istotne odniesienie do tego, co Peter Sloterdijk w *Pogardzie mas* (Sloterdijk, 2012) nazywa Heideggera „nadzwyczajnym portretem spłowiełej jaźni Się”. W świecie bez nadziei „[...] Się ustanawia swą właściwą dyktaturę. Używamy sobie i bawimy się tak jak się używa; czytamy, patrzymy i wydajemy sądy o literaturze i sztuce, tak jak się patrzy i sądzi; [...] uznajemy za «oburzające» to, co się za oburzające uznaje [...]. Opinia publiczna zaciemnia wszystko i tak zakryte podaje jako znane i każdemu dostępne” (Heidegger, 2013: 162-163). I dalej: „[...] każdy jest inny i nikt sobą samym. Się to *Nikt*” (Heidegger, 2013: 164). To właśnie Nikt, odwołując się raz jeszcze do Fromma, chce czasem, a dzisiaj może nawet dość często, przede wszystkim wyrzucić wrażenie na świecie i innym człowieku. Własne istnienie traktuje prowizorycznie, bez intencji podejmowania prób sprostania życiu we wszystkich jego warunkach i okolicznościach. A przecież edukacja na każdym poziomie, w szczególności edukacja akademicka powinna prowadzić do rozwoju niezależnego i refleksyjnego myślenia oraz zdolności krytycznego osądu. Ma bowiem sens znacznie szerszy i głębszy niż tylko opanowanie wiedzy i sprawne działanie zaspokajające partykularne interesy właściciela dyplomu.

Nadzieja czy utopia?

Nadzieja na odkrywanie ziemi obiecanej wręcz narzuca odniesienie się do dyskursów utopizmu. Zawsze ryzykownych. Ryzyko związane jest najpierw z samym językiem, w którym jesteśmy zakorzenieni i który nie jest prostym narzędziem komunikowania się, ale żywiołem, w którym i poprzez który rozgrywa się życie człowieka.

W potocznych komunikatach interakcyjnych utopia oznacza zwykle miejsce, którego nie ma, z nadanym pejoratywnym znaczeniem, podczas gdy etymologicznie utopia to również dobre miejsce. Niemało argumentów przeciw utopizmowi dostarcza historia myśli społecznej. Są one opisane w literaturze (Włodarczyk, 2017), więc nie ma potrzeby szczegółowo ich tutaj omawiać. Chcę natomiast zwrócić uwagę na to, że dziś nierzadko pojawiają się poglądy krytyczne wobec „ślepoty” na utopię i uzasadniające wręcz konieczność myślenia utopijnego i – co ważne – ich autorzy reprezentują odmienne nurty filozoficzne i światopoglądowe. Można tu wskazać choćby Davida Riesmana (Riesman, 1947: 2011), Lymana T. Sargenta (Sargent, 2010) czy Józefa Tischnera (Tischner, 2020). Ten pierwszy wskazywał:

Odrodzenie tradycji myślenia utopijnego wydaje mi się jednym z ważnych zadań intelektualnych współczesności. [...] potrzeba myślenia, które stawia nas wobec wielkich nadziei i wielkich planów, nie jest tak oczywista. A przecież bez wielkich planów trudno, a często wręcz samobójczo, tworzyć małe. Takie utopijne myślenie wymaga tego, co nazwałem „nerwem porażki”, to znaczy zdolności do stawiania czoła możliwości porażki bez poczucia moralnego zdruzgotania (Riesman, 1947: 173).

Dzieje się tak być może dlatego, że żyjemy w czasach, w których pragmatyczny dyskurs usiłuje nas zaadaptować do rzeczywistości, nie biorąc pod uwagę naszych oczekiwań co do tej rzeczywistości i wartości w niej lokowanych. Józef Tischner przekonywał, że nie powinniśmy źle myśleć o utopii. W utopii bowiem upatrywał zespołu tych wartości, bez których człowiek nie tylko nie potrafiłby w konkretnym miejscu i czasie zrozumieć człowieka, ale nawet nie potrafiłby w pełni czuć się sobą (Tischner, 2020). To wartości są sygnaturą utopii i one poświadczają jej wartość, człowiek bowiem jest nie tylko istotą racjonalną, ale i aksjologiczną. Myślenie utopijne to akt afirmacji wartości. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że jest ono nieodzowne, jeśli społeczeństwo ludzkie ma istnieć.

Ideę myślenia utopijnego postulują i podejmują pedagodzy krytyczni, przy czym to, co proponują, ma charakter otwarty i raczej odnoszący się do formy, treść pozostawiając kwestią redefiniowalną. Podejście rozwijane na gruncie pedagogiki krytycznej pozwala przewyciężyć przynajmniej niektóre wątki krytyki myśli utopijnej. Konkretny kształt edukacji na każdym jej poziomie nie ma być arbitralnie ustalony, lecz permanentnie negocjowany i zgodnie z przebiegiem dialogu rekonstruowany i przebudowywany. Ma być kwestią otwartą, pozbawioną ostatecznej wizji i zupełnego spełnienia. Aktualnie wynegocjowany powinien być dynamicznym, dającym nadzieję stadium prowadzącym do wielu stadiów następnych. Drogowskazem i drogą zarazem, tak jak to pokazywał Ernst Bloch, do którego nawiązywali pedagodzy krytyczni. Gdy strumień z przeszłości przepływa przez teraźniejszość i płynie w przyszłość, gwarantuje, że realizacja utopijnego zamierzenia czy planu nie ma charakteru wywrotowego. Utopia staje się wówczas drogowskazem jasnej tradycji (Bloch, 1984).

Poszukiwanie jednego i stałego rozwiązania dla wszystkich problemów w rzeczywistości pozbawia rozwiązań i nadziei. Jest podążaniem za złudzeniem, które zamyka na poszukiwania i możliwości, proponuje świat zamknięty, zastygły, oferuje „smutek spełnionych baśni”. Nadzieja odwrotnie, świat otwiera, otwiera na rozwój, możliwości, przebudzenie, bo sama – jak określił ją Paul Ricoeur (Ricoeur, 1991: 288) – jest namiętnością do możliwości. Tej namiętności w sposób szczególny powinniśmy oczekiwać zarówno od nauczycieli, jak i studentów, głównych aktorów edukacyjnej sceny.

Aldona Jawłowska (Jawłowska, 1975), odnosząc się do koncepcji utopii wyrosłych na gruncie kontrkultury, pisała o utopii permanentnej, utrzymującej myślenie i wyobraźnię w ruchu. Ten ruch myśli i wyobraźni zapobiega grożącej dogmatyzmem petryfikacji obrazów każdego nowego porządku. To w tym ruchu tkwi obietnica i nadzieja. W tym, aby mieć śmiałość, pomyśleć niemożliwe do pomyślenia, a jednak działać w ramach realistycznych możliwości. Zdaniem Tischnera utopijne projekty jutra są i pozostaną trwałym towarzyszem życia społecznego, gdyż to one właśnie nieustannie problematyzują naszą społeczną faktyczność i same są potem przez tę faktyczność problematyzowane

(Tischner, 2020). Rzecz w tym, aby projekty te miały, jak pisał w odniesieniu do utopii epistemologicznych Leszek Kołakowski (Kołakowski, 2011), charakter regulatywny, nie zaś konstytutywny, czyli konstruujący idealny porządek. Traktowanie ich jako idei konstytutywnych jest niepotrzebne, iluzoryczne i niebezpieczne zarazem. Niepotrzebne, bo wbrew różnorodności i zmienności świata i form ludzkiego bytowania, kanonizuje jakiś jeden stan, prowadząc do stagnacji, czyniąc świat beznadziejnym. Niedoceniając zmienności natury człowieka, prowadzi do jego odczłowieczenia aż do unicestwienia. Iluzoryczne, gdyż świat, w którym możliwe jest pogodzenie wszystkich wartości i celów, wydaje się być poza ludzkim zasięgiem. Niebezpieczne zaś dlatego, że dla skonstruowania idealnego świata ludzie są skłonni zapłacić najwyższą cenę, choćby cenę ludzkiej wolności. Traktowanie ich jako idei regulatywnych pobudza pasję myślenia i poszukiwania, a to stanowi przecież warunek trwania kultury i człowieka. Ludzka potrzeba skierowania ku przyszłości, myślenia o niej, tworzenia różnych jej projektów i życia nią są przecież nieodłączną cechą natury człowieka.

Natomiast teoretyczne wyobrażenie przyszłości to wyobrażenie, które jest warunkiem wstępnym wszystkich wyższych poczynań kulturowych człowieka. [...] Jest czymś więcej niż zwykłym oczekiwaniem. Staje się imperatywem życia ludzkiego. Imperatyw ten sięga poza bezpośrednie, praktyczne potrzeby człowieka – w najwyższej formie sięga poza granice empirycznego życia człowieka. Jest symboliczną przyszlōścią człowieka, która odpowiada jego symbolicznej przeszłości i stanowi jej ścisłą analogię (Cassirer, 2017: 91).

Nie chodzi zatem o to, aby całkowicie odrzucić przeszłość, zniszczyć ją i obrócić w gruzy, lecz by mieć wizję przyszłości. Ernst Cassirer tę symboliczną przyszłość nazwał przyszłością „proroczą”, czyli taką, która nie jest wyłącznie konsekwencją przewidywania, nie jest zwykłym faktem empirycznym, prostym przedłużeniem przeszłości i teraźniejszości, lecz należy dostrzegać w niej „zadania etyczne i religijne [podkr. Autora]” (Cassirer, 2017: 91) o integrującym człowieka i świat znaczeniu. Misją utopii jako wyobrażenia przyszłości o charakterze regulatywnym jest zrobić miejsce możliwości, dając tym samym wyraz niezgodzie na istniejący stan rzeczy. W ten sposób możemy pokonać własną inercję, bezsilność, bezradność oraz bezwład istniejącego stanu rzeczy, a także nabyć umiejętności przekształcania świata. W przeszłości nie kto inny jak elity intelektualne definiowały istotne problemy świata i podtrzymywały znaczenie etosu, który zobowiązywał do myślenia oraz działania w kategoriach wspólnego dobra. Tymczasem dziś edukacja akademicka dryfuje w kierunku technokratyzmu edukacyjnego, dokonując marginalizacji „myślenia poprzez wartości» i «poprzez człowieka» – z pełnym uwzględnieniem jego podmiotowości, duchowości, kultury osobistej, człowieczeństwa, *humanum*” (Szmyd, 2020: 19). W rezultacie studenci posiadają informacje dzięki Google, nie są samotni dzięki Facebook, a dzięki Minecraft mają poczucie sprawstwa.

Wartości, cele, refleksyjność

Jak Czytelnik mógł się od samego początku domyślać, nie wiem, gdzie jest ziemia obiecana edukacji w akademii. Nie jestem na tyle zuchwała, aby tak twierdzić. Chcę natomiast powiedzieć, że widzę potrzebę jej poszukiwania i nazywania. Bliska jest mi myśl Józefa Tischnera (Tischner, 2020) wskazująca na potrzebę tworzenia śmiałych projektów jutra, które odsłonią najistotniejsze, fundujące sens wartości. Równocześnie będą problematyzować edukacyjną rzeczywistość, same będą zwrrotnie problematyzowane. Realizowanie wartości nie jest przecież przenoszeniem tego, co idealne do świata realnego, lecz kształtowaniem realnej praktyki według tych wartości. Coraz częściej, w obawie przed posądzeniem o dogmatyzm czy uzurpatorstwo, o ideologiczną dominację, rezygnujemy z jednoznacznego opowiadania się za określonymi wartościami, wycofujemy się z wyraźnego formułowania celów, a przecież redefiniować możemy tylko to, co już jakoś zdefiniowane zostało, rekonstruować to, co skonstruowane jest.

Ziemia obiecana to *promised land*, czyli *pro missio*, a misja to działanie, które wyrasta z wartości. Są one od niej nieodłączne. Jeśli ich nie nazwiemy, wówczas na polu deklarowanej niekonkluzywności, a nawet aksjologicznej pustki, Heideggerowskie *Się* będzie ustanawiało swoją właściwą dyktaturę. Masę o charakterze *Się* cechuje bowiem – jak charakteryzował ją Heidegger – stale obecna, „niepostrzeżenie przejęta dominacja innych”. Dominacja ta jest dość przewrotna, bo jeśli samemu należy się do innych, utrwała się ich władzę. Masa – twierdził noblista Elias Canetti – blokuje upodmiotowienie, choć sprytnie zachowuje pozory emancypacji i podmiotowości (Canetti, 1996: 19). Człowiek staje się wówczas strażnikiem swoich własnych kajdan, trafia, jak to określa Fromm, „do piekła samouwięzienia”, nie będąc zdolnym do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, a przecież o takie umiejętności konsekwentnie dopominają się pedagodzy.

Wobec możliwości owego samouwięzienia istotne wydaje się upominanie o „zewnątrznąść”, o wychodzenie poza obecne granice, aby uzyskać inną perspektywę oglądu tego, co się dzieje. Rzecz w tym, aby widzieć to, co rzeczywiste, ale też określić to, co możliwe. Ta zdolność różnicowania tego, co rzeczywiste i co możliwe – to typowo ludzka zdolność, z której nie zawsze robimy użytek. Chcąc jednak wyjść poza granice, trzeba je najpierw zobaczyć takimi, jakimi są, stąd tak istotna jest praktyka refleksyjności. Bez niej człowiek staje się podatny na zafałszowania i iluzje, daje się łatwo uwieść fałszywym prorokom, a nawet staje się prorokiem dla samego siebie, jak człowiek masowy José Ortega y Gasset (Gasset, 2002). Uznając siebie za uosobienie doskonałości, blokuje swoje rozwojowe możliwości i nadzieje, odbiera szanse na transcendencję, która nie musi przecież odwoływać się wyłącznie do osobowego Boga. Może być rozumiana jako

odejście od skupienia na samym sobie, otwarcie na świat, skierowanie ku związkom z innymi ludźmi, ku wspólnocie.

Nadzieja. *Fides et ratio*

Bez ryzyka popełnienia błędu można powiedzieć, że nadzieja „od zawsze” intrygowała człowieka, stanowiła przedmiot jego refleksji i badań. Rozpoznają ją teolodzy (Elliot, 2017; Moltmann, 2021), filozofowie (Marcel, 1984; Filek, 2018), psychologowie (Erikson, 1994; Lopez 2014; Seligman, 2018), a także pedagodzy (Murawska, 2011; Śliwerski, 2017; Freire, 2021). Jest traktowana jako uczucie, jako postawa wobec życia i świata, jako struktura poznawcza, jako poczucie, które lokuje się w sferze tego, co świadome i nieświadome, jako swoiste nastrojenie, które nie ma przedmiotu, a także jako cnota teologalna (por. Murawska, 2011: 54-57). Niezależnie od różnych sposobów definiowania nadziei, badacze zgodni są co do tego, że jest to fenomen złożony, wielowymiarowy, o niezwykłym, wręcz fundamentalnym znaczeniu w życiu człowieka (por. Małkiewicz, 2019). Łączona jest ona ze zdrowiem fizycznym i psychicznym człowieka oraz radzeniem sobie w sytuacji choroby (Hill, Feudnter, 2018; Rapoff, Freche, 2018). Badaniami potwierdzone jest jej znaczenie dla sukcesów edukacyjnych i zawodowych, a także sportowych (Lopez, 2014; Lundqvist, Gustafsson, 2017).

Wydaje się, że tym, co dla nadziei znamienne, jest jej integrujący charakter. Przekraczając granice, integruje to, co rozdzielone. W nadziei zintegrowane zostają różne wymiary życia człowieka: poznawczy, motywacyjny, emocjonalny, temporalny. W niej sprzymierza się to, co indywidualne, podmiotowe z tym, co społeczne (świadek nadziei, powiernik nadziei, bycie nadzieją Innego). W niej też przeszłość łączy się z teraźniejszością i przyszłością. Choć kieruje się ku temu, co przyszłe, co jeszcze-nie, to wyrasta z tego, co przeszłe i teraźniejsze. Ponadto w nadziei nadprzyrodzony porządek, w którym cnota nadziei jest udzielana przez Boga jako łaska, wkracza w refleksję nad dobrem, prawdą, sensem, które są źródłowe dla ziemskich nadziei. To ona otwiera się na wiarę, ale także miłość, w której i poprzez którą spełnia się ludzkie życie. W nadziei uobecniają się i uzewnętrzniają wiara i rozum. Zostaje w niej zintegrowane to, co z „tego” świata, z tym, co przynależy do „innego” świata. Człowiek wykracza poza horyzont codzienności, poza to, co pewne, znane, bezpieczne i otwiera się na nieczasowość, na nieskończoność, na wieczność.

Odnosząc się do symboliki ziemi obiecanej, można potraktować nadzieję jako podmiotowe nastawienie wobec życia, które – przyjmując za Erikiem Eriksonem (Erikson, 1994) – ma trzy wymiary. Po pierwsze, jest to kondycja człowieka, dla której istotne jest odczucie, a nie treści, jakie się nań składają. Jest to nadziejność, swoiste nastrojenie, które nie ma przedmiotu, więc które nie kończy się wraz ze spełnieniem różnorodnych

przedmiotowych nadziei (Filek, 2018). Po drugie, jest to koncepcja siebie, kiedy człowiek opisuje siebie jako osobę zdolną do poszukiwania, stawiania i realizowania celów i zadań. Po trzecie, jest to kompetencja do działania, która obiektywizuje się poprzez poszukiwanie alternatywnych sposobów myślenia, działania. Ten Eriksonowski model nadziei znakomicie dopełnia Lech Witkowski (Witkowski, 2009). Odniesieniem do trzech poziomów rozwoju z modelu Kohlberga, pokazuje trzy oblicza nadziei: jako realizację interesu (może się uda), sprostanie zadaniu (potrafię wypełnić powinności) i odkrywanie wartości autotelicznych (temu warto się poświęcić). Te trzy oblicza można uznać też za poziomy dojrzałości nadziei, przy czym – pragnę to podkreślić – na ostatnim, najwyższym poziomie, nadzieja odnosi się do autotelicznych wartości i jest udzielaniem odpowiedzi na pytanie o to, czemu warto się poświęcić.

Nadzieja drogą do ziemi obiecanej

Jeśli przyjąć, że nadzieja – jak proponuje Jacek Filek – jest jedną z podstawowych składowych charakteru ludzkiej egzystencji (Filek, 2018), która w istotny sposób decyduje o byciu człowiekiem, chroni przed tym, co człowieka degraduje i niszczy, to można powiedzieć, że edukacja akademicka tak organizowana i realizowana, aby jej uczestnicy zwracali się ku nadziei i aktywnie ją pozyskiwali w osobistym wysiłku, mogłaby wskazywać kierunek, w którym należy szukać ziemi obiecanej. Edukacja akademicka powinna bowiem sprostać ludzkiej kondycji, w którą wpisane są godność, wolność, rozwój i transcendowanie tego, co jest, oraz sytuacji człowieka w świecie z jej nieprzewidywalnością, niepewnością i pokomplikowaniem. Trudność polega jednak na tym, że nie można tu mówić o jakimś przepisie postępowania, o opracowaniu i zaimplementowaniu procedur. Byłoby to wbrew samej nadziei, która jest dynamiczna, zakłada zmienność, brak pewności, niczego nie zamyka, a wszystko otwiera. Groziłoby również jej instrumentalizacją, czyli traktowaniem jedynie jako użytecznej, przydatnej życiowo, ułatwiającej działania i uzyskiwanie zamierzonych efektów.

Chcąc znaleźć ziemię obiecaną, trzeba wyruszyć w drogę. Dostrzegam kilka ważnych odkryć, których na tej drodze należy dokonać. Dzięki nim edukacja akademicka będzie czymś więcej niż konsumpcją, w której głównym kryterium oceny jest konsumenckie zadowolenie (Malewski, 2018: 13). Absolwent szkoły wyższej będzie zaś kimś więcej niż sprawnym pracownikiem instytucji.

W pierwszej kolejności chodzi o odkrycie siebie samego. Z jednej strony – odkrycie siebie jako wartości samej w sobie, która nie potrzebuje uzasadnienia. To chroni przed rezygnacją, opuszczeniem rąk i poddaniem się bezwładowi aktualnego stanu rzeczy. Z drugiej – odkrycie swego potencjalizowania i braku człowieka w sobie, swego nieodczłowieczenia, tego, że wciąż nie jest się tym, kim mogłoby się być. Człowiek jest bowiem

sam dla siebie obietnicą, możliwością domagającą się realizowania, ma przed sobą wciąż jeszcze nieznanego siebie. Z tej przyczyny powinien sam sobie stawiać wymagania, nawet w sytuacji, gdy wymagania takie nie płyną ze świata zewnętrznego. Nadzieja nie prowadzi bowiem beztróskiego nieprzejmowania się życiem, lecz do świadomego spełniania siebie, do trudnej pracy nad budowaniem własnego człowieczeństwa. Warto tu też zauważyć, że zrozumienie, przyjęcie i uznanie bezwzględnej wartości człowieka dotyczy nie tylko nas samych, ale każdego bez wyjątku (por. Olbrycht, 2010).

Ważne jest odkrywanie świata, co przecież jest kluczowe w edukacji akademickiej, ale odkrywanie go nie jako ślicznie, regularnie i trwale uporządkowanego. Nie chodzi o to, aby nabywana wiedza była wyłącznie oglądająca i kontemplująca rzeczywistość, lecz by prowadziła do zrozumienia, jak ludzkie działania kształtowały i jak obecnie kształtują świat, by umożliwiała postrzeganie świata, zwłaszcza społecznego, nie jako niezmiennego, lecz jako projektu, który przez człowieka został wytworzony i w dalszym ciągu jest tworzony. Nie bez znaczenia jest również dostrzeganie sakralnego wymiaru świata oraz tego, co roszadza tu i teraz w kierunku transcendencji, która wyprowadza ludzką nadzieję poza granice biologicznej śmierci, ukazując sens życia i pomnażania dobra w sobie i w świecie.

W odkrywanie świata wpisane jest odkrywanie czasu jako partnera, który pracuje i z którym warto współpracować, nie zaś jako wroga, z którym trzeba walczyć, czy też dobra konsumpcyjnego, które trzeba coraz zachłanniej spożywać. Tu ważne jest przywracanie należytej rangi cierpliwości, która w kulturze *fast* na różne sposoby bywa kompromitowana, a która jest potrzebna dla zrównoważenia niecierpliwości szukania każdej nadarzającej się okazji działania w ramach dostępnych możliwości i tworzenia nowych możliwości.

Istotne, a niewystarczająco doceniane, jest odkrycie nieszczęść, cierpień i klęsk jako immanentnych aspektów życia. Usunięcie ich z horyzontu własnego życia, pod wpływem kultury masowej próbującej „zabawić nas na śmierć”, jest bardzo łatwe, ale powoduje, że gdy się pojawią, czujemy się bezradni, samotni czy – jak pisał Albert Camus – wygnani. Nieszczęścia nie muszą niszczyć człowieka. Sprasowują pychę i dają szansę na to, by zmagając się z nimi, ujawniać swoją godność i zachowywać ludzką twarz, a perspektywa skończoności życia może być motywem troski o jego jakość (por. Olbrycht, 2010; Murawska, 2020: 85-88).

Przejęcie się potrzebą dokonywania tych odkryć może się stać sposobem zahamowania transformacji uczelni wyższych w przedsiębiorstwa edukacyjne, a w konsekwencji ekspansji człowieka masowego, dzielającego masowe wyobrażenia, schematy, masowy sposób myślenia i mówienia oraz zaspokajającego potrzeby pod dyktando rynku i pospolitych gustów. Edukacja akademicka będzie się wówczas rozwijać w kierunku *cultura animi* i wzbogaci swoje znaczenie o sens antropologiczny.

Fałszywe nadzieje

Bogusław Śliwowski, kiedy na swoim blogu pisał o nadziei i życzył jej czytelnikom, uczył na to, by uważać i być czujnym wobec tych, którzy oferując nadzieję, czynią to w taki sposób, że odbierają szanse na to, by ją samodzielnie, we własnym wysiłku pozyskiwać. Dają jedynie iluzję wolności i możliwej samorealizacji (Śliwowski, 2010). Chciałabym zatem zwrócić uwagę na kilka fałszywych nadziei, które dając złudzenie wolności, omnipotencji, znieczulają niepokój i rozpacz, odbierając szanse na otwieranie nowych możliwości dla siebie i tych, z którymi dzielimy los.

Przedmiotu nadziei nie uzyskujemy „za darmo”, bez własnego trudu. Nadzieję zdobywamy we własnym trudzie i wysiłku (choć pomoc innych nie jest bez znaczenia). Nie wydaje się ona, jak często bywa traktowana, tkliwa i sentymentalna, nie jest tanim i łatwym pocieszeniem. Będąc podszyta niepewnością, może budzić niepokój, wytrącać z rutyny, burzyć święty spokój. Nie musi ułatwiać życia, może natomiast pomóc zachować minimum jego godności w warunkach rozpacz i nieodwracalnej klęski. Pomaga przetrwać w sytuacji, gdy naruszone zostają filary naszego życia i świata, zwłaszcza gdy wydaje się to zadaniem ponad siły.

Fałszywie zatem zdają się brzmieć wszelkie projekty naprawy wszystkiego pozbawione troski o osobiste cnoty każdego człowieka. Nadzieja – jak pisał Robert Scruton w *Pożytkach z pesymizmu* (Scruton, 2012) – nie jest prostym mechanizmem, który problemy zamienia w rozwiązania, a troski w radości. Refleksja nad nagromadzonymi świadectwami ludzkiej natury prowadzi bowiem do wniosku, że najważniejszą poprawą, która leży w naszej gestii, jest poprawa samych siebie.

Gotowe projekty naprawy wszystkiego, nachalnie proponowane jako jedynie słuszne rozwiązania problemów, łatwe drogi do zdobywania celów, osiągnięcia sukcesów, czynią nadzieję fałszywą w ten sposób, że zamazują obecność beznadziei. Paradoksalność nadziei na tym bowiem polega, że jej jakość wymaga walki z beznadzieją. Lech Witkowski uwarściwia na to, że tam, gdzie nie ma groźby beznadziei, nadzieja sama się degraduje jako zbędna, skoro nie ma zagrożeń, z którymi musi się mierzyć (Witkowski, 2009). Gabriel Marcel (Marcel, 1984), a za nim Józef Tischner (Tischner, 1985) to samo znaczenie przypisywali (wygnanej przeciw z kultury) rozpacz, jako tej, z którą spotkanie pozwala wyłonić się nadziei.

Droga przez pustynię

Zdaje się zatem, że fałszywą nadzieję daje ten, kto proponuje ziemię obiecaną bez pustyni. Pustynię, podobnie jak ziemię obiecaną, traktuję jak metaforę. Jeśli zgodzimy się z Paulem Ricoeurem, że „(m)etafora nie jest zagadką, lecz rozwiązaniem zagadki”

(Ricoeur, 1984: 272), to metafora pustyni może dopełnić prowadzone tu analizy. Przez pustynię szli Abraham i Mojżesz, na pustyni kuszony był Chrystus. To rozległa, pusta przestrzeń pełna piasku, palącego słońca, przeraźliwie zimnych nocy i istot, które nieustannie toczą zmagania, o skrawek cienia, o kroplę wody, o to, by przeżyć. Pustynia, będąca jednocześnie zjawiskiem ekologicznym i konstrukcją kulturową, ma różnorodne skojarzenia w kulturze. Przywołuje ona na myśl wygnanie i karę, ale jest także miejscem mitów o boskiej obecności i świętości (Zerubavel, 2018). Wnikliwie symbolikę pustyni przeanalizował Michał Paweł Markowski (Markowski, 2001). Określił ją jako miejsce ogołocenia, zatruty i utraty, bez której nie pojawiałyby się myśl o ocaleniu. Twierdzi, że jeśli ktoś myśli o tym, co upragnione, nie może nie pójść na pustynię, bo tylko przez nią wiedzie droga do ziemi obiecanej. Pustynia bowiem – mimo wielu negatywnych konotacji – to także miejsce duchowej odnowy. Hagar, Mojżesz, Eliasz uciekają na pustynię i tam spotykają Boga. Jezus szuka samotności na pustyni. Pustynia to przestrzeń, która czyni człowieka wolnym (Petrykowski, 2016: 69).

Przez pustynię zdaje się wiesć droga każdego aktora sceny edukacji akademickiej. I – co ważne – nie trzeba się na pustynię wybierać, aby tam być.

Pustynia jest miejscem kuszących miraży, walki z pokusami poddania się i zaniechania, miejscem wyboru tego, co trudne i wymaga wysiłku, miejscem podejmowania decyzji, w którą stronę się udać, co wybrać: afirmację moralnej autonomii jednostki czy podążanie za tęsknotą do utraconej normy; zaufanie do człowieka czy zabezpieczenie się przed jego destrukcyjnymi możliwościami; pluralizm wartości czy wymóg uznania uniwersalnych wartości podstawowych. Pustynia w sposób szczególnie ujawnia wspomniany już tragizm sytuacji człowieka, wynikający z konieczności dokonywania wyboru między wartościami w sytuacji, gdy racje przemawiające za wyborem nie są oczywiste, tak jak nie jest możliwe równoczesne ocalenie wszystkich wartości. To pozwala uświadomić sobie, że w porządku świata nie wszystko zależy od człowieka. Tym samym człowiek zostaje „przywołany do porządku”.

Pustynia to też miejsce, gdzie rodzi się pragnienie. To ono nie zezwala człowiekowi ustać, spocząć, zastygnąć, to ono ponagla i ponawia poszukiwania oazy i źródeł (choć zawsze z ryzykiem podążania ku pięknym i pociągającym mirażom). One zaś utrzymują nas przy życiu.

Pustynia to miejsce niebezpieczne. Tylko gdzie jest to miejsce i to życie, które niebezpieczne nie jest?

Bibliografia

Blikle, A. (2021) Utopijny uniwersytet dla realistów. *E-mentor* [online], 2(89). Dostępny na: <https://doi.org/10.15219/em89.1506>.

- Bloch, E. (1984) Czy istnieje przyszłość w przeszłości. W: J. Kurczewska i J. Szacki (red.) *Tradycja i nowoczesność*. Warszawa: Czytelnik, 14-29.
- Canetti, E. (1996) *Masa i władza*. Tłum. E. Borg i M. Przybyłowska. Warszawa: Czytelnik.
- Cassirer, E. (2017) *Esej o człowieku: wstęp do filozofii kultury*. Tłum. A. Staniewska. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Derrida, J. (1999) Wiara i wiedza. W: J. Derrida, G. Vattimo i inni, *Religia*. Tłum. P. Mrówczyński. Warszawa: Wydawnictwo KR, 7-97.
- Elliot, D. (2017) *Hope and Christian ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E.H. (1994) *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Filek, J. (2018) Nadziejność. Wprowadzenie do fenomenologii nadziei. Podstawowe rozróżnienia. *Kwartalnik Filozoficzny*, 2, 151-161.
- Freire, P. (2021) *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury.
- Fromm, E. (2019) *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Tłum. J. Karłowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gasset, O. (2002) *Bunt mas*. Tłum. P. Niklewicz. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Heidegger, M. (2013) *Bycie i czas*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hill, D.L. i Feudnter, Ch. (2018) Hope in the Midst of Terminal Illness. W: M.W. Gallagher i S.J. Lopez (red.) *The Oxford Handbook of Hope*. New York: Oxford University Press, 191-206.
- Jawłowska, A. (1975) *Drogi kontrkultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kołąkowski, L. (2011) *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Król, M. (2019) *Rośnie pokolenie analfabetów moralnych* [online]. Dostępny na: <https://www.wiadomo.co/prof-marcin-krol-rośnie-pokolenie-analfabetow-moralnych/> [11.06. 2022].
- Księga Jozuego (2008) *Biblia Tysiąclecia*. Poznań: Pallotinum, 240-264.
- Kwieciński, Z. (1998) Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W: T. Jaworska i R. Leppert (red.) *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 31-38.
- Kwieciński, Z. (2016) Społeczeństwo wychowujące w zagrożeniu? Kryzys jako źródło nadziei. Zaproszenie do dyskusji. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 7-8.
- Lewis-McCoy, R.L. (2014) *Inequality in the Promised Land: Race, Resources, and Suburban Schooling*. Redwood City: Stanford University Press.
- Lopez, S.J. (2014) *Making Hope Happen*. New York: Atria.
- Lundqvist, C. i Gustafsson, H. (2017) Hope and optimism in sport. W: A. Brady i B. Grenville-Cleave B. (red.) *Positive Psychology in Sport and Physical Activity*. London: Routledge, 78-91.
- Malewski, M. (2018) O trzech tradycjach studiowania. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(24), 7-20.
- Malkiewicz, M.M. (2019) Pojęcie nadziei w różnych koncepcjach psychologicznych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* [online], 4(40), 131-147. Dostępny na: <https://doi.org/10.34766/fetr.v4i40.189>.
- Marcel, G. (1984) *Homo Viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Tłum. P. Lubicz. Warszawa: PAX.
- Markowski, M.P. (2001) Obietnica. *Kontrapunkt* [online], 3-4 (52-53). Dostępny na: <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/52-53/markow.html> [28.09.2021].
- Moltmann, J. (2021) *Theology of hope: for the 21st century*. London: SCM Press.
- Morbitzer, J. (2018) Idiocracy – Pedagogical Reflection on the Epidemic of Stupidity in the Generation of the Internet Era. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 17, 125-137.
- Murawska, A. (2011) *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Murawska, A. (2020) The “Existential Turn” in Education as an Answer to Crises Facing an Individual. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne* [online], 1(10), 79-92. Dostępny na: <https://doi.org/10.18778/2450-4491.10.07>.
- Nussbaum, M. (2008) *W trosce o człowieczeństwo. Klasyyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Tłum. A. Męczkowska, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Olbrycht, K. (2010) Wychowanie do nadziei. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2, 9-46.
- Petrykowski, P. (2016) Zatłoczone pustynie – opuszczone oazy. *Studia Paedagogica Ignatiana* [online], 4(19), 67-83. Dostępny na: <https://doi.org/10.12775/SPI.2016.4.004>.
- Rapoff, M. i Freche, R. (2018) Hope and Children’s Health. W: M.W. Gallagher i S.J. Lopez (red.) *The Oxford Handbook of Hope*. New York: Oxford University Press, 169-178.
- Ricoeur, P. (1984) Proces metaforyczny jako poznanie, wyobrażenie i odczuwanie. *Pamiętnik Literacki*, 2(75), 269-286.
- Ricoeur, P. (1991) *Podług nadziei*. Tłum. S. Cichowicz i inni. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Riesman, D. (1947) Some observations on community plans and utopia. *The Yale Law Journal*, 2(57), 173-200.
- Riesman, D. (2011) *Samotny tłum*. Tłum. J. Strzelecki. Kraków: Wydawnictwo vis-a-vis/Etiuda.
- Sargent, L.T. (2010) *Utopianism. A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Scruton, R. (2012) *Pożytki z pesymizmu i niebezpieczeństwa fałszywej nadziei*. Tłum. T. Biedroń. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Ska.
- Seligman, M.E.P. (2018) *The Hope Circuit: A Psychologist’s Journey from Helplessness to Optimism*. New York: PublicAffairs.
- Sloterdijk, P. (2012) *Pogarda mas. Szkic o walkach kulturowych we współczesnym społeczeństwie*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Szafraniec, K. (2018) *Wprowadzenie. Dlaczego młodzi, dlaczego edukacja?* [online], 1-16. Dostępny na: <http://mlodzi2018.pl/files/raport0.pdf> [10.06.2022].
- Szmyd, J. (2020) Edukacja w kryzysie. Próba wstępnej charakterystyki i oceny. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 7-26.
- Śliwerski, B. (2010) *Pedagogika nadziei* [online]. Dostępny na: <http://sliwerskipedagog.blog.spot.com/2010/12/pedagogika-nadziei.html> [28.09.2021].
- Śliwerski, B. (2017) *Pedagogika nadziei. Prima Educatione* [online], 1, 13-19. Dostępny na: <https://doi.org/10.17951/pe/2017.1.13>.
- Tischner, J. (1985) Nadzieja szukająca prawdy. *Znak*, 12(373), 3-11.
- Tischner, J. (2020) *Myślenie według wartości*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Witkowski, L. (2009) *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarczyk, R. (2017) O rozczarowaniu utopią i myśleniu krytycznym. W: R. Włodarczyk (red.) *Utopia a edukacja. Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 49-63.
- Zerubavel, Y. (2018) *Desert in the Promised Land*. Redwood City: Stanford University Press.

Agnieszka Walendzik-Ostrowska*
Joanna Dec-Pietrowska**

O POTRZEBIE EDUKACJI SEKSUALNEJ DOROSŁYCH **ABOUT THE NEED FOR ADULT SEXUAL EDUCATION**

ABSTRACT: The aim of this article is to characterise the issue of sexual education of adults and to reflect on the potential needs of adults in this area. This rarely discussed in the specialist literature issue requires analysis. It is relevant not only from the perspective of andragogy, but also from the perspective of gerontology, special andragogy, educational gerontology or geragogy. There are several areas in which adults need sexual education, an education that is somewhat different from that addressed to children and adolescents. The first area is the realisation of sexuality education within the family. Parents have two important roles in this field: to educate their children and to support their children's sexual development. The research shows that parents often do not take up these roles due to lack of knowledge and misconceptions about children's sexuality. The second area relates to the personal area – here, education (as well as psychoeducation) can help to improve quality of life and sexual health, relations, and relationships and to deal with and solve problems in a person's sexual life. The third area is the education of professionals in the field of upbringing (pedagogues, teachers, educators) in supporting children and adolescents who reveal problems regarding their sexuality. The third area is the education of professionals from the field of schooling (pedagogues, teachers, educators) and healthcare in supporting children and adolescents who display problems regarding their sexuality.

KEYWORDS: sexuality education, adults, sexuality.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest charakterystyka zagadnienia edukacji seksualnej osób dorosłych i namysł nad potencjalnymi potrzebami osób dorosłych w tym obszarze. Ten rzadko poruszany w literaturze specjalistycznej temat wymaga analizy. Jest on istotny nie tylko z perspektywy andragogiki, ale również gerontologii, andragogiki specjalnej, gerontologii edukacyjnej czy geragogiki. Wskazać można trzy obszary, w których osoby dorosłe mogą potrzebować edukacji w zakresie seksualności, przy czym ta edukacja różni się od tej kierowanej do dzieci i młodzieży. Pierwszy obszar to realizacja edukacji seksualnej w rodzinie. Rodzice mają w tej kwestii do spełnienia dwa ważne zadania: edukacja własnych dzieci oraz wspieranie ich rozwoju seksualnego. Badania pokazują, że często tych zadań nie realizują z powodu braku wiedzy oraz błędnych przekonań o dziecięcej seksualności. Obszar drugi dotyczy obszaru osobistego – tutaj edukacja (a także psychoedukacja) może pomóc w poprawie jakości życia i zdrowia seksualnego, relacji i związków oraz w rozwiązywaniu problemów w życiu seksualnym. Trzeci obszar to edukacja specjalistów z obszaru wychowania (pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy) w zakresie wspierania dzieci i nastolatków ujawniających problemy dotyczące seksualności oraz specjalistów pracujących w ochronie zdrowia.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja seksualna, dorośli, seksualność.

* **Agnieszka Walendzik-Ostrowska** – Akademia Humanitas w Sosnowcu, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych; e-mail: agawalendzik@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3617-884X>.

** **Joanna Dec-Pietrowska** – Uniwersytet Zielonogórski, Collegium Medicum, Wydział Nauk o Zdrowiu, Katedra Humanizacji Medycyny i Seksuologii; e-mail: j.dec@cm.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0915-9977>.

Wstęp

Istotność i celowość edukacji seksualnej zauważa Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), podkreślając jej rolę w ochronie i wspieraniu rozwoju seksualnego człowieka przy jednoczesnym ułatwieniu mu dążenia do utrzymania zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego. Zasadniczym zatem celem tej edukacji jest koncentracja na ludzkiej seksualności jako pozytywnym potencjale człowieka oraz źródle satysfakcji i przyjemności (Winkelmann, 2012). WHO nie zawęża potrzeby edukacji seksualnej wyłącznie do wieku dziecięctwa i dorastania, wywodząc prawo do edukacji seksualnej z szerokiego katalogu praw człowieka. Seksualność jest integralną częścią ludzkiej osobowości i ma znaczenie dla dobrostanu człowieka w każdym wieku, stąd, aby go osiągać, edukacja seksualna powinna mieć miejsce na każdym etapie życia. Tymczasem analiza treści bogatej literatury poświęconej problematyce edukacji seksualnej (zarówno polskiej, jak i obcojęzycznej) każe zauważyć, że koncentruje się ona przede wszystkim na kwestiach związanych z edukacją dzieci i młodzieży i potrzebami tej grupy. Rzadko są w niej obecne wątki poświęcone edukacji seksualnej osób dorosłych. Jednocześnie znacznie zwiększa się liczba potencjalnych źródeł wiedzy o seksualności – a to, przy braku podstawowej bazy edukacyjnej, znacznie utrudnia osobom zainteresowanym dotarcie do rzetelnych i wiarygodnych treści.

Dodatkowym, choć nie mniej ważnym, argumentem za potrzebą edukacji seksualnej dorosłych jest proces przemian związanych z ludzką seksualnością obserwowany we współczesnym świecie. O ile same ludzkie zachowania seksualne się nie zmieniają, o tyle redefiniowane są kluczowe pojęcia (np. płeć), modyfikacji podlegają systemy normatywne (np. medyczne i społeczne), dostępne są nowe źródła opinii i postaw (szeroko rozumiany Internet). Dorośli, którzy te zmiany dostrzegają i których skutków doświadczają, mogą potrzebować pomocy w ich zrozumieniu. Niska jakość i nieadekwatność edukacji seksualnej dostępnej w polskiej szkole, a także ograniczony jej wymiar w rodzinie nie gwarantują również, że młode osoby wejdą w dorosłość wyposażone w odpowiednią wiedzę nt. seksualności (Instytut Badań Edukacyjnych, 2015; Bieńko i Woźniak, 2017; Izdebski, 2020; Izdebski, Dec-Pietrowska, Kozakiewicz i Mazur, 2022). Dlatego problematyka edukacji seksualnej osób dorosłych wymaga głębszej refleksji.

Autorki artykułu podejmą próbę charakterystyki różnych grup osób dorosłych i ich potrzeb w obszarze edukacji seksualnej. W literaturze przedmiotu badania i analizy koncentrują się przede wszystkim na edukacji dzieci i młodzieży, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i w instytucjach edukacyjnych. Zważywszy na fakt, że brakuje reprezentatywnych badań odnoszących się do potrzeb i oczekiwań dorosłych w zakresie edukacji w tym obszarze (z wyjątkiem nielicznych badań w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz badań rodziców), a także danych dotyczących

podejmowanych i realizowanych rozmaitych form edukacji seksualnej wśród różnych grup ludzi dorosłych, artykuł stanowi refleksje autorek od wielu lat zaangażowanych w edukację seksualną różnych grup docelowych mające stanowić przyczynek do podjęcia szerszej dyskusji na ten temat.

Różni ludzie – różne potrzeby w zakresie edukacji seksualnej

Analizując potrzeby dorosłych związane z wiedzą nt. ludzkiej seksualności, wskazać można trzy główne kategorie osób potencjalnie zainteresowanych edukacją seksualną. Będą nimi:

- 1) rodzice i opiekunowie małych dzieci i nastolatków;
- 2) dorośli mający potrzeby, wątpliwości i problemy związane z własną seksualnością a uwarunkowane m.in. wiekiem, stanem zdrowia, poglądami i przekonaniami (nazwani na potrzeby niniejszego artykułu grupą „dorośli poszukujący”);
- 3) specjaliści pracujący w obszarze edukacji i wychowania oraz w ochronie zdrowia.

Warto podkreślić, że nie są to kategorie rozłączne – każda osoba dorosła może być jednocześnie w każdej z wymienionych grup i potrzebować wtedy będzie nieco innych treści i innej formy edukacji. Jednocześnie wiedza uzyskana z jednego obszaru (np. wiedza dla specjalistów) może być przydatna w innym (obszar osobisty).

Rodzice jako edukatorzy seksualni

Rodzina jako pierwsze środowisko socjalizacyjne, edukacyjne i wychowawcze odgrywa ogromną rolę w edukacji seksualnej. Udział rodziców jest kluczowy także ze względu na funkcję kontrolną wobec różnorodnych wpływów socjalizacyjnych i czerpania wiedzy z innych źródeł informacji (rówieśnicy, media, Internet) (Chomczyńska-Miliszkievicz, 2002). Dzieci potrzebują edukacji seksualnej, szczególnie w momencie odkrywania świata różnic płciowych, co dzieje się w okresie między trzecim a czwartym rokiem życia. Rola rodziców w tym momencie jest nie do przecenienia, zwłaszcza że tak małe dziecko nie ma możliwości zdobycia pewnych i wiarygodnych informacji na ten temat z innych źródeł. Rola ta zwiększa się, gdy dziecko jest w okresie preadolescencji. Młodzi ludzie potrzebują dobrej jakości edukacji na temat zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz praw z nimi związanych w okresie wchodzenia w dorosłość, a rodzice odgrywają kluczową rolę w ich przekazywaniu (Bieńko i Woźniak, 2017; Izdebski, 2020; Othman, Abuidhail, Shaheen, Langer i Gausman, 2021). Profilaktyczny wpływ rozmów z rodzicami na temat seksu na opóźnianie jego rozpoczęcia, podejmowanie odpowiedzialnej decyzji w tym aspekcie i ograniczanie ryzykownych zachowań seksualnych młodych ludzi dotyczy najczęściej okresu dojrzewania do wczesnej dorosłości. Niewiele jednak wiadomo o samych treściach i procesie tej komunikacji ani o tym, jak rodzice i ich

dorastające dzieci postrzegają wspólne rozmowy o seksualności i związkach. Nieliczne badania na ten temat wskazują, że tematy pojawiające się podczas rozmów z rodzicami dotyczą najczęściej normy rozwojowej (szczególnie dotyczącej dojrzewania biologicznego), miłości młodzieńczej, profilaktyki ryzykownych zachowań seksualnych, chorób przenoszonych drogą płciową, antykoncepcji, ciąży i rodzicielstwa oraz orientacji seksualnej. Najrzadziej podejmowane są kwestie związane z pozytywnymi aspektami seksu, masturbacją, przyjemnością i satysfakcją seksualną oraz świadomą zgodą (Izdebski, 2020; Grossman, Lynch i DeSouza i in., 2021; Grossman, Jones i Richer, 2022).

Wydaje się, że rodzice są coraz bardziej świadomi swojej roli, jaką odgrywają w wychowaniu i edukacji seksualnej swoich dzieci. Wyniki badania z 2015 r. zrealizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w grupie rodziców dzieci w wieku 6-18 lat wyraźnie wskazują, że większość rodziców angażuje się w edukację dzieci dotyczącą seksualności, przy czym im starsze dzieci, tym zaangażowanie jest większe. Jednocześnie połowa deklaruje problem z udzielaniem dziecku odpowiedzi na zadawane pytania, a 25% twierdzi, że dzieci nie zadają w tym zakresie żadnych pytań (Instytut Badań Edukacyjnych, 2015). Rodzicom zdecydowanie brakuje wiedzy seksualnej, pewności siebie, swobody i umiejętności komunikacyjnych, by poruszać takie tematy (Ferguson, Dotterer, Schwartz i Bradford, 2022). Często nie czują się także komfortowo i wystarczająco kompetentni w poruszaniu tematyki związanej z seksualnością (Woody, 2001; Grossman, Jones i Richer, 2022). Wpływ na taki stan rzeczy mogą mieć także bariery pokoleniowe, jakość relacji emocjonalnej oraz płeć rodzica prowadzącego rozmowy o seksualności z dzieckiem (Bieńko i Woźniak, 2017).

Badania wskazują również na niedostateczną reprezentację ojców podejmujących rozmowy o seksualności ze swoimi dziećmi (Izdebski, 2020). Wyniki pokazują, że ojcowie rozmawiają ze swoimi dziećmi o zdrowiu seksualnym rzadziej niż matki i przyjmują w edukacji i wychowaniu seksualnym swoich dzieci bardziej pasywną rolę. Głównym powodem braku rozmów o zdrowiu seksualnym jest postrzeganie dziecka jako niewystarczająco dojrzałego (Schaafsma, 2022).

Na podkreślenie zasługuje to, że większość badań koncentruje się jedynie na roli rodziców w edukacji seksualnej swoich dzieci. Warto zwrócić uwagę, że dalsi członkowie rodziny mogą być także źródłem edukacji i socjalizacji seksualnej wspierającej szczególnie zdrowie nastolatków. Badania w USA potwierdzają, że nastolatki również często jak z rodzicami rozmawiali o seksie z członkami dalszej rodziny. Rozmowy nastolatków z rodzicami koncentrowały się bardziej na ryzyku seksualnym i ochronie, podczas gdy rozmowy z dalszą rodziną dotyczyły tematów związanych z seksem w związku. Dziewczęta częściej angażowały się w rozmowy na temat ochrony i seksu relacyjnego z dalszą rodziną, podczas gdy chłopcy częściej rozmawiali na te tematy z rodzicami. Wyniki te podkreślają potencjał dalszej rodziny w zakresie wspierania

zdrowego rozwoju nastolatków (Grossman, Lynch, DeSouza i in., 2021). Duże znaczenie odgrywają także rozmowy ze starszym rodzeństwem, szczególnie wśród dorastających dziewcząt (Leyser-Whalen i Jenkins, 2022).

Mówiąc o socjalizacji seksualnej i edukacji seksualnej dzieci i młodzieży, warto wskazać, że we wspieraniu prawidłowego rozwoju seksualnego pomocni mogą być również (i często są) profesjonalści/edukatorzy. Teorie dotyczące rozwoju nastolatków potwierdzają tezę, że choć rodzice są i powinni być głównymi podmiotami socjalizującymi większość dzieci, mogą nie być najlepszymi dostarczycielami konkretnych informacji merytorycznych i treningu z zakresu umiejętności społecznych. Szczególnie w odniesieniu do okresu dorastania nastolatki pragną prywatności w wielu dziedzinach, w tym w sprawach dotyczących ich ciała i relacji z rówieśnikami. W związku z tym rodzice często są ostatnimi osobami, do których nastolatek zwraca się o informacje na temat nowej rzeczywistości fizycznej i społecznej; ważnymi nowymi źródłami wiedzy i powiernikami mogą być tutaj raczej rówieśnicy, wychowawcy i inni znaczący dorośli. Ponadto badania nad wpływem rodziców na seksualność nastolatków sugerują, że choć rodzice wywierają istotny wpływ na swoje dzieci, rzadko dostarczają im takich informacji, jak szkoła czy programy zdrowotne (Santelli i in., 1999). Monitoring rodzicielski (rozumiany jako nadzór nad społeczną aktywnością młodzieży) i jakość relacji mają duży wpływ na zachowania seksualne nastolatków i konsekwentnie wiążą się z opóźnieniem inicjacji seksualnej oraz spadkiem ryzykownych zachowań seksualnych (Luster i Small, 1994; Romer i in., 1994; Chomczyńska-Miliszkievicz, 2002).

Zarówno rodzice, jak i edukatorzy (specjaliści) odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu umiejętności seksualnych i zdrowia seksualnego. Rodzice powinni odgrywać główną rolę w przekazywaniu dzieciom wartości społecznych, kulturowych i religijnych dotyczących związków intymnych i seksualnych, natomiast pracownicy ochrony zdrowia i edukacji powinni odgrywać główną rolę w dostarczaniu informacji o seksualności i rozwijaniu związanych z nią umiejętności społecznych. Szkoły i pracownicy ochrony zdrowia powinni uznawać i wspierać kluczową rolę rodziców w socjalizacji seksualnej dzieci i młodzieży. Rodzice z kolei powinni wspierać szkoły i inne instytucje edukacyjne w prowadzeniu edukacji seksualnej (Shtarkshall, Santelli i Hirsch, 2007).

Wobec powyższego zasadnym wydaje się doprecyzowanie zakresu edukacji seksualnej rodziców, która powinna koncentrować się na następujących zagadnieniach: rozwój psychoseksualny dziecka (od urodzenia do dorosłości) i jego przejawy, zasady wspierania i towarzyszenia w rozwoju, kluczowe momenty, w których rodzice mają do spełnienia ważną rolę w edukacji seksualnej, przeciwdziałanie przemocy seksualnej wobec dziecka, metody wychowania szanujące granice dziecka (wychowanie bez przemocy), rodzicielstwo bliskości.

Dorośli „poszukujący” jako grupa docelowa edukacji seksualnej

Ta kategoria osób dorosłych jest bardzo zróżnicowana. Osoby te mogą być w różnym wieku, różnej płci, różnych orientacji psychoseksualnych, w różnym stanie zdrowia, z różnymi doświadczeniami. Każda z tych cech implikuje inne potrzeby w zakresie edukacji seksualnej. Natomiast sama edukacja może być ukierunkowana dwojako – na wspieranie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego bądź na rozwiązywanie zgłaszanych problemów. Potrzeby z obszaru edukacji seksualnej sfokusowane na zdrowie to np. informacje na temat relacji partnerskich, poprawienia jakości życia seksualnego, komunikacji w związku intymnym, języka seksualnego, profilaktyki chorób przenoszonych drogą płciową, metod planowania rodziny czy antykoncepcji. Drugi obszar to poszukiwanie informacji pomocnych w diagnozowaniu niepokojących objawów, przy okazji trudności i problemów w związkach czy też przy wątpliwościach co do normatywnego charakteru potrzeb i sposobów ich realizacji (własnych bądź partnera/partnerki). Wsparcie i edukacja seksualna potrzebne są w dorosłości, szczególnie w sytuacjach przełomowych, kryzysowych czy też trudnych, takich jak wejście w dorosłe życie, rozpoczęcie lub zakończenie związku, ciąża, zaburzenia i dysfunkcje seksualne, przemoc i molestowanie seksualne (Tastula, 2019).

Badania jakości życia seksualnego dorosłych Polek i Polaków (między 18. a 49. rokiem życia) wskazują, że między 20% a 25% badanych przeżywa jakieś problemy i trudności związane ze współżyciem seksualnym (Izdebski, 2020). Z kolei w grupie badanych kobiet i mężczyzn w wieku 50-74 lat problemy i trudności seksualne występowały częściej (ok. 37% mężczyzn i 29% badanych kobiet) (Izdebski, 2021). Warto wskazać, że nie wszystkie osoby borykające się z problemami związanymi z życiem seksualnym poszukują pomocy u specjalistów. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być brak świadomości i wiedzy z zakresu zdrowia seksualnego, lęki, obawy i zażenowanie bądź niewystarczająca i dostępna oferta pomocy, poradnictwa czy leczenia seksuologicznego.

Szczególnie ważnym obszarem edukacji seksualnej skierowanej do dorosłych jest edukacja osób z niepełnosprawnościami (zarówno fizyczną, jak i intelektualną). Sfera seksualna tej grupy wydaje się szczególnie niedostrzegana. To rezultat szerszego zjawiska, w którym seksualność jako taka jest tabu. „Niewidzialność” seksualności osób z niepełnosprawnościami wynika z braku bądź niskiego poziomu wiedzy oraz funkcjonowania szkodliwych stereotypów i przekonań na ten temat, braku otwartej społecznej debaty dotyczącej tej ważnej sfery ludzkiego życia w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, a także wciąż niewystarczających działań upowszechniających wiedzę naukową z tego zakresu. W ostatnich latach można zauważyć, że problematyka seksualności osób z niepełnosprawnościami i działania edukacyjne w tym zakresie podejmowane

są coraz częściej, zwłaszcza dzięki aktywności profesjonalistów, fundacji i organizacji działających na rzecz tych osób (np. Fundacja Avalon, Stowarzyszenie Bardziej Kochani). Nie są jednak zauważalne systemowe rozwiązania.

Warto zwrócić uwagę, że życie z niepełnosprawnością fizyczną, oprócz problemów zdrowotnych, może implikować wiele trudności związanych ze zdrowiem seksualnym i reprodukcyjnym, poczynszy od obrazu własnego ciała i jego akceptacji, sprawności seksualnej, realizacji własnych potrzeb emocjonalnych i fizycznych poprzez funkcjonowanie w relacji czy posiadanie potomstwa. Działania edukacyjne skierowane do osób z omawianej grupy dotyczyć powinny w głównej mierze przekazywania wiedzy na temat rozwoju psychoseksualnego, aktywności i sprawności seksualnej, treningu zwiększenia poczucia własnej wartości i pewności siebie oraz asertywności i komunikacji intymnej, promocji zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego, funkcjonowania w relacjach i związkach, intymności, uczenia odpowiedzialności za własne zachowania, edukacji na temat rodzicielstwa czy rehabilitacji seksualnej (Tederko, 2007; Szczepankowski, 2007; Radomski, 2007; Ostrowska, 2007; Izdebski, Długołęcka i Radomski, 2016; Waszyńska, 2020). Z kolei kwestie seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną wymagają także otwartości na realizację ich potrzeb w tym obszarze. Uznając osobę z niepełnosprawnością intelektualną za istotę seksualną z pełnią przysługujących jej praw seksualnych (w szczególności do realizacji własnej seksualności w kontekście płci i ról z nią związanych, w relacjach i związkach intymnych, realizacji potrzeb seksualnych, prokreacji czy rodzicielstwa), należy przyjąć fakt wynikających z tego potrzeb i podjęcie koniecznych działań z zakresu edukacji seksualnej. W dużej mierze przyczynić się to może nie tylko do przeformułowania koncepcji dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale stwarzać także odpowiednie warunki do realizacji idei samodzielności i autonomii tychże osób (Kijak, 2013). Aby takie warunki zaistniały, kluczowe jest podejmowanie działań edukacyjnych skierowanych do dorastających i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną mających na celu budowanie i podnoszenie poczucia własnej wartości, wzrostu wiedzy dotyczącej płci w wymiarach biologicznym, psychicznym oraz społecznym, podnoszenie świadomości dotyczącej własnego zdrowia reprodukcyjnego, wspierania w rozwijaniu umiejętności i pewności siebie w tworzeniu relacji emocjonalnych i seksualnych, edukowanie w zakresie społecznego funkcjonowania i systemu normatywnego dotyczącego seksualności i zachowań seksualnych, a także podejmowanie problematyki z zakresu profilaktyki chorób przenoszonych drogą płciową i przemocy seksualnej (Lewko, 2016; Hinc-Wirkus, 2017; Kijak, 2018; McCann i in., 2019; Fornalik, 2020). Warto, aby edukacja seksualna skierowana do tej grupy odbiorców dotyczyła również bezpieczeństwa korzystania z nowoczesnych technologii, zwłaszcza zawierania znajomości i relacji online, użytkowania i korzystania z social mediów i profilaktyki wykorzystania przy użyciu nowoczesnych technologii

(Schaafsma i in., 2017). Edukacja seksualna osób z niepełnosprawnością intelektualną nie jest łatwa do zrealizowania ze względu na wiele czynników – począwszy od kwestii jednostkowych, takich jak zróżnicowane i indywidualne tempo rozwoju osób edukowanych, różnorodność ich doświadczeń związanych z własną i cudzą seksualnością, umiejętności percepcyjne i komunikacyjne, gotowość i otwartość na edukację w tym zakresie, indywidualne potrzeby oraz stan posiadanej już wiedzy, po kwestie organizacyjne i systemowe związane z organizowaniem samej edukacji seksualnej (McDaniels i Fleming, 2016; Fornalik, 2020). Dodatkową trudność w prowadzeniu edukacji seksualnej skierowanej do osób z niepełnosprawnością intelektualną mogą stanowić postawy profesjonalistów. Specjaliści wskazują na ich własne lęki i uprzedzenia ze względu na obawę przed „nadmiernym” zainteresowaniem swoich podopiecznych tą tematyką, a co za tym idzie – wzrostem zachowań seksualnych w grupie edukowanych osób, brakiem wiedzy i umiejętności fachowego edukowania w obszarze seksualności czy wreszcie na brak metod, odpowiednich pomocy, czasu i właściwej organizacji tego typu zajęć (Löfgren-Mårtenson, 2011; East i Orchard, 2014; Saxe i Flanagan, 2016; Kijak, 2018).

Coraz liczniejszą grupę wymagającą dostępu do edukacji seksualnej stanowią również seniorki i seniorzy. W naszej kulturze, promującej zdrowie i młodość, starość jest często pomijana, niedostrzegana lub wręcz nieobecna. Jeśli nałożymy na to społecznie funkcjonujące stereotypy dotyczące seksualności osób w wieku senioralnym, to zauważyć można obecność silnego tabu, które wyraża się w przekonaniu, że starość i seksualność wzajemnie się wykluczają. Zatem atrakcyjność, związki seksualne czy orgazmy wydają się zarezerwowane wyłącznie dla ludzi młodych. Takie przekonania sprzyjają ageizmowi i przemocy symbolicznej (Imbierowicz, 2012). Poza mitem o aseksualności osób w podeszłym wieku obecne są inne, np. przekonanie o braku zainteresowania seniorów i senierek kwestiami seksu, o nieestetyczności lub amoralności zachowań seksualnych tych osób czy powszechnych dysfunkcjach i zaburzeniach seksualnych w tej grupie wiekowej (Szarota, 2004; Fabiś i Fabiś, 2008; Kowgier, 2010; Buczkowski, 2015; Błajet, 2018; Gerymski i Sałacka, 2018). Istnienie tych przekonań w społecznej przestrzeni, a także w indywidualnych postawach ma negatywny wpływ na podejmowanie aktywności seksualnej, czerpanie satysfakcji z przeżywania seksualności przez osoby dojrzałe oraz na ich samoocenę i sposób odczuwania własnej starości – a w ostateczności na zadowolenie i jakość życia w ogóle. W rezultacie wiele osób starszych albo nie rozumie własnej seksualności, albo nie uznaje, że ekspresja seksualna w późniejszym wieku jest czymś normalnym i naturalnym (Archambault, 1985). Pewnym ograniczeniem w poszukiwaniu edukacji seksualnej może być również religia, która w naszej kulturze silnie deprecjonuje seksualność. Należy jasno podkreślić, że seks i zdrowie seniorów idą ze sobą w parze. Problemy w tym wieku mogą wynikać ze starzenia się organizmu (menopauza, andropauza), zaburzeń i dysfunkcji seksualnych sprzężonych z wiekiem

oraz chorób współwystępujących, które mogą oddziaływać na satysfakcjonujące życie seksualne (Cichocka, 2006; Ostrowska, 2019). Inny problem stanowić może starzenie się ciała i brak akceptacji własnego wyglądu (wynikająca często z medialnego negatywnego prezentowania wizerunku starzejącego się człowieka i powszechnego kultu pięknego ciała i młodości) (Krasuski, Owczarek, 2015). Istotna jest również kwestia wiedzy na temat higieny i dbałości o nią. Dodatkowo wiele osób w wieku starszym ma stałe i utrwalone wzorce zachowań seksualnych, brak im fantazji seksualnej i polotu – co często ma swoje źródła w socjalizacji na temat seksu. Poza tym badania wskazują, że rośnie częstość występowania zakażeń przenoszonych drogą płciową (STI) u starszych osób dorosłych, a najczęstszą drogą zakażenia są kontakty seksualne. Świadczy to o ich udziale w ryzykownych zachowaniach seksualnych (Melasio, Rodríguez, Torres i Hernández, 2021). Osoby w starszym wieku nierzadko decydują się na wchodzenie w nowe relacje i związki. To może pociągać za sobą obawę o opinię i zdanie najbliższej rodziny, dylematy dotyczące jakości takiej relacji oraz kwestie związane z komunikacją intymną w nowym związku. Stąd oprócz podstawowej wiedzy dotyczącej zdrowia seksualnego i seksualności osób w wieku starszym, czynników fizjologicznych, psychologicznych i społecznych warunkujących zachowania seksualne w okresie późnej dorosłości, bardzo ważnym obszarem edukacji seksualnej skierowanej do tej grupy powinna być również sprawa komunikacji w związku oraz obalanie mitów i stereotypów dotyczących seksualności tej grupy osób. Zdrowie seksualne osób starszych jest często tematem pomijanym i nieuwzględnianym także przez pracowników ochrony zdrowia, choć seksualność nie zanika wraz z wiekiem i jest centralnym i trwającym przez całe życie aspektem bycia człowiekiem. Pracownicy ochrony zdrowia skarżą się jednak na brak wiedzy i komfortu w zajmowaniu się potrzebami i problemami związanymi ze zdrowiem seksualnym osób starszych. W celu unaocznienia problemu, ale także i usprawnienia edukacji seksualnej w tej grupie wiekowej warto wskazać na potrzeby opracowania programów nauczania edukacji seksualnej, poradnictwa i wsparcia w zakresie zdrowia i zachowań seksualnych seniorów, dostrzeżenie potrzeby i otwartość osób edukujących na tę problematykę i doszkalanie się w tym zakresie oraz zaangażowanie w rozmowy pozostałych członków rodziny (co za tym idzie także i ich edukacja) (Davis i Weaver, 2021). Równie ważne jest podejmowanie tematyki z zakresu edukacji seksualnej skierowanej do osób dorosłych w każdym wieku w mediach, kampaniach społecznych, placówkach edukacyjnych i kulturalnych oraz klubach seniorów.

Potrzeby specjalistów w zakresie edukacji seksualnej

Pisząc o specjalistach i ich potencjalnych potrzebach związanych z poszukiwaniem wiedzy o seksualności człowieka, wskazać można na dwa obszary: szeroko rozumianej edukacji oraz zdrowia. Nauczyciele, pedagodzy i wychowawcy oraz pracownicy ochrony

zdrowia to dwie grupy zawodowe, z którymi każdy człowiek spotyka się w ciągu swojego życia wielokrotnie. Polscy pacjenci wysoko oceniają kompetencje lekarzy (66% badanych) (CBOS, 2021), a zawody lekarza i nauczyciela są odpowiednio na szóstym i siódmym miejscu rankingu zawodów poważanych (CBOS, 2019). Jeśli dodamy do tego, że kontakty z przedstawicielami obu tych zawodów odbywają się najczęściej w warunkach intymnych (face to face), to pojawia się bezpieczna potencjalna przeszeń do podejmowania rozmów na temat ludzkiej seksualności. Pytaniem otwartym pozostaje kwestia, czy polscy specjaliści z zakresu edukacji i zdrowia są odpowiednio przygotowani do realizowania edukacji seksualnej. Analizując najnowsze standardy kształcenia nauczycieli (z 2019 r.), odnaleźć w nich można zapis włączający do kanonu podstawowej wiedzy kwestie dotyczące rozwoju psychoseksualnego człowieka, natomiast w standardach kształcenia przygotowującego do zawodu lekarza (także rok 2019) uwzględnione są treści z zakresu seksualności człowieka i zaburzeń z nią związanych (Dz.U. 2019, poz. 1450; Dz.U. 2019, poz. 1573). Należy podkreślić, że treści te po raz pierwszy znalazły się w tych dokumentach. To z pewnością bardzo dobry krok w kierunku wyposażania specjalistów edukacji oraz zdrowia w kompetencje z zakresu edukacji seksualnej – ale to krok niewystarczający. Wspomniane wyżej standardy obowiązują od trzech lat. Minie parę lat, zanim dzisiejsi studenci kierunków pedagogicznych i medycznych rozpoczną swoją aktywność zawodową. Nie jest też powiedziane, że wszyscy oni będą chcieli realizować w trakcie swojej praktyki zawodowej zagadnienia z obszaru edukacji seksualnej. Jest ona bowiem specyficznym rodzajem działalności edukacyjnej, w której bardzo istotnym wątkiem jest obszar osobisty osoby edukującej – a raczej pewna swoboda pozwalająca oddzielić ten obszar od poruszanych treści i mówienie „o seksie” w sposób niekrępujący i jednocześnie nienaruszający granic drugiej osoby. Wymaga to przede wszystkim uświadomienia i przepracowania sposobu oddzielania tego, co osobiste od tego, co publiczne. W pierwszej kolejności jednak potrzebna jest pozytywna motywacja – nie da się bowiem nikogo „przymusić”, aby w ramach swojej aktywności zawodowej poruszał zagadnienia dotyczące seksualności. Skrępowany, zawstydzony edukator nie spełni swojej roli – wystarczy, że skrępowany i zawstydzony jest odbiorca. Dlatego oprócz treści, jakie przekazuje się w procesie kształcenia przeddyplomowego lekarzy i nauczycieli, równie istotne jest to, w jaki sposób do edukacji się ich przygotowuje – a więc w jakim zakresie zajęcia akademickie (wykłady) są uzupełniane warsztatami i ćwiczeniami z metodyki edukacji seksualnej.

Zakończenie

Edukacja seksualna jest jednym z praw seksualnych, które stanowią także uniwersalne prawa człowieka. W ich zakresie znajduje się również prawo do edukacji (w tym

seksualnej) – bez względu na wiek, płeć, stan zdrowia, rasę, religię. Nie jest ona jedynie zarezerwowana dla dzieci i młodzieży. Każdy człowiek, niezależnie od wieku, ma prawo do kontroli oraz swobodnego stanowienia i decydowania o sprawach związanych ze swoją seksualnością. Jest to możliwe przede wszystkim dzięki dostępności informacji, edukacji i usług w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego. W powszechnym przekonaniu edukacja seksualna po osiągnięciu dorosłości już nie jest potrzebna. Wydawać by się mogło, że zdobywane w trakcie życia doświadczenia wypełniają luki w wiedzy. Ale tak nie jest. Wraz z wiekiem (co oczywiste) zmianom ulegają potrzeby odbiorców edukacji seksualnej i jej zakres tematyczny – jednak nie zmieniają się potrzeby uzyskania wsparcia i pomocy w przypadku trudności i problemów związanych ze sferą seksualną. Poza tym dorośli mogą potrzebować edukacji seksualnej, nawet jeżeli otrzymali ją we wcześniejszych latach, ze względu na aktualną sytuację czy doświadczenia. Nie ma jednak reprezentatywnych danych, które pozwoliłyby na zweryfikowanie stawianej przez Autorki tezy o potrzebie edukacji seksualnej dorosłych. Badania tej grupy koncentrują się zwykle na doświadczeniach seksualnych i/lub poglądach na różne sfery funkcjonowania seksualnego. Niewiele wiemy na temat poziomu wiedzy o seksualności oraz o ewentualnych potrzebach osób dorosłych w tym zakresie. Dlatego włączenie tego wątku w dyskurs andragogiczny Autorki uznają jako ważny głos w dyskusji o edukacji dorosłych.

Bibliografia

- Archambault, R.L. (1985) Sex Education for Older Learners. *Journal of Sex Education and Therapy* [online], 11(1), 53-55. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/01614576.1985.11074822>.
- Bieńko, M. i Woźniak, M. (2017) Współczesne narracje w sferze wychowania i edukacji seksualnej w Polsce, *Soc. Communitas* [online], 1(23), 15-36. Dostępny na: <http://societas-communitas.isns.uw.edu.pl/numery/23/spis-tresci.html> [1.02.2022].
- Błajet, P. (2018) *Zdrowie i seks seniorów*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Buczkowski, A. (2015) Seksualność osób starszych w dyskursie eksperckim. *Społeczeństwo i Edukacja* [online], 16(1), 131-144. Dostępny na: http://www.humanum.org.pl/images/SiE/SiE_1_2015_www.pdf [2.03.2022].
- CBOS (2019) *Które zawody považamy? Komunikat z badań*, 157/2019 [online]. Dostępny na: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF [12.02.2022].
- CBOS (2021) *Opinie na temat funkcjonowania systemu opieki zdrowotnej. Komunikat z badań*, 125/2021 [online]. Dostępny na: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_125_21.PDF [12.02.2022].
- Chomczyńska-Miliszkievicz, M. (2002) *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Cichocka, M. (2006) Biopsychospołeczne uwarunkowania seksualności ludzi starych. W: M. Beisert (red.) *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 214-236.
- Davis, O.G. i Weaver, R.H. (2021) Educational training for healthcare professionals about sexual health and behaviour in later life: a scoping review. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning* [online]. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.2002138>.
- East, L.J. i Orchard, T.R. (2014) Somebody Else's Job: Experiences of Sex Education among Health Professionals, Parents and Adolescents with Physical Disabilities in Southwestern Ontario. *Sex Disabil* [online], 32, 335-350. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9289-5>.
- Fabiś, A. i Fabiś, A. (2008) Aktywność seksualna osób starszych. W: A. Jodko (red.) *Tabu seksuologii. Wątpliwości, trudne tematy, dylematy w seksuologii i edukacji seksualnej*. Warszawa: Wyd. Academica, 158-164.
- Ferguson, M.M., Dotterer, A.M., Schwartz, S.E. i Bradford K. (2022) Parental sexual communication self-efficacy with toddlers and young children: an active learning intervention. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning* [online]. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2034612>.
- Fornalik, I. (2020) Edukacja seksualna osób ze spektrum autyzmu i osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka* [online], 19(2), 80-107. Dostępny na: <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/763/614> [1.02.2023].
- Gerymski, R. i Sałacka, K. (2018) Czy intymność, namiętność i zobowiązanie kształtują satysfakcję seksualną seniorów? Wyniki badania eksploracyjnego. *Seksuologia Polska* [online], 16(2), 43-50. Dostępny na: https://journals.viamedica.pl/seksuologia_polska/article/view/62958/47820 [1.02.2022].
- Grossman, J.M., Charnell, J.Ch. i Richer, A.M. (2022) 'I put it all out there. I have nothing to hide. It's my mom': parents' and emerging adults' perspectives on family talk about sex. *Sex Education* [online]. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2062591>.
- Grossman, J.M., Lynch, A.D., DeSouza, L.M. i in. (2021) Resources for Teens' Health: Talk with Parents and Extended Family about Sex. *J Child Fam Stud* [online], 30, 338-349. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01896-x>.
- Hinc-Wirkus, M. (2017) „Upośledzony” seks, czyli o seksualności osób z niepełnosprawnością w Polsce. *Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy* [online], 1(4), 27-38. Dostępny na: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/5565/Upo%C5%9Bledzony%20seks%20czyli%20o%20seksualno%C5%9Bci%20os%C3%B3b%20z%20niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bci%C4%85%20w%20Polsce.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2.03.2022].
- Imbierowicz, A. (2012) Tabu seksualności seniorów jako wyzwanie dla współczesnej geragogiki. *Ars Educandim* [online], 9, 177-190. Dostępny na: <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.11>.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2015) *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności* [online]. Dostępny na: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/IBE-raport-EKD-2.pdf> [11.02.2021].
- Izdebski, Z. (2020) *Zdrowie i życie seksualne Polek i Polaków w wieku 18-49 lat w 2017 roku. Studium badawcze na tle przemian od 1997 roku*. Warszawa: Wyd. UW.
- Izdebski, Z. (2021) *Zdrowie i życie seksualne Polek i Polaków w wieku 50-74 lat w 2017 roku. Perspektywa starzejącego się społeczeństwa*. Warszawa: Wyd. UW.

- Izdebski, Z., Dec-Pietrowska, J., Kozakiewicz, A. i Mazur, J. (2022) What One Gets Is Not Always What One Wants – Young Adults' Perception of Sexuality Education in Poland. *Int. J. Environ. Res. Public Health* [online], 19, 1366. Dostępny na: <https://doi.org/10.3390/ijerph19031366>.
- Izdebski, Z., Długołęcka, A. i Radomski, D. (2016) *Psychoseksualne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością. Studium badawcze*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Jarvis, P. (1985) *The Sociology of Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Kijak, R. (2013) Instytucjonalne i systemowe uwarunkowania przemian wokół problematyki seksualności osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną od instytucji totalnej w kierunku supported living. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* [online], 9, 36-57. Dostępny na: <https://niepelnosprawnos.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnos9.pdf> [1.03.2022].
- Kijak, R. (2018) Edukacja seksualna i doświadczenia seksualne młodych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. *Seksuologia Polska* [online], 16(2), 51-60. Dostępny na: https://www.researchgate.net/publication/348787289_Edukacja_seksualna_i_doswiadczenia_seksualne_mlodych_doroslych_z_niepelnosprawnoscia_intelektualna_Sexual_education_and_sexual_experiences_of_young_adults_with_intellectual_disabilities_Remigiusz_Kija [1.03.2022].
- Kowgier, A. (2010) *Życie intymno-emocjonalne osób starszych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krasuski, T. i Owczarek, K. (2015) Seksualność seniorów. W: K. Owczarek i M.A. Łazarewicz (red.) *Pogoda na starość. Podręcznik skutecznego wspierania seniorów*. Warszawa: Wolters Kluwer, 86-96.
- Lewko, A. (2016) Edukacja seksualna jako element wspierania rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Forum Pedagogiczne* [online], 1, 327-337. Dostępny na: <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/fp/article/view/934/961> [1.03.2022].
- Leyser-Whalen, O. i Jenkins, V. (2022) The Continuum of Sexual and Reproductive Health Talk Types Daughters have with Mothers and Siblings. *Sex Res Soc Policy* [online], 19, 401-415. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00553-2>.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2011) "I Want to Do it Right!" A pilot study of Swedish sex education and young people with intellectual disabilities. *Sex Disabil* [online], 30(2), 209-225. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s11195-011-9239-z>.
- Luster, T. i Small, S.A. (1994) Factors associated with sexual risk-taking behaviors among adolescents. *Journal of Marriage and Family* [online], 56(3), 622-632. Dostępny na: <https://doi.org/10.2307/352873>.
- McCann, E., Marsh, L. i Brown, M. (2019) People with intellectual disabilities, relationship and sex education programmes: A systematic review. *Health Education Journal* [online], 78(8), 885-900. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/0017896919856047>.
- McDaniels, B. i Fleming, A.R. (2016) Sexuality Education and Intellectual Disability: Time to Address the Challenge. *Sex Disabil* [online], 34(2), 215-225. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9427-y>.
- Melasio, D.A.G., Rodríguez, D.J.O., Torres, R.A.B. i Hernández, P.E.T. (2021) A Systematic Review of Individual, Psychological and Sociocultural Factors Associated with Safe and Risky Sexual Behavior in Older Adults. *American Journal of Sexuality Education* [online], 16(3), 415-434. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/15546128.2021.1904310>.
- Ostrowska, A. (2007) Seksualność osób niepełnosprawnych. W: A. Ostrowska (red.) *O seksualności osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wyd. „Garmond”, 11-24.

- Ostrowska, M. (2019) Aktywność seksualna osób starszych – jakość życia i stereotypy. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* [online], 39(3), 290-296. Dostępny na: <https://fidesetratio.com.pl/ojs/index.php/FetR/article/view/105/106> [2.03.2022].
- Othman, A., Abuidhail, J., Shaheen, A., Langer, A. i Gausman, J. (2021) Parents' perspectives towards sexual and reproductive health and rights education among adolescents in Jordan: content, timing and preferred sources of information. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning* [online]. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1975671>.
- Radomski, D. (2007) Dojrzewanie seksualne z niepełnosprawnością fizyczną. W: A. Ostrowska (red.) *O seksualności osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wyd. „Garmond”, 106-115.
- Romer, D., Black, M., Ricardo, I., Feigelman, S., Kaljee, L., Galbraith, J., Nesbit, R., Hornik, R.C. i Stanton, B. (1994) Social influences on the sexual behavior of youth at risk for HIV exposure. *American Journal of Public Health* [online], 84(6), 977-985. Dostępny na: <https://ajph.aphapublications.org/doi/10.2105/AJPH.84.6.977> [2.03.2022].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019, poz. 1450.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry, farmaceuty, pielęgniarki, położnej, diagnosty laboratoryjnego, fizjoterapeuty i ratownika medycznego, Dz.U. 2019, poz. 1573.
- Santelli, J. S., DiClemente, R.J., Miller, K.S. i Kirby, D. (1999) Sexually transmitted diseases, unintended pregnancy, and adolescent health promotion. *Adolescent Medicine State of the Art Reviews*, 10(1), 87-108.
- Saxe, A. i Flanagan, T. (2016) Unprepared: An Appeal for Sex Education Training for Support Workers of Adults with Developmental Disabilities. *Sex Disabil* [online], 34, 443-454. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9449-5>.
- Schaafsma, D. (2022) A father's role in the sexual health education of their children: a scoping review. *Sex Education* [online]. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2084061>.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J.M.T. i Curfs, L.M.G. (2017) People with intellectual disabilities talk about sexuality: implications for the development of sex education. *Sex Disabil* [online], 35(1), 21-38. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9466-4>.
- Shtarkshall, R.A., Santelli, J.S. i Hirsch, J.S. (2007) Sex Education and Sexual Socialization: Roles for Educators and Parents. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health* [online], 39(2), 116-119. Dostępny na: <https://doi.org/10.1363/3911607>.
- Sokoluk, W. (2003) *Wychowanie do życia w rodzinie. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Szarota, Z. (2004) *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego.
- Szczepankowski, B. (2007) Specyficzne problemy edukacji seksualnej niesłyszących. W: A. Ostrowska (red.) *O seksualności osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wyd. „Garmond”, 91-96.
- Tastula, A. (2019) *How do they do it? – It is time to modernise the practices of sex education for adults*. Dostępny na: <https://elmmagazine.eu/adult-education-and-sex/how-do-they-do-it-it-is-time-to-modernise-the-practices-of-sex-education-for-adults/> [1.03.2022].
- Tederko, P. (2007) Zaburzenia seksualne u osób po urazie rdzenia kręgowego. W: A. Ostrowska (red.) *O seksualności osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wyd. „Garmond”, 116-130.

- Waszyńska, K. (2020) Asystent seksualny – (nie)potrzebny zawód. *Seksuologia Polska* [online], 18, 48-53. Dostępny na: https://journals.viamedica.pl/seksuologia_polska/issue/downloadFile/4966 [16.02.2022].
- Winkelmann, Ch. (red.) (2012) *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Lublin: Wydawnictwo Czelej sp. z o.o. (na podstawie publikacji Biura Regionalnego WHO dla Europy i BZgA z 2010 r.).
- Woody, J. (2001) *How Can We Talk About That?* New York: John Wiley and Sons.

Katarzyna Wajszczyk*

**ZNACZENIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH WE WŁASNYM KSZTAŁCENIU
NA PODSTAWIE WYPOWIEDZI STUDENTÓW STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH
PRZYGOTOWUJĄCYCH SIĘ DO BYCIA NAUCZYCIELEM.
NAUKOWE REFLEKSJE PRAKTYKA**

**THE ROLE OF COMMUNICATION COMPETENCE IN SELF-STUDY BASED
ON THE NARRATIVES OF PEDAGOGY STUDENTS UNDERGOING TEACHER TRAINING.
SCIENTIFIC REFLECTIONS OF A PRACTITIONER**

ABSTRACT: The aim of the article is to present a small fragment of research consisting of the analysis of statements of pedagogical students at a university in terms of what importance they give to communication competences in their education. The author looks at these statements while evaluating her classes in subjects dedicated to the development of communication competences. As part of the study, she used a list of open and in-depth questions and presented students' answers according to the previously prepared criteria differentiating two models of teacher education: dialogue and technology, and in them the role of communicative competences. It turned out that both perspectives are present in the students' statements. That is, there are those who reduce the development of competences to recreating activities and thus achieving high communication efficiency. As well as those who associate communication competences with the need to reflect on action, understand oneself and others. For one who is both an academic teacher and researcher, the result of this project is to turn an understanding of communicative competences into a theoretical perspective of examining one's academic practice.

KEYWORDS: communicative competences, reflection, teacher, evaluation, student, dialogue.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest prezentacja niewielkiego fragmentu badań polegających na analizie wypowiedzi studentów kierunków pedagogicznych na jednym z uniwersytetów pod kątem tego, jakie znaczenia nadają oni kompetencjom komunikacyjnym w swoim kształceniu. Autorka przygląda się tym wypowiedziom, dokonując ewaluacji swoich zajęć prowadzonych w ramach przedmiotów dedykowanych rozwojowi kompetencji komunikacyjnych. W ramach badania zastosowała arkusz pytań otwartych, pogłębionych, a odpowiedzi studentów zaprezentowała według przygotowanych wcześniej kryteriów różnicujących dwa modele kształcenia nauczycieli: dialogowy i technologiczny, a w nich rolę kompetencji komunikacyjnych. Okazało się, że obydwa ujęcia są obecne w wypowiedziach studentów. To znaczy są tacy, którzy kształtowanie kompetencji sprowadzają do odtwarzania czynności i uzyskania w ten sposób wysokiej sprawności komunikowania, ale są również tacy, którzy kompetencje komunikacyjne wiążą z potrzebą refleksji nad działaniem, rozumienia siebie i innych. Dla nauczyciela akademickiego i jednocześnie badacza rezultatem tego projektu jest uczynienie z rozumienia kompetencji komunikacyjnych teoretycznej perspektywy przyglądania się swojej praktyce akademickiej.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje komunikacyjne, refleksja, nauczyciel, ewaluacja, student, dialog.

* Katarzyna Wajszczyk – Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: katarzyna.wajszczyk@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7682-336X>.

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagadnienia kompetencji komunikacyjnych w perspektywie tego, jakie znaczenia tym kompetencjom nadają kandydaci na nauczycieli odwołujący się do praktyki zajęć w ramach przedmiotów dedykowanych rozwojowi kompetencji komunikacyjnych (trening umiejętności interpersonalnych, trening kompetencji społecznych, komunikacja dla współpracy), w których uczestniczyli na jednym z uniwersytetów. Te otwarte i pogłębione wypowiedzi studentów uczyniono przedmiotem ewaluacji i jednocześnie refleksji nad własną pracą przez nauczyciela akademickiego i jednocześnie autora tego tekstu. Mając na uwadze, że zagadnienie kompetencji komunikacyjnych jest bardzo szerokie (por. Męczkowska, 2004), warto dookreślić, w jakim wymiarze będzie ono tutaj traktowane. Kompetencje komunikacyjne autorka uznaje za kluczowe dla tych rozważań w dwóch wymiarach. W wymiarze życia społecznego są one naturalną formą bycia człowieka w świecie i od ich stanu zależy sposób budowania międzyludzkich relacji. W tym sensie świadomość braków, doświadczanych trudności w komunikowaniu się są istotnym krokiem prowadzącym do zmiany i do poprawy jakości bycia w relacjach z innymi. W wymiarze sposobu myślenia o edukacji w ogóle – kompetencje komunikacyjne stanowią o jakości doświadczanych praktyk, rodzaju budowanych relacji między podmiotami edukacji (Aleksander, 2009), kształtują status kultury nauczania (Zamojski, 2010) i sposób bycia nauczycielem.

Jak pisze E. Aronson, jesteśmy istotami społecznymi i nasze zachowania mają charakter interpersonalny (Aronson, 2000). Relacje interpersonalne powstają wówczas, gdy ludzie są świadomi swojego istnienia i liczą się ze sobą (Berger, 1993: 25-27). Ponadto wywierają na siebie jakiś wpływ i uzgadniają charakter relacji oraz komunikują wzajemne oczekiwania (Berger, 1993). Istotą budowania relacji jest porozumiewanie się. Człowiek inicjuje i podtrzymuje liczne relacje, które różnią się choćby ze względu na cel ich zawierania. Aby możliwe stało się porozumienie, uczestnicy interakcji w sposób umiejętny tworzą sytuację komunikowania się, którą rozumie się jako proces, polegający na wymianie, tzn. wysyłaniu i odbieraniu przekazów w ramach określonej sytuacji lub odczytywania kontekstu, który ją charakteryzuje (Gładkowski, 2006: 16). Istota rzeczy tkwi w odpowiednich umiejętnościach formułowania komunikatów i ich odbierania zależnie od celu, kontekstu i z pełną świadomością drugiej strony w interakcji. To dlatego procesy porozumiewania się i komunikowania się stanowią o istocie edukacji. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak:

komunikacja zajmuje centralne miejsce w procesach kształcenia i wychowania. Język mówiony i pisany jest bowiem dla uczestników sytuacji edukacyjnych środkiem komunikowania tego, co już wiedzą, oraz nadawania nowych znaczeń faktom i zjawiskom. Ponadto sprzyja kształtowaniu ich poczucia wspólnoty i tożsamości (Czerepaniak-Walczak, 1997: 99).

Mając na uwadze przygotowanie studentów do bycia nauczycielem w sensie konceptualnym (a nie spełniania rygoru standardów ministerialnych – choć one także są ważne) znaczenie kompetencji komunikacyjnych w kształceniu nauczycieli może być postrzegane w różny sposób w zależności od przyjętego modelu. W literaturze przedmiotu dyskusja dotycząca przygotowania nauczycieli do ich roli obejmuje wiele aspektów (zob. Dróżka, 2007; Jurgiel, 2007). W niniejszym tekście zwraca się uwagę tylko na jeden jej aspekt – sposób ujmowania kompetencji komunikacyjnych jako wpisanych zarówno w technologiczny, jak i dialogowy model dydaktyczny przygotowania nauczycieli do roli. W każdym z nich znaczenie kompetencji komunikacyjnych jest inne. O ile w pierwszym wartość kompetencji komunikacyjnych nauczyciela zredukowana została do umiejętności budowania precyzyjnych komunikatów, tak aby uczeń (student) potrafił zrealizować stawiane mu wymagania (Niemierko, 2001), o tyle w przypadku modelu dialogowego kompetencja komunikacyjna oznacza sposób bycia nauczyciela i ucznia, stanowi o sensie podejmowanych działań edukacyjnych w ogóle (Rutkowiak, 1992). Dla nauczyciela akademickiego, który podejmuje się przygotowania studenta do bycia nauczycielem, sprawa ta wydaje się interesująca z dwóch powodów. Odpowiedzi na pytanie studentów o znaczenie kompetencji komunikacyjnych w ich kształceniu dla badacza mogą być przejawem ich edukacyjnej świadomości, związanej z przyszłą rolą zawodową i identyfikacją ich własnych preferencji dydaktycznych. Może być także poznawczym pretekstem do zastanawiania się nad sensem akademickiej pracy dydaktycznej przez nauczyciela akademickiego. Dlatego w pierwszej części artykułu zaprezentowane zostaną dwa ujęcia kompetencji komunikacyjnych w odniesieniu do technologicznego oraz dialogowego modelu pracy edukacyjnej. Natomiast w drugiej zrekonstruowane zostaną studenckie wypowiedzi na podstawie kategorii analitycznych wyprowadzonych z tych modeli, a mówiące o znaczeniach, jakie studenci nadają kompetencjom komunikacyjnym. W miejscu klasycznego zakończenia pojawia się próba refleksji nad konsekwencjami ujawnionych w materiale przez studentów sposobów rozumienia znaczenia kompetencji komunikacyjnych w ich kształceniu.

Kompetencje komunikacyjne i ich znaczenie w technologicznym oraz dialogowym modelu pracy edukacyjnej¹

Kształcenie nauczycieli, w odniesieniu do rozwijania kompetencji komunikacyjnych i ich teoretycznego (pedagogicznego) źródła, można przedstawić w dwóch perspektywach:

¹ Sformułowanie *model pracy edukacyjnej* zaczerpnięto z książki: Malewski, M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O zmianie paradygmatycznej w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji. Autor wskazuje, że tzw. pedagogiczne podejście dotyczy nauczania dzieci i młodzieży i dlatego w przypadku uczenia się dorosłych i ich kształcenia operuje sformułowaniem *model pracy edukacyjnej*.

technologii kształcenia oraz pedagogiki zorientowanej humanistycznie (Rutkowiak, 1992). Pierwsza z nich związana z dydaktyką instrukcyjną, której celem jest skuteczność osiągania założonych efektów (Klus-Stańska, 2018: 80). Funkcjonalizm będący podstawą teoretyczną tego typu dydaktyki koncentruje swoje założenia wokół równowagi systemu, a zatem kształcenie ma na celu przystosować jednostki do istniejących warunków i służyć temu odpowiednie zadania dydaktyczne, na straży których stoi system oświatowy i szkoła (Klus-Stańska, 2018: 81). Przekłada się to na sprowadzenie działań nauczycieli do doboru odpowiednich narzędzi, które pozwalają (dzięki wcześniej odpowiednio dobranych narzędzi kontroli) uzyskiwać założone efekty.

Przyjmując techniczny charakter kształcenia, kompetencje komunikacyjne postrzegane są ściśle ze skutecznością nauczycielskiego działania. Miarą tej skuteczności jest osiąganie standardów, realizacja założonych celów i dopasowanie do obowiązujących wymagań. Takie założenie powoduje, że kompetencje komunikacyjne to przekonania, wiedza oraz wyuczone, praktyczne umiejętności, pozwalające efektywnie funkcjonować w sytuacjach edukacyjnych, wzmacniając realizację funkcji adaptacyjnych szkoły. Odwołując się do standardów wykształcenia nauczycieli, absolwent powinien m.in.: (B.1.U3) skutecznie i świadomie komunikować się; (D.1/E.1.U4) dostosować sposób komunikacji do poziomu rozwojowego uczniów; (A.2.U6) skutecznie porozumiewać się z różnymi odbiorcami, w tym z dziećmi lub uczniami, rodzicami lub opiekunami oraz specjalistami, z wykorzystaniem nowoczesnych rozwiązań technologicznych (Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki, 2021).

Taki obraz standardów wykształcenia w zakresie komunikacji odpowiada wiedzy technicznej wskazanej przez Roberta Kwaśnicę, gdzie kompetencje sprowadzają się do aspektu realizacyjnego, a w konsekwencji w rozumieniu autorki tego artykułu, do umiejętności efektywnego komunikowania się za sprawą powtarzalności sytuacji i wytreningowania w ten sposób skutecznych narzędzi z góry założonych celów (Kwaśnica, 2004).

Tymczasem w humanistycznym modelu pracy edukacyjnej – jak sugerują jej zwolennicy (Malewski, 2010) – wykraczamy poza narzędziowość i skuteczność, natomiast koncentrujemy się wokół dialogu i dialogowania. Takie umiejscowienie kompetencji ma związek z dydaktyką humanistyczną, w ramach której w procesie edukacyjnym najważniejsze są zainteresowania uczniów i ich potrzeby (Klus-Stańska, 2018: 120). Podstawą komunikacji między uczestnikami procesu uczenia się jest dialog, a podmiotowość, autonomia, samorozwój są kluczowymi kategoriami konstruującymi tę podstawę uczenia się. A zatem kompetencja komunikacyjna rozumiana jest tu jako zdolność bycia w dialogu.

Kategorię dialogu przedstawia Joanna Rutkowiak w trzech odsłonach: jako konstrukcję pytań i odpowiedzi (dialog informacyjny), jako wymianę negocjacyjną (dialog bez arbitra) oraz jako warunek możliwości rozumienia, czyli „ciągłe konstituowanie

i przezwyciężanie sensów, dziejące się przez wymianę myśli, będące aktywnością ustawiczną, ludzkim sposobem bycia” (Rutkowiak, 1992: 40). Dialog jako warunek możliwości rozumienia to sytuacja, w której każda ze stron uczy się od siebie nawzajem, „jest uczeniem się zarazem siebie i świata, który jest jego światem, bo świat jest w nim” (Rutkowiak, 1992: 42). Istotą dialogu jest dawanie do myślenia, a jego sens „zawiera się w najszerzej pojętej rozmowie, dającej do myślenia wszystkim uczestnikom, takiej, w jakiej dokonuje się ustawiczne przełamywanie pozorów rozumienia, jakoby już osiągniętego, lecz takiego, w którym nic nie jest ostatecznie rozwiązane, a dialog nie kończy się” (Rutkowiak, 1992: 355). W takim kontekście komunikacja i namysł są warunkiem myślenia, a dialog-rozmowa nie jest środkiem realizacji zadania, jest okazją do wychodzenia poza własne rozumienie i szansą przyjrzenia się sobie poprzez innego człowieka (Rutkowiak, 1992: 359).

Bycie w dialogu jest możliwe dzięki kompetencjom komunikacyjnym, które R. Kwaśnica określa jako widzenie drugiej osoby w sytuacji komunikacyjnej. To widzenie oznacza jej rozumienie i akceptację, zdolność formułowania krytyki, za pomocą której dostrzega się poglądy i przekonania leżące u podstaw czyichś twierdzeń i zachowań oraz gotowość do funkcjonowania w świecie równoważnych sądów i punktów widzenia (własny punkt widzenia traktując jako jeden z możliwych) (Kwaśnica, 2004). Efektem doświadczenia, które powstaje w dialogu, jest wiedza praktyczno-moralna (Kwaśnica, 2004: 299). Ona stanowi źródło sposobu postrzegania świata, rozumienia siebie w tym świecie i po prostu siebie jako pewną całość (Kwaśnica, 2004).

Aby dialog był możliwy, J. Rutkowiak wskazuje pewne warunki konwersacji: pewność co do obecności drugiej osoby, sposób odbywania rozmowy (wciągnięcie w temat) oraz „przychylność istniejąca wokół wypowiedzianych opinii” (Rutkowiak, 1992: 359), czyli „akceptacja, która polega na tym, że dany punkt widzenia uważa się za wart rozważenia” (Rutkowiak, 1992: 360). W takim rozumieniu kompetencji komunikacyjnych nie da się ukształtować raz na zawsze, ponieważ jedynokowość i niepowtarzalność sytuacji wymaga od podmiotu nieustannej uważności, gotowości na nowe rozwiązania, wysiłku rozumienia sytuacji, w której się znalazł.

M. Czerepaniak-Walczak opisuje kompetencje komunikacyjne jako wyuczalną, dynamiczną właściwość, która dostarcza mu możliwości samoekspresji i rozumienia innych, oraz jako „świadomą gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń (Czerepaniak-Walczak, 1997: 98). Przedstawia próbę łączenia dwóch sposobów rozumienia kompetencji komunikacyjnych, przedstawiając je jako sprawność niezbędną do bycia w dialogu. Istotne elementy kompetencji komunikacyjnych refleksyjnego nauczyciela to przede wszystkim: sposób przekazywania komunikatu, odbiorca komunikatu, cel, do którego ma doprowadzić dana informacja, efekt, i to właśnie te składowe umożliwiają „wskazać standardy sprawności, które użyte

z namysłem, odwagą i odpowiedzialnością są wyrazem refleksyjności w działaniu i nad działaniem edukacyjnym” (Czerepaniak-Walczak, 1997: 98). W szkolnej przestrzeni wychowania i kształcenia kompetencje komunikacyjne składają się na skuteczne funkcjonowanie nauczyciela wychowawcy w relacjach oraz na jego warsztat pracy jako refleksyjnego praktyka. Przestrzeń do tego działania nie jest przewidywalna, ograniczona i zaplanowana, ponieważ „za punkt wyjścia należy przyjąć charakterystyczną dla tego zawodu dynamikę i zmienność sytuacji, w których występują interakcje edukacyjne” (Czerepaniak-Walczak, 1997: 12). To, co zatem towarzyszy praktyce edukacyjnej, w tym również obszarowi rozwoju kompetencji komunikacyjnych, to refleksja obecna zarówno w działaniu, jak i nad działaniem.

Tabela 1 pozwala uporządkować dotychczasowy wywód, jednocześnie wskazać na kryteria różnicujące dwa modele pracy edukacyjnej – będące podstawą do przygotowania

Tabela 1. Kryteria różnic w technologicznym i dialogowym modelu pracy edukacyjnej w perspektywie rozumienia miejsca i znaczenia kompetencji komunikacyjnych

Kryteria różnic	Technologiczny model pracy edukacyjnej	Dialogowy model pracy edukacyjnej
1. Rozumienie i znaczenie kompetencji komunikacyjnych	sprawność, zbiór umiejętności dających możliwość porozumienia się i warunkująca skuteczność w działaniu, znaczenie sytuacyjne	warunek/możliwość uczenia się, obszar możliwy do rozwoju, dyspozycja do uczenia się; zdolność rozumienia dająca możliwość bycia w dialogu; znaczenie długofalowe
2. Metody kształtowania kompetencji	zdobycie wiedzy z zewnątrz, wiedza odnoszona do konkretnych, powtarzalnych sytuacji, przepis, metody podające	świadomość, refleksja i praktykowanie jako warunki tworzenia wiedzy autotelicznej; metody poszukujące, praktykowanie
3. Rola nauczyciela	nadzoruje i kieruje procesem nabywania sprawności, naprowadza na rozwiązania, instrumentalizuje siebie i swoje działanie	towarzyszy, kreuje sytuacje uczenia się, dialog, refleksyjny praktyk, przewodnik, dokonuje rekonstrukcji swojego doświadczenia i praktyki edukacyjnej
4. Cel/powód uczestnictwa w zajęciach	przypadkowość, próba, konieczność	sens, podążanie za potrzebami rozwojowymi, widzenie szansy
5. Mocne strony zajęć (relacyjność)	dobór metod, warunki techniczne, brak nadzoru i kontroli aktywności	relacyjność, tolerancja, swoboda, równość, praktyczność
6. Słabe strony zajęć	warunki techniczne	perspektywa zmiany, świadomość
7. Znaczenie udziału w zajęciach	powiększanie zasobów technicznych (wiedza i informacje), dokonany akt nabycia umiejętności, utrwalenie wiedzy	rozwój w zakresie: ja–inni, ja (rozumienie, świadomość), praktykowanie i tworzenie wiedzy praktycznej
8. D o ś w i a d c z a n e trudności komunikacyjne	indywidualne braki uniemożliwiające skuteczne działanie	braki widziane w kategoriach dyspozycji do uczenia się, odnoszone do bycia w relacjach społecznych, perspektywa ja–inni

Źródło: opracowanie własne.

kandydata do nauczycielskiej roli: technologiczny i dialogowy, pod względem rozumienia miejsca i znaczenia kompetencji komunikacyjnych.

Kompetencje komunikacyjne w kształceniu akademickim w wypowiedziach studentów. Ilustracja empiryczna

Mając na względzie zarysowany kontekst nauczyciela-wychowawcy: potrzeba rozwoju i doskonalenia się, stałe występowanie w sytuacjach interakcyjnych, bycie w nieustannym dialogu ze sobą i innymi, dążenie do autonomii, dobrego życia i przeciwdziałanie tendencjom wypalenia zawodowego oraz wyobcowaniu, autorka postanowiła przyjrzeć się bliżej praktyce rozwoju kompetencji komunikacyjnych. W tym celu stworzyła okazję dla kandydatów na nauczycieli-wychowawców – studentów pedagogiki wczesnej edukacji, pierwszego i drugiego stopnia pedagogiki studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, do namysłu nad własnymi ograniczeniami w zakresie tychże kompetencji². W niniejszym artykule zostanie zaprezentowany jeden aspekt tego projektu, a występujące wypowiedzi studentów odnoszą się do znaczenia, jakie ci studenci (kandydaci na nauczycieli) nadają kompetencjom komunikacyjnym. Są to studenci – jak powiedziano na wstępie – uczestniczący w zajęciach przeznaczonych na rozwój kompetencji komunikacyjnych (trening umiejętności interpersonalnych, trening kompetencji społecznych, komunikacja dla współpracy), w których uczestniczyli na jednym z uniwersytetów³. Zajęcia kończyły się podsumowaniem, w ramach którego studenci dokonywali własnej ewaluacji obejmującej listę pytań/zagadnień, które autorka odniosła do prezentowanych wcześniej modeli: technologicznego oraz dialogowego w zakresie rozumienia kompetencji komunikacyjnych. Autorka poprosiła o pisemne, anonimowe, otwarte wypowiedzi uczestników zajęć na następujące tematy:

² Oznaczenia stosowane w tekście: pedagogika I stopień, III rok 2018/2019: (IP-III-S-18/19), pedagogika II stopień, II rok, 2018/2019, studia stacjonarne: (IIP-II-S-18/19), niestacjonarne: (IIP-II-NS-18/19), pedagogika wczesnej edukacji, 2019/2020, I stopień III rok, studia niestacjonarne: (IPWE-III-NS-19/20), pedagogika I stopień, III rok 2019/2020, studia stacjonarne: (IP-III-S-19/20), studia niestacjonarne: (IP-III-NS-19/20), pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna JSM, III rok: 2021/2022, studia stacjonarne: (IIIPPiW-III-21/22).

³ Zajęcia były realizowane w formie fakultetu, a zatem uczestnictwo w nich było poprzedzone osobistym wyborem uczestników. Warsztaty odbywały się przez jeden semestr w wymiarze dwudziestu lub trzydziestu godzin, podzielonych blokami obejmującymi ćwiczenie różnych kompetencji komunikacyjnych: formułowanie pełnego, precyzyjnego komunikatu, aktywne słuchanie, asertywność, rozwiązywanie konfliktów, komunikacja niewerbalna i autoprezentacja. Już sam wybór zajęć (na podstawie propozycji tematycznej) stwarzał okazję do refleksji poprzedzającej decyzję, ponieważ uczestnictwo w zajęciach było dobrowolne. Zwrócono uwagę studentom, że biorą udział w zajęciach, podczas których znaczenie ma refleksja nad własnym udziałem w ćwiczeniach oraz samymi ćwiczeniami. Mieli przede wszystkim skupiać się na własnych potrzebach, ujawniających się trudnościach i odnosić je do możliwości własnego rozwoju w kontekście zaproponowanych ćwiczeń.

- znaczenie kompetencji komunikacyjnych w życiu oraz studiowaniu (kryterium 1 w powyższej tabeli),
- korzyści wynikające z udziału w zajęciach (kryterium 4 w powyższej tabeli),
- ocena zajęć: mocne i słabe strony (kryteria 5 i 6 w powyższej tabeli),
- najbardziej istotne elementy kształtowania kompetencji komunikacyjnych w trakcie zajęć (kryteria 2 i 3 w powyższej tabeli),
- trudności w zakresie używania kompetencji komunikacyjnych (kryterium 8 w powyższej tabeli),
- istotne kierunki rozwoju, które zidentyfikowali jako kluczowe do dalszego doskonalenia (kryterium 7 w powyższej tabeli),
- znaczenie zajęć z zakresu rozwoju kompetencji komunikacyjnych dla praktyki pedagogicznej (kryterium 7 w tabeli).

Te kwestie w formie dokumentu tworzonego przez studentów z możliwością zarejestrowania każdej otwartej, pogłębionej, indywidualnej pisemnej wypowiedzi miał szansę poruszyć każdy uczestnik zajęć. Zebrane materiały (odpowiedzi studentów na wskazane pytania/zagadnienia) stały się podstawą analizy prezentowanych w dalszej części artykułu kwestii.

Grupy, w których przeprowadzono to badanie, przedstawiają się następująco: pedagogika I stopień, III rok 2018/2019, studia stacjonarne: 28 osób, pedagogika II stopień, II rok, 2018/2019, studia stacjonarne: 25 osób, niestacjonarne: 24 osoby, pedagogika wczesnej edukacji, 2019/2020, I stopień III rok, studia niestacjonarne: 24 osoby, pedagogika I stopień, III rok 2019/2020, studia stacjonarne: 26 osób, studia niestacjonarne: 21 osób, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna JSM, III rok: 2021/2022, studia stacjonarne: 44 osoby. Autorka, stwarzając studentom okazję do namysłu nad sobą i własną praktyką studiowania, dając szansę otwartego wypowiedziania się, jednocześnie sama sobie stawia pytanie: czy to, co robię służy drugiemu człowiekowi, jeśli chodzi o rozwój kompetencji komunikacyjnych i w jaki sposób.

Prezentowany tu fragment badania nosi znamiona ewaluacji w ujęciu Henryka Mizerka. Jak pisze autor, całe postępowanie ewaluacyjne służy temu, aby rozumieć świat istniejący obok, widzieć go jako „aktywnie konstruowaną rzeczywistość innych ludzi i ich kultur” (Mizerek, 2020: 78). Chodzi przede wszystkim o budzenie świadomości uczestników badania, czyli o to, jak konstruują oni rzeczywistość społeczną, o gromadzenie wiedzy, czyli o to, jak uczestnicy rzeczywistości edukacyjnej doświadczają rzeczywistości, zachęcanie uczestników badania do podejmowania działań na rzecz własnego dobra oraz projektowania, jak działać na rzecz własnego dobra (Lincoln, 2009, za Mizerek, 2020: 79). Wartości towarzyszące takiej ewaluacji to przede wszystkim refleksywność, porozumienie i wzajemność (Lincoln, 2009, za Mizerek, 2020: 79). W przypadku rozwoju kompetencji komunikacyjnych odwołanie się do ewaluacji

zorientowanej na dialog ma szczególne uzasadnienie. Kiedy bowiem odnosimy kompetencje do dialogu, refleksja, porozumienie, działanie na rzecz własnego dobra będące w interesie zarówno uczestników, jak i prowadzącego, którego celem nadrzędnym jest rozwój uczestników oraz rozwój siebie samego w zakresie własnej praktyki, stają się podstawowymi kryteriami ewaluacji.

Nietrudno zauważyć (choćby w odniesieniu do sposobu zbierania materiału badawczego), że autorce tego artykułu towarzyszy właśnie taki, humanistyczny sens rozumienia ewaluacji. Ten rodzaj badania ma na celu dostarczenie wiedzy, która umożliwi refleksyjne działanie, poprzez stały nad nim namysł, prowadząc do rozumienia siebie, swojego działania i innych. A zatem, nie tyle idzie o konkretne środki i sprawności, ile konsekwencje powodowane uczestnictwem w działaniu edukacyjnym. Dlatego w prezentowanych tu analizach wypowiedzi studentów należy widzieć tylko jeden aspekt badania ewaluacyjnego, to znaczy to, co Henryk Mizerek (2020) nazywa budzeniem świadomości społecznej, a w niniejszej prezentacji oznacza jakościową analizę wypowiedzi ukierunkowaną na identyfikację dydaktycznej świadomości kandydatów na nauczycieli w zakresie kształtowania kompetencji komunikacyjnych. Pytania stawiane studentom pozwoliły autorce na uporządkowanie wypowiedzi w odniesieniu do dwóch nurtów, zaprezentowanych i scharakteryzowanych w pierwszej części tekstu. Było to możliwe dzięki istotnym kryteriom różnicującym dwa modele – technologiczny i dialogowy. Ujawnione w ten sposób kwestie odnoszące się kolejno do: istoty rozumienia kompetencji komunikacyjnych (a); metod ich kształtowania (b); roli nauczyciela w ich kształtowaniu (c); uzasadnieniu udziału studenta w wybranych zajęciach (d); mocnych stron zajęć (e); słabych stron zajęć (f) oraz co najważniejsze – rzeczywistego znaczenia zajęć dla kształtowania kompetencji komunikacyjnych (g) oraz trudności komunikacyjnych i sposobu ich traktowania przez studentów (h). Oto skondensowane przykłady wypowiedzi dotyczące wyżej wymienionych kryteriów:

a. Istota kompetencji komunikacyjnych

Przypomnijmy, że w ramach modelu technologicznego istotą kompetencji komunikacyjnych jest skuteczny proces wymiany informacji. Miarą tej skuteczności jest osiągnięcie założonych celów w sytuacjach komunikacyjnych. Wówczas kompetencje komunikacyjne są rozumiane jako sprawności, zbiór umiejętności dających możliwość skutecznego działania. Studenci zapytani o rozumienie kompetencji wskazują w swoich wypowiedziach wówczas konkretne umiejętności, używane adekwatnie do sytuacji, oto przykłady:

Umiejętności rozmawiania, uważnego słuchania drugiej osoby, umiejętność rozwiązywania konfliktów i rozpoznawania swoich potrzeb. (IP-III-NS-19/20)

Kompetencje komunikacyjne to umiejętność prowadzenia rozmowy w sposób adekwatny do sytuacji. To umiejętność rozwiązywania i radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi. (IPWE-III-NS-19/20)

W sytuacji, kiedy kompetencje komunikacyjne to warunki i możliwości bycia w dialogu, to jednocześnie dyspozycja do uczenia się oraz warunków rozwoju w różnych obszarach funkcjonowania człowieka. Znaczenie kompetencji komunikacyjnych w tym zakresie nie ma charakteru jednorazowego „nabycia” sprawności, lecz jest procesem długofalowego rozwoju swoich zasobów połączonego ze stałą refleksją dającą możliwość rozumienia i rekonstruowania swojego doświadczenia. To daje umiejętności, które stale stanowią możliwość lepszego bycia w relacji ze sobą i innymi. Studenci, jak wynika z ich wypowiedzi, są tego świadomi:

Kompetencje komunikacyjne pozwalają nam porozumiewać się z innymi. Przede wszystkim w ogóle możemy prowadzić dialog, rozumieć siebie nawzajem i konstruktywnie rozwiązywać konflikty. (IP-III-NS-19/20)

Są najistotniejszą formą „bycia” i formą nieustającej pracy. (IIIPPiW-III-21/22)

b. Metody kształtowania kompetencji komunikacyjnych

W ramach tego kryterium studenci zapytani o metody kształtowania kompetencji komunikacyjnych wskazują na ważność przekazania wiedzy na temat kompetencji za pomocą metod podających oraz sprowadzają metodykę ich kształtowania do odpowiednich narzędzi, chwytów, wypracowanych mechanizmów. Ta wiedza o mechanizmach ich tworzenia, ich zdaniem, ułatwia funkcjonowanie i radzenie sobie w sytuacjach trudnych:

Ważne było dla mnie samo przypomnienie tych treści, uczyłam się tego już wcześniej, ale wszystko mi umknęło, a to istotne rzeczy. (IP-III-NS-19/20)

Szczególnie ważne dla mnie było zdobywanie niby oczywistych informacji, ale zagłębiając się w nie, są ciekawe. (IP-III-S-19/20)

Dowiedziałam się rzeczy, które ułatwią mi życie. (IP-III-NS-19/20)

Zajęcia nauczyły mnie wyrażania własnego zdania, bez obrażania drugiej osoby oraz poszerzyły moją wiedzę na temat komunikacji. (IIP-II-S-18/19)

Pojawia się tu także rozumienie metodyki uczenia się kompetencji, które jest utożsamiane z możliwością rozwijania w trakcie ich praktykowania. Zatem metody mają mieć charakter poszukujący, stwarzający okazję do uczenia się. Istotą jest tu świadomość tego, że kompetencje komunikacyjne wymagają stałego procesu rozwijania. A zatem to, na co zwracają uwagę studenci, to zamiast przekazywania wiedzy i gotowych narzędzi nauczyciel stwarza okazję do dyskusji, poszukiwania, rozważania w nawiązaniu do własnego doświadczenia:

Ćwiczenia i omawianie przypadków z życia wziętych, każdy mógł powiedzieć o swoim problemie i omówić w grupie, zobaczyć inny punkt widzenia. (IIIPPiW-III-21/22)

Mogłem popracować nad swoim podejściem do drugiego człowieka oraz samego siebie. (IP-III-S-19/20)

Ważne było dla mnie ćwiczenie umiejętności potrzebnych w życiu. Ważne było, że ćwiczyliśmy np. rozwiązywanie konfliktów i bycie asertywnym na konkretnych sytuacjach życiowych. (IP-III-S-19/20)

c. Rola nauczyciela w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych

Pisząc o roli nauczyciela jako istotnej kategorii znaczenia kompetencji komunikacyjnych, należy zwrócić uwagę na dwie kwestie: pierwsza to definiowanie roli nauczyciela przez pryzmat wykonywanych przez niego czynności, tym samym udział w procesie uczenia się studentów oraz przez pryzmat rozumienia tego, na czym polega skuteczność prowadzonych przez niego zajęć. Zgodnie zatem z zastosowanymi kryteriami różnic w podejściu do traktowania kompetencji komunikacyjnych można powiedzieć, że studenci wskazują nauczyciela jako osobę, która dostarcza odpowiedniej wiedzy i narzędzi. To ktoś, kto nadzoruje, kieruje procesem nabywania sprawności, naprowadza na właściwe rozwiązania, organizuje technicznie zajęcia. W takim sensie, w ramach swojej praktyki nauczyciel instrumentalizuje siebie i swoje działanie, a wyniki swojej pracy sprowadza do sprawdzenia narzędzia w odniesieniu do ich skuteczności: Przykładowe wypowiedzi w tej kategorii przedstawiają się następująco:

Dobre podejście do studentów. (IP-III-NS-19/20)

Bardzo fajne zajęcia, w przyjemnej atmosferze, dużo wyniosłam z zajęć. (IP-III-NS-19/20)

Miła prowadząca, zajęcia dobrze zorganizowane. (IIP-II-NS-18/19)

Kieruje rozmowami, zauważa błędy. (IP-III-S-19/20)

W drugim obecnym w materiale ujęciu nauczyciel jest osobą towarzyszącą uczeniu się, kreuje sytuacje uczenia się, stwarza okazję. Podstawą uczenia się i celem jest dialog, w którym nauczyciel oraz uczeń uczą się od siebie nawzajem. Nauczyciel jest refleksyjnym praktykiem, który nieustannie dokonuje rekonstrukcji swojego doświadczenia i praktyki edukacyjnej. Studenci tak przedstawiają nauczyciela w ramach tego podejścia:

Dziękuję za zaangażowanie i chęć do współpracy. Takie podejście motywuje do pracy. (IIP-II-S-18/19)

Uważam, że zajęcia są cenne i motywują do pracy nad sobą. Jest Pani bardzo inspirującą osobą, chciałabym mieć taką umiejętność prowadzenia rozmowy i rozwiązywania problemów, które poruszaliśmy. (IIIPPiW-III-21/22)

Stwarza okazję do wypowiedzi i wymiany doświadczeń. (IIP-II-S-18/19)

d. Uzasadnienie uczestnictwa w zajęciach

Kryterium różnicującym w tym zakresie jest odpowiedzialność za decyzję związaną z udziałem w zajęciach. Zgodnie z założeniami zajęć studenci mogli zdecydować, czy będą chodzić czy też nie (bez konsekwencji). Podczas badania zostali zapytani, dlaczego uczestniczyli w zajęciach. Nieliczna grupa studentów mimo wszystko odwołała się do konieczności (*bo powinnam*) lub próby (*poszłam spróbować*). Pozostali wskazali widzenie sensu, szanse na rozwój, a decyzję o udziale w zajęciach odnosili do swoich potrzeb rozwojowych, a zatem pokazywali uczestnictwo w zajęciach jako konsekwencję swoich decyzji:

Ponieważ chciałam pracować nad trudnościami. (IIP-II-S-18/19)

Chodziłam, ponieważ uważam, że kompetencje społeczne wymagają najcięższej pracy, treningu nad sobą, nad swoimi lękami. (IP-III-NS-19/20)

Chodziłam na zajęcia, by udoskonalić swoje kompetencje społeczne, które niewątpliwie będą przydatne w mojej pracy zawodowej, ale także w prywatnym życiu. (IP-III-NS-19/20)

Udział w zajęciach podtyktowany był również atrakcyjnością tematyki, sposobu prowadzenia zajęć oraz osoby prowadzącej. Są to kwestie wpisujące się w relacyjny charakter sytuacji uczenia się:

Chodziłam, bo jako jedne z nielicznych były ciekawe. (IP-III-S-19/20)

Na zajęcia chodziłam, ponieważ panowała przyjemna atmosfera. Luźne rozmowy grupowe i praca w grupach. (IP-III-S-19/20)

Osobowość prowadzącej zajęcia była dodatkowym atutem. (IIP-II-NS-18/19)

Chodziłem na zajęcia, bo chciałem się dowiedzieć, jak wyglądają zajęcia, choć nie byłem pozytywnie nastawiony. Lecz zaciekał mnie sposób prowadzenia i chęć zdobywania wiedzy, a nie ocen. (IP-III-S-19/20)

e. Mocne strony zajęć

W zakresie mocnych stron głównym kryterium różnicującym wypowiedzi jest charakterystyka sytuacji uczenia się. Część studentów zwraca uwagę na elementy techniczne odbywania się zajęć, takie jak: sposób siedzenia, brak kar i nagród, podawanie przykładów z życia codziennego oraz wskazuje konkretne ćwiczone umiejętności:

Forma i treść zajęć były spoko i pod względem merytorycznym i pod względem atmosfery. (IP-III-NS-19/20)

Podobały mi się ćwiczenia i otwartość grupy. (IIIPPiW-III-21/22)

Komunikat Ja, omawianie postawy asertywnej. (IP-III-NS-19/20)

Dodatkowo, studenci jako mocne strony wskazują spełnienie wymogów formalnych, tj. przygotowanie merytoryczne prowadzącego oraz prowadzenie zajęć formą warsztatową:

Podobał mi się sposób prowadzenia zajęć. Zajęcia prowadzone w formie warsztatów. (IPWE-III-NS-19/20)

To, że Pani potrafiła wyjaśniać różne problemy. (IP-III-S-19/20)

Druga część wypowiedzi miała charakter relacyjny. Odnosiła się bowiem do rozumienia sytuacji uczenia się jako sytuacji dialogowej, w której relacje mają kluczowe znaczenie. W tych wypowiedziach studenci zwracają uwagę na: atmosferę, otwartość, przyjazność, równość, tolerancję, swobodę wypowiedzania się na forum oraz postawę prowadzącego, który to zaaranżował i umożliwił:

Podobał mi się sposób prowadzenia zajęć, to, że wiele przykładów było branych z życia codziennego i były nam przekazywane opcje, jak najlepiej się w danych sytuacjach zachować. Forma zajęć była bardzo przyjazna i tolerancyjna, każdy był sobie równy i miał prawo wyrażania własnych opinii i przede otwarcie dyskutować. (IP-III-S-19/20)

Atmosfera, forma zajęć (dialog) i wiedza od prowadzącej zajęcia przekazana w zrozumiały i ciekawy sposób. (IP-III-NS-19/20)

Najważniejsze było to, że była taka przyjemna atmosfera. Pani prowadząca nie naciskała na wypowiadanie się na forum, co było dla mnie bardzo ważne. (IP-III-NS-19/20)

Studenci zwracali również uwagę, że mocną stroną zajęć było nawiązywanie do doświadczeń oraz możliwość dokonania autorefleksji:

Odniesienie się do praktyki, doświadczeń. Możliwość poćwiczenia w praktyce. (IIIPPiW-III-21/22)

Odkrywanie siebie z prawdziwej strony. (IIIPPiW-III-21/22)

f. Słabe strony zajęć

Pytanie dotyczące słabych stron zajęć koncentrowało uwagę studentów na różnych obszarach. To, co różnicuje odpowiedzi w tej kategorii, to przede wszystkim zwracanie uwagi na warunki, w jakich odbywa się kształcenie, albo na realne możliwości podejmowania wpływu na te warunki. W zakresie kształcenia ocenie zostają poddane elementy zewnętrzne wobec uczestników, które wpływały na komfort uczestnictwa w zajęciach, tj. *długość bloków zajęć, późna pora zajęć, częstotliwość zajęć, brak przepływu powietrza*. Te konkretne uwagi odnosiły się wyłącznie do kwestii technicznych. Jeśli pojawia się sugestia dotycząca możliwych zmian, uzupełnia ona również kwestie techniczne:

Dodałabym więcej testów sprawdzających nasze umiejętności. (IPWE-III-NS-19/20)

Druga część wypowiedzi koncentrowała się wokół szerszego kontekstu odbywających się zajęć. Studenci lokowali swoje uwagi w odniesieniu do perspektywy możliwości rozwoju, poddawali refleksji programy studiów oraz próbowali wskazywać pewne możliwości modyfikacji zajęć, mających ich zdaniem wpływ na ich rozwój. Przykładowe wypowiedzi w tym zakresie prezentują się następująco:

Takie zajęcia powinny się odbywać na I lub na II roku studiów, ponieważ umiejętności kompetencji społecznych są potrzebne wcześniej. (IP-III-S-19/20)

Więcej ćwiczeń, jakieś próby wprowadzenia do życia uczniów, by nie wyszli z zajęć i po chwili zapomnieli o przekazanych informacjach. (IIP-II-S-18/19)

Zmieniłabym trochę formę zajęć, np. na początku i po przerwie jakieś ćwiczenie na pobudzenie, a na koniec zajęć na wyciszenie. (IIIPPiW-III-21/22)

g. Znaczenie udziału w zajęciach z zakresu rozwijania kompetencji komunikacyjnych

Uczestnicy zajęć ujmowali swoje kształcenie z jednej strony jako zebranie wiedzy na temat komunikacji (konkretne teorie, pojęcia), nabycie umiejętności (rozumianych jako skuteczny akt nabycia sprawności) oraz jako okazję do utrwalenia wiedzy wcześniej zdobytej.

Warsztaty były okazją do omówienia teorii z zakresu komunikacji interpersonalnej. Przed przystąpieniem do ćwiczeń lub omawiając istotne trudności wprowadzono studentów w zagadnienia opracowane w literaturze przedmiotu. Była to też okazja do odświeżenia wiedzy w zakresie komunikacji bądź poznania jej na nowo (możliwość odkrycia). Studenci pisali o wiedzy tak:

Dowiedziałam się o asertywności, o różnego rodzaju krytyce, jak ją rozróżniać, kiedy stosować, jaki styl rozwiązania konfliktu. Że nie należy stosować ucieczki tak często, czasem walkę. (IPWE-III-NS-19/20)

Ważne było dla mnie samo przypomnienie tych treści, uczyłam się tego już wcześniej, ale wszystko mi umknęło, a to istotne rzeczy. (IP-III-NS-19/20)

Szczególnie ważne dla mnie było zdobywanie niby oczywistych informacji, ale zagłębiając się w nie, są ciekawe. (IP-III-S-19/20)

Nauczyłam się wyrażać swoje zdanie. (IIIPPiW-III-21/22)

Z drugiej strony udział w zajęciach wiązał się z możliwością rozwoju w zakresie własnej osoby, relacji ja–inni oraz możliwości praktykowania dającego okazję do tworzenia wiedzy praktycznej, budzenia świadomości i rozumienia siebie, innych i swojej praktyki.

Przed wszystkim studenci podkreślali istotne znaczenie tematyki zajęć i realizowanych ćwiczeń **dla ich możliwości rozwoju**: chęci diagnozy swoich trudności, poznania możliwości rozwoju, wyznaczenia celu zmiany i tym samym rozwoju zawodowego i osobistego:

Chodziłam, ponieważ uważam, że kompetencje społeczne wymagają najcięższej pracy, treningu nad sobą, nad swoimi lękami. (IIP-II-S-18/19)

Chodziłam na zajęcia, by udoskonalić swoje kompetencje społeczne, które niewątpliwie będą przydatne w mojej pracy zawodowej, ale także w prywatnym życiu. (IPWE-III-NS-19/20)

Ponieważ chciałam pracować nad trudnościami. (IP-III-S-19/20)

Chodziłam na zajęcia, ze względu na naukę umiejętności, z którymi mam problem. (IP-III-S-19/20)
Miałam dużo możliwości zrobienia autoanalizy. (IIP-II-NS-18/19)

Wskazane przez studentów możliwości rozwoju dotyczą takich wymiarów, jak: poznanie i rozumienie siebie, budowanie perspektywy ja–inni, możliwość tworzenia wiedzy praktycznej.

Jeśli chodzi o aspekt **poznania i rozumienia siebie** to studenci wskazują na to, że zajęcia dały możliwość dokonania autodiagnozy własnych umiejętności, podjęcia refleksji nad własnym funkcjonowaniem. Za ważne w tym obszarze rozmówcy uznali m.in.:

Trenowanie umiejętności i testy pokazujące, na jakim etapie jestem, co powinnam ćwiczyć. (IP-III-NS-19/20)

Dużo dowiedziałam się o sobie i sposobie, w jakim się komunikuję. (IIP-II-NS-18/19)

Rozumienie samego siebie, poznanie siebie, swoich możliwości, uświadomienie sobie błędów. (IP-III-S-19/20)

Szczególnie ważny był dla mnie temat rozwiązywania konfliktów, ponieważ dotychczas ciężko było mi się odnaleźć w takich sytuacjach, teraz będzie lepiej. (IIP-II-S-18/19)

To, że były podawane przykłady sytuacji, na których mogliśmy pracować (łatwiej ustosunkować się dzięki nim do tych w naszym życiu), plus testy. Uświadomiłam sobie dzięki nim, jak rozwiązuje konflikty i jak ogólnie radzę sobie z komunikacją. (IP-III-NS-19/20)

Rozumienie samego siebie, poznanie siebie, swoich możliwości, uświadomienie sobie błędów. (IIIPPiW-III-21/22)

Autorefleksja, chęć poznania swoich schematów, wgląd w siebie. Daje szansę na poprawę jakości życia w zakresie komunikacji w życiu osobistym i zawodowym. (IIIPPiW-III-21/22)

Jeśli chodzi o **budowanie relacji ja–inni**, to studenci wskazują na aspekt, jak to warsztaty stały się też okazją do spojrzenia na innych w sytuacjach interpersonalnych. Była to także okazja do zobaczenia, jakie trudności w tym zakresie mają inni. Ważne było:

Zrozumienie, że inni nie powinni kierować naszymi emocjami. (IIP-II-NS-18/19)

Odpowiedzi na ataki innych osób, uświadomienie, że skoro nie prosimy o opinie, wcale nie musimy się do nich odnosić. (IP-III-S-19/20)

Jeśli chodzi o wymiar **tworzenia wiedzy praktycznej**, to studenci w swoich wypowiedziach wskazują na jej rolę, ale jej problematyzują. Tworzone podczas zajęć symulacje rozmaitych sytuacji z życia oraz omawiane przykłady były okazją do wzbogacania wachlarza swoich umiejętności komunikacyjnych oraz do wprowadzania zmian w zasobach już posiadanych. W rezultacie studenci wskazywali na to, z jaką wiedzą praktyczną spotkali się podczas zajęć oraz nad czym pracowali, próbując do niej dochodzić:

Mogłam popracować nad tym, jak wyrażam swoje myśli w taki sposób, by nie sprawiać nikomu przykrości. (IP-III-S-19/20)

Mogłam popracować nad swoim podejściem do drugiego człowieka oraz samego siebie. (IP-III-S-19/20)

Istotne było to, że zdałam sobie sprawę, jak wiele sytuacji wynika z prawidłowego komunikowania się oraz ich konfliktów moglibyśmy unikać, gdybyśmy znali podstawy komunikacji. (IP-III-NS-19/20)

Ważne było dla mnie konstruowanie poprawnych wypowiedzi do drugiej osoby, ponieważ może mi to pomóc w osobistych konfliktach i relacjach rodzinnych. (IIP-II-S-18/19)

Widoczne jest tu odniesienie tworzonej wiedzy i ćwiczonych umiejętności do rozwoju w różnych sytuacjach życiowych. W formułowanych wypowiedziach widać przekonanie, że zasoby z zajęć pozwolą jakościowo poprawić stosunki interpersonalne z innymi.

h. Trudności komunikacyjne i sposób ich traktowania

Trzeba zaznaczyć, że sama świadomość pewnych braków i doświadczanych trudności była czynnikiem motywującym do udziału w zajęciach. Studenci już na wejściu na zajęcia wiedzieli, z czym mają trudność. Każdy ze wskazanych obszarów kształtowania kompetencji komunikacyjnych był polem, w którym dostrzegano braki, trudności, ale – jak wynika z wypowiedzi studentów – nie zawsze szła za tym potrzeba zmian. Są tu tacy, którzy definiują trudności jako indywidualne braki uniemożliwiające skuteczne działanie bez kontekstu relacyjnego:

Nie jestem w stanie odmawiać, chciałabym z łatwością wyrażać swoje zdanie. (IIP-II-NS-18/19)

Nie za bardzo potrafię postawić na swoim, ponieważ często obawiam się, że moje zdanie nie jest słuszne i że mogę się mylić. (IIIPPiW-III-21/22)

Często brakuje mi odwagi przy osobach dominujących. (IPWE-III-NS-19/20)

Są także tacy, którzy trudności komunikacyjne przedstawiają jako przeszkody w porozumiewaniu się i odnoszą je do bycia w relacjach społecznych:

Za rzadko w rozwiązywaniu problemów uwzględniam drugą stronę. (IPWE-III-NS-19/20)

Jestem nerwowa, często przez emocje wybucham na moich bliskich, przez co później mam wyrzuty sumienia. Wtedy staram się najszybciej przeprosić te osoby. Gdy kłócę się z bliskimi i zrobią coś, co sprawi mi przykrość, nie jestem wtedy zła, reaguję wtedy smutkiem i jestem przybita. (IP-III-S-19/20)

Na pewno ważne jest zwracanie większej uwagi na moje komunikaty i komunikaty innych (zwiększenie własnej świadomości, pilnowanie się), nie oceniać, wypowiadać się we własnym imieniu i niegeneralizowanie. (IIP-II-NS-18/19)

Istotne dla mnie jest teraz doskonalenie swoich kompetencji rozmowy z innymi i brania pod uwagę potrzeb drugiej osoby. (IIP-II-S-18/19)

Ale, co najważniejsze, chcą podejmować działania w związku z ujawnionymi trudnościami i zdobytą oraz wytworzoną wiedzą w trakcie zajęć. Ich wskazania dotyczą działania w pracy nad sobą i pracy z innymi:

Będę bardziej świadoma w pracy nad deficytami. (IIP-II-NS-18/19)

Chcę pracować nad słuchaniem innych. (IIP-II-S-18/19)

Będę przyglądać się swojej osobowości bardziej. Chętnie poczytam na temat „udoskonalania” siebie, np. w aspekcie asertywności. (IPWE-III-NS-19/20)

Zwracanie większej uwagi na moje komunikaty i komunikaty innych, nie oceniać, wypowiadać się we własnym imieniu i niegeneralizowanie, korzystanie z zaplecza. (IPWE-III-NS-19/20)

Próba podsumowania

Zaproponowane przez autorkę w pierwszej części tekstu dwa modele, dzięki którym przyglądała się ona znaczeniu kompetencji komunikacyjnych w praktyce kształcenia studentów pedagogiki, pozwoliły uporządkować i zaprezentować wypowiedzi badanych studentów. Chociaż nie tworzą typów w ich idealnej postaci, to pokazują, że kandydaci na nauczycieli identyfikują dwie drogi kształtowania kompetencji komunikacyjnych i rozumieją odrębne sposoby dochodzenia do nich. Przeprowadzona analiza wskazuje, że w rozumieniu kandydatów na nauczycieli obecna jest zarówno potrzeba posiadania technicznych sprawności dających możliwość skutecznego działania, jak i potrzeba refleksji, uczenia się i rozwoju. Oczywiście można uwrażliwiać studentów za Rutkowiak (1986), że jeśli praktykujemy kształcenie wyłącznie w ujęciu technologicznym i jeśli nawet nauczyciel odczuwa satysfakcję, ponieważ sytuacje się powtarzają, a on na nie reaguje zgodnie z katalogiem wyuczonych czynności, to i tak szybko się okazuje, że metodyka, której się nauczył, nie przewiduje wszystkich możliwych wariantów sytuacji albo dotyczy kwestii, które w ogóle nie były nigdy rozpatrywane na studiach. Pomimo technicznie opanowanych sprawności nie ma ich gdzie zastosować albo okazuje się, że opanowane scenariusze działania się nie sprawdzają. Dla kształtowania kompetencji komunikacyjnych ta sprawa jest zasadnicza. Można ćwiczyć sprawność osiągnięcia porozumienia, technik asertywności, rozpoznawać warunki dochodzenia do konsensusu, ale jeśli nie rozpoznamy i nie uczynimy wysiłku rozumienia tego, z kim próbujemy się komunikować i nie tylko po co, ale, jaki to ma sens, to żadne praktykowanie przyjętych wzorów postępowania nie uczyni tej praktyki autentycznie ważnej dla studentów, którzy próbują stawać się nauczycielami. Kompetencje komunikacyjne ujmowane w perspektywie rozumienia i dialogu pozwalają przyszłym nauczycielom widzieć ich pracę jako samodzielny projekt rozwiązywania szczegółowych sytuacji wychowawczych, które powstają w ich kontaktach z wychowankami (Rutkowiak, 1986), ale także każą myśleć o ich indywidualnym rozwoju w relacji do innych i nieustannym wysiłku budowania relacji.

W materiale widać wypowiedzi wyraźnie identyfikujące znaczenie instrumentalne rozumienia kompetencji komunikacyjnych, są także i takie, które sens praktykowania

kompetencji komunikacyjnych widzą w potrzebie refleksji nad własnym działaniem i ciągłym uczeniu się. Co wydaje się optymistyczne, ale przecież niełatwe, żmudne i często nieprzewidywalne. Istotą sprawy nie jest tylko wybór pomiędzy jednym czy drugim sposobem rozumienia znaczenia kompetencji komunikacyjnych, ale zinternalizowanie tej perspektywy. Konsekwencją tego wyboru jest jeszcze coś innego. Zasadnicze pytanie, które należałoby sobie zadać, dotyczyłoby tego, czy system kształcenia oczekuje, czy w ogóle potrzebuje kształcenia kompetencji nauczycielskich w duchu dialogu. Proces sprawdzania umiejętności, zredukowany do poziomu wyuczonych sprawności, odpowiada oczekiwaniom współczesnego świata (Rutkowiak, 2010) również w zakresie przygotowania do prowadzenia dialogu. Nauczyciel akademicki staje przed odpowiedzią na ważne pytanie, stanowiące sens tej praktyki: czy współczesne społeczeństwo jest gotowe przyznać, że potrzebuje nauczycieli wykształconych w duchu dialogu, refleksyjnych i zdolnych otwierać nowe perspektywy.

Bibliografia

- Aleksander, Z. (2009) *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Aronson, E. (2000) *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.
- Berger, C.R. (1993) Revisiting the relationship construct. *Personal Relationship Issues*, 1, 25-27.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997) *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Dróżka, W. (2007) Od Kałamarza do Internetu: skala przemian zawodu nauczycielskiego w świetle pamiętników średniego pokolenia nauczycieli. W: R. Kwiecińska, S. Kowal i M. Szymański (red.) *Nauczyciel, tożsamość, rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 164-176.
- Gładkowski, W. (2006) *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa: Wydawnictwo Hansa Communication.
- Jurgiel, A. (2007) *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska, D. (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Kwaśnica, R. (2004) Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, 291-323.
- Małewski, M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O zmianie paradygmatycznej w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Męczkowska, A. (2004) Kompetencja jako kategoria pedagogiczna. *Ars Educandi*, IV, 135-150.
- Mizerek, H. (2020) Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(51), 75-86.
- Niemierko, B. (2001) *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U.R.P. 12.05.2021, poz. 890).

- Rutkowiak, J. (1986) Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część II: Scjentystyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model zawiedzionych nadziei”. *Ruch Pedagogiczny*, 5/6, 5-23.
- Rutkowiak, J. (1992) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Rutkowiak, J. (2010) Uczucie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia. W: E. Potulicka i J. Rutkowiak (red.) *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls, 163-176.
- Zamojski, P. (2010) *Pytanie o cel kształcenia: zaproszenie do debaty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Dyskurs
aktywności naukowych

The discourse
of scientific activities

red./ed. Małgorzata Olejarz

Agnieszka Bron*

CELEBRATION OF ESREA'S THIRTY YEARS. AN (AUTO)ETHNOGRAPHICAL ACCOUNT ON ADULT EDUCATION AS A FIELD OF STUDY

ABSTRACT: This article is the story of a leading European association of researchers on the education of adults and adult learning. The European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) is celebrating its thirtieth anniversary in 2022. By looking back and recalling how the association started, who its initiators were, and using an (auto)ethnographic and biographical method of data collection and narration, the aim is to introduce a debate on adult education as evolving towards social sciences. At the same time asking a question how crucial was ESREA's impact on adult education research, if at all. In the concluding part, a state of adult education as a social science discipline is presented and discussed.

KEYWORDS: ESREA, adult education research, adult learning, ESREA's researchers, social sciences.

In 2022, the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) celebrated its thirtieth anniversary, by, among other things, organising its conference in Milan (ESREA 2022). Why do we celebrate ESREA's anniversary? This article considers the story of a leading European association of researchers in learning and education of adults. ESREA's anniversary is an appropriate time to write about its role in forming and contributing to the discipline by empirical research on education and learning of adults.

The aim and the method

The aim of this account is to contribute to the 30th anniversary by looking back and recalling how the association started, who its initiators were, and how big ESREA's impact and its significance on adult education research has been. This account is based on my own recollections and a biographical story, but also on several documents I had managed to collect in the beginning when the whole idea emerged, such as letters, ESREA's newsletters and photos, as well as on references to articles and books. Moreover, an inspiration for this article has been the interview questions I received from Barbara Merrill and Fergal Finnegan about my involvement in ESREA (e-mail from June 2022). It is a point of interest for the association to have a record of its founding members and initiators; the video interviews will be placed on ESREA's homepage.

* **Agnieszka Bron** – Department of Education, Stockholm University, Sweden; e-mail: agniesz@edu.su.se; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3777-1100>.

In this account, I am also trying to explore how ESREA has contributed to/or had an impact on the scope and quality of adult education research. Additionally, I am attempting to understand what adult educationists had expected from such a development and how they (or at least some of them) perceive adult education as a field of social science.

What is the background of and the reasons for starting ESREA?

Adult education as a field of study has quite a long tradition that dates back to the late twenties of the last century. According to Kjell Rubenson and Maren Elfert (2015), it began in the USA and went through a process of growth and importance. First due to the establishment of university programmes at several universities, granting PhD's and advancing research, and second thanks to the interest from the field of practice in new research findings and their applicability to adult educators. The boom and importance of the discipline reached its peak in the 1990s' and was predicted to continue (Rubenson & Elfert, 2015). Similarly, in Europe the 1990s' were considered optimistic years for the discipline, as reflected by the active involvement of the EU in funding research (Hake, 1998). New positions in adult education were created, *e.g.*, at Bremen University, Germany as many as 12 professors in adult education were appointed (see Mader, 1992). Martin G. Haindorff (1992: 237) wrote: "The University of Bremen has the largest full-time staff and the widest choice of subjects of any department of adult education in the united Germany of 1991". There was a huge interest in the development of the discipline and engagement from the academic world as well as from political powers.

Exactly at that time Barry Hake, from Leiden University, came with an idea to involve some scholars in Europe to start an association for research in adult education. But what was the reason? One can speculate that first there was a boom in empirical research on adult education and an interest to study a growing practice of the field, as well as clearly increasing numbers of academic staff (Rubenson, 2000). Second, there was a general lack of organisations dealing solely with adult education researchers. And third, Barry's initiative to mobilise a handful of European researchers who, through their networks, could together build an association, was obviously a temptation. Who were the people behind ESREA, and what organisations existed already?

What organisations existed at the time?

There were already several national and international adult education associations, but they were committed to involving mostly practitioners (*i.e.*, adult educators). The best known is International Council for Adult Education founded in 1972. "ICAE (online) represents more than 800 organisations working on the promotion of the right to learn,

literacy, youth and adult education and lifelong learning. It has seven-member organisations at regional level and national members in 75 countries” (ICAE). Three major regional bodies were included: The European Bureau for Adult Education (EBAE), the African Adult Education Association, and the Asian and South Pacific Bureau of Adult Education.

An important society in Europe is the European Association for the Education of Adults (EAEA), set up in 1953, previously known as EBAE – it “is the voice of non-formal adult education in Europe. EAEA is a European nongovernmental organisation (NGO) with 120 member organisations in 43 countries and represents more than 60 million learners Europe-wide” (EAEA). For more on EBAE’s history, please refer to the works of Derek Legge (1989) and G.H.L. Schouten (1978). In Europe many countries have not only one but several national associations for professional adult educators. They usually are included in EAEA which associates mostly practitioners involved in NGOs, formal and non-formal adult education institutions but also researchers. These associations aim to contribute to policy making in their countries and to the wellbeing of their members and participants of adult education.

Among other national associations we can find the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), founded in 1982, as the result of a merger between the National Association for Public and Continuing Adult Education (NAPCAE) and the Adult Education Association (AEA).

The only research associations at the time were only at the national level. The most famous was the Adult Education Research Conference in the USA. They present themselves as “an annual North American conference that provides a forum for adult education researchers to share their experiences and the results of their studies with students, other researchers, and practitioners from around the world” (AERC). The association has a very long tradition and goes back to the 1950s. Today it “is also a retreat for members of the adult education community; an informal, collegial gathering [...] over the future direction of research in adult education” (AERC).

There was, however a worldwide International Society for Comparative Adult Education (ISCAE) from 1992 (originated in the USA), with its first conference in 1995 in Bamberg, Germany. The society has around 200 members from 35 countries. Similarly, to AERC and SCUTREA, the ISCAE focuses on international conferences and the publication of papers (ISCAE).

The beginning of ESREA

Seeing this lack of associations dedicated to research on the education of adults in Europe, the unique initiative of Barry Hake was to approach academics devoted to

research and to try to cover the whole of Europe. We, that is the founding members, created several research networks, and the first ESREA conference was held in 1995 in Strobel, Austria. After that, triennial conferences were held in Brussels, Lisbon, Wrocław, Seville, Linköping, Berlin, Maynooth, Belgrade and this year (2022) in Milan.

But who were the people of ESREA? To begin with, I happened to be a *founding mother* alongside the eight men who initiated ESREA. I got involved, both as a founding member, an interim and elected steering committee member, as well as a convenor of some networks, while being active in initiating and running many others. Let me start with my background to be able to narrate my personal story of ESREA. Today I am Professor Emeritus at the Department of Education at Stockholm University (SU), where I had worked for 30 years. However, my career began in Poland at the University of Warsaw at which I defended my PhD and worked as a lecturer, whereas I received my habilitation from Uppsala University.

How did I become involved in ESREA in the first place and why? In my research I concentrated on adult learning and education from the beginning. I believed that the status of adult education as a discipline depends on stringent research to understand learning as a social process happening in real life. As psychologists limited their interest in human learning to children and adolescents claiming that a person develops fully already in his/her twenties, many of us adult educationists turned to sociology. The latter gave us prospects of seeing an individual as a social being, constrained by society and yet being able to develop by using agency, and to understand learning as a process in which gender, class and ethnicity become very important.

In March 1989, already in Sweden, I received a letter from Barry Hake. He asked me if I wanted to be involved in the project on *Historical perspectives on social movements and adult education (1750-1800)* that he and Jindra Kulich (UBC, Vancouver), were launching. I was working then at both Uppsala University and Linköping University (LU). My part covered Sweden, while other scholars embraced other parts of Europe. However, the financial contribution never materialised, either for collecting the data or for publication. However, I managed at least to publish my part in August 1991 through LU (Bron-Wojciechowska, 1991). I think that Barry's historical project was the beginning of the creation of a network of adult education researchers.

A few years later, Barry asked me if I was interested in the idea of establishing a European Society. On the 15th of March 1991, Barry Hake addressed a letter to me:

I write to you at this point of time with regard to the establishment of a European Society for Teaching and Research in the Education of Adults (ESTREA). This idea has been doing the rounds informally among a few well-known figures in universities from a number of countries who meet one another regularly at conferences and are involved in ERASMUS projects etc. It would be a society similar to SCUTREA with an annual conference, seminars and workshops, and possibly a European journal for research in adult education (Private letter to A. Bron).

He wanted to explore the possibilities for such a society for academics and asked me to recommend “some competent and internationally oriented academics from Poland”, which I did, and I warmly welcomed his initiative. I also introduced some colleagues from Belgium (Etienne Bourgeois) and Germany (Peter Alheit) to Barry Hake, and we exchanged several letters. By March 19th 1991, Barry had had seven supporters – all males. We all were involved in recruiting more members.

As a next step, I joined an inaugural meeting which was held at the beginning of December 1991 at the residential college near Leiden. We were 13 persons including two women (Sallie Westwood and me). Our male colleagues were Peter Alheit, Pierre Dominicé, John Field, Basitaan von Gent, Barry Hake, Walter Leirman, Françoise Libert, Kjell Rubenson, Richard Taylor, Jukka Tuomisto, Bjarne Wahlgren. All of us were employed as professors or senior lecturers by universities at Adult Education or Education Departments, and one person in Social Pedagogy. Each of us was involved in research, thus we were adult educationists and sociologists. There is a myth spread by some colleagues, who were not from the very beginning in ESREA, that the initiating group consisted of practitioners, which was not the case. To the inaugural meeting an additional 12 invited people could not attend, including three women. They were all university professors and researchers. At that meeting the provisional steering committee was established. Kjell Rubenson became Chair of ESREA, while Barry Hake was appointed its Secretary (*ESREA Newsletter*, 1993).

In May 1992, the first Newsletter was published and presented our European association as “a major new initiative by academics at universities throughout Europe who are engaged in research on the education of adults” (*ESREA Newsletter*, 1992). Barry Hake knew that the community of researchers in adult education was very small, so he welcomed all researchers interested in the education of adults, *e.g.*, those from Sociology and Anthropology, Political Science, Social Work, Human Geography, and generally Arts and Humanities, as well as Education (*ESREA Newsletter*, 1992). Thus, all researchers interested in the education of adults were invited.

As a member of the steering committee, I recall an interesting incident. In 2004, ESREA held a triennial conference in Wrocław, while the Steering Committee met beforehand to prepare the event. It is customary to engage speakers from the host country, so Ewa Kurantowicz and Mieczysław Malewski put forward two Polish names for the keynote speakers. We discussed that proposal, but we did not agree, as the persons were unknown to some members of the committee. As I recall, I came with the solution, which I thought would be acceptable to all of us, namely, to propose Zygmunt Bauman, a Polish-English sociologist from Leeds. Some of us were not sure if we would be lucky enough to convince Zygmunt to come to our conference. I took this task upon myself, as I knew Zygmunt and Janina Bauman personally. It was a success

and in the book after the conference, the keynote address is there (Bauman, 2005). Later Zygmunt came several times to the University of Lower Silesia in Wrocław and the friendly bond developed.

ESREA today

The association was established in 1992, and today it combines 12 research networks, hundreds of individuals and 39 institutional members from across Europe. There are 22 countries engaged in the association, including 18 European and four non-European ones (e-mail Alexandra Ioannidou, October 2022). ESREA is a non-governmental organisation whose goal is to promote and disseminate empirical research on the education of adults and adult learning in Europe through research networks, conferences and publications. The *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* (RELA):

is a refereed academic journal creating a forum for the publication of critical research on adult education and learning. It has a particular focus on issues at stake for adult education and learning in Europe, as these emerge in connection with wider international and transnational dynamics and trends (RELA).

This open-access journal encourages article submission from non-English speaking authors. Within ESREA and through its networks numerous books have been published. The ESREA's Secretariat is located at the German Institute for Adult Education (DIE) in Bonn, Germany, and its secretary is Alexandra Ioannidou (see ESREA).

Each year ESREA's 12 research networks organise their conferences or seminars. Below you can find a list of the networks, in an alphabetic order, and more about each of them one can learn at <https://esrea.org>:

1. Access, learning careers and identities;
2. Active democratic citizenship and adult learning;
3. Adult educators, trainers and their professional development;
4. Between global and local – adult learning and communities;
5. Education and learning of older adults;
6. Gender and adult learning;
7. History of adult education and training in Europe;
8. Transformation and emancipatory adult education;
9. Life history and biography;
10. Migration, transnationalism and racism;
11. Policy studies in adult education;
12. Working life and learning.

The networks' seminars and/or conferences attract far more people than the number of ESREA members, and very often also PhD students. Moreover, at the triennial conferences there are always a few pre-conference days addressed to PhD students. This is in accordance with one of ESREA's mission statements: to support young researchers.

As I wrote before, I have been personally involved in ESREA from the start. First of all, I sat in the interim steering committee until we had a proper election (1993), and I was elected several times. I think my career in the steering committee ended in 2005 or 2006. But I also was involved in networking from the start or even before. ESREA's structure consists of networks that are crucial for the association. It is through networking that one builds social capital of researchers, opportunities to be involved in common research and publication, and, what is more, the ability to co-operate between cultures, research traditions and languages. Let me then look at my own role in contributing to some of the networks and at the same time describe the role of adult educationists who were involved in them.

Active Democratic Citizenship Network

Already in 1990, in summer, just one year after the revolutionary changes in Poland, a colleague from Wrocław University Mieczysław Malewski organised a conference in Karpacz on *Adult education as a social movement*. International guest speakers at that conference included Chris Duke, John Field from the UK, and myself from Sweden. Mieczysław wanted to start research on how democracy could be built and established in Poland after the Round Table and Solidarity victory. That particular conference of researchers became eventually an embryo of the *Active Democratic Citizenship Network* that we connected to ESREA in 1992 with John Field becoming a convener. The network's history is described shortly in Agnieszka Bron's article (1998b). Our first ESREA network conference was held also in Poland, in Wrocław in 1994 (Bron & Malewski, 1995), and at the same time I took over as a convener and had that function until 2005. My Chair in Bochum, in Germany, organised the *Active Democratic Citizenship network* conference there in June 2001 (Schemmann & Bron, 2001).

Life history and Biographical Research Network

Moreover, as the idea of ESREA was to build an association based on active research on education and the learning of adults in specialised networks, I was actively involved in other research networks as well, such as *Life history and Biographical Research* which I joined and started together with Pierre Dominicè and Peter Alheit in 1993. That year we had the first conference which was held in Geneva. Pierre and Peter wanted me

to be a convenor with them to be responsible for recruitment of Swedish and Nordic colleagues as well as Polish ones. I recruited researchers from Sweden to the first conference: Maria Gustavsson, Maj Klasson, Gunilla Härnsten, and Inga Elgqvist-Saltzman, while from Poland Wieslaw Theiss. There was also Laura Formenti who, as a young PhD student attended the first conference, became a network convenor several years after that. Next time we met was in Vienna where such scholars as Linden West and Tom Schuller joined us. This network is one of the most active and productive. Linden West became a very important member for the network as its convener, in the beginning together with Pierre, and later with Laura, for many years. The first book we published after the conferences in Geneva and Vienna was edited by Peter Alheit, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger and Pierre Dominicé (1995).

Access Research Network

In 1996, Chris Duke started another network: *Access Research Network*, as he led a project on the comparative study on non-traditional students' access to higher education (HE), in which I was also involved, thus it seemed natural to join that network as well. Chris Duke, Etienne Bourgeois and Barbara Merrill became its first convenors. The first conference was held in Leeds in 1996 (see Hill & Merrill, 1997) and every second year a new conference was organised. In 2006, the network changed its name to *Access, learning careers and identities*.

Gender and Adult Learning Network

The gender and adult education network was first announced in 1995 but was dormant and inactive. In April 1992, the second interim steering committee meeting of ESREA was held in Manchester. There, I met Edmée Ollagnier who came instead of Pierre Dominicé. That was the beginning of our long friendship and research cooperation. In 1996, Barbara Merrill and Edmée Ollagnier came to Stockholm, to a conference on *Education for the 21st Century* participating with their papers in the section: *Gender and women studies* which I chaired (Wulf et al., 1998; Bron, 1998a; Merrill, 1998; Ollagnier, 1998; Hake, 1999). Over lunch in Ulva Kvarn near Uppsala we decided to activate the network: *Gender and Adult learning*. Edmée recalls:

We started to point out some theoretical points we would like to work on and share, such as gendered learning, gender in higher education, gendered biographies, gender in adult training. We met again during ESREA Conference in Brussels in September 1998 where concrete decisions took place. We were 10 researchers interested (6 women, 4 men) and listed what would be interesting for the future related to gender: knowledge, adult learning, gendered education,

men in a gendered perspective, masculinities-femininities, life history, roles and stereotypes (Dybbroe & Ollagnier, 2003: 7).

As Chair at Ruhr-Universität Bochum (RUB), I organised the first conference of Gender Network in 1999 there, and Edmée became a network convenor, and the two of us, Barbara and I, as well as later Linden West were helping us for several years. We called ourselves “the big four”. The network still functions very well today and has two convenors Joanna Ostrouch-Kaminska and Cristina Vieira. The first publication we had in 2003, after the three conferences (in Bochum, Germany, 1999; Roskilde, Denmark, 2000 and Geneva, Switzerland, 2001), contained a selection of papers presented at those conferences (Dybbroe & Ollagnier, 2003).

Looking back and in the future

Let me start with ESREA's current mission that can be found on its homepage:

ESREA's mission is to support the advancement of high-quality research on the education and learning of adults in Europe by sustaining:

- co-operation among researchers, in the European context conceived in the broadest geographical terms;
- development of research and dissemination of results in all areas of adult and continuing education;
- training of early researchers and continuing professional development of researchers;
- relationships with other European organisations and the appropriate national organisations (ESREA).

But in the beginning the mission was slightly different. On several of ESREA's book covers one can still read that:

ESREA is an association which brings together the numerous researchers involved in study of the education of adults at universities and other institutions of higher education. Its aim is to:

- support a European-wide network for research on the education of adults;
- link specialist research networks, organise seminars and workshops;
- stimulate a range of research publications; encourage co-operation in graduate training for research students;
- organise a biennial research conference;
- ESREA is devoted to the promotion of high-quality interdisciplinary research on all aspects of the education of adults (Schemmann & Bron, 2001).

Examining ESREA's mission over time we can obviously see some changes. In the beginning the focus was on high quality interdisciplinary research, which was in accordance to recruiting to ESREA researchers from various fields of study interested in education of adults. Today, a new focus is on co-operation between researchers from a broad spectrum of geographical areas, which seems understandable as ESREA was dominated by the North of Europe. Another aspect is a focus not only on adult education but also on continuing education. But this means that there might still be focus on formal education and not necessarily on the informal and non-formal one, and not even specifically on learning. What is more, the emphasis is not only on development of research, but also on the dissemination of its results. Still another aspect in today's mission is about cooperation with other European and appropriate national organisations. This means more connection with practice and having more utilitarian goal.

ESREA's impact on academic staff

ESREA was an important researchers' association and obviously had positive impact on numerous researchers in their home universities, both by encouraging networking with others and by having common projects, by seeking European funds, as well as involving their own students to participate in research events. Engagement in ESREA and its networks also influenced my own academic work and the universities I worked for. It was especially evident at the SU and at the RUB, mainly through international research networking.

In Stockholm, the Department of Education, gradually became an institutional member of ESREA¹, and many young and senior researchers were able to join network and triennial conferences. In 1995, I started to run a research seminar dedicated to adult learning in my department. This seminar is still functioning very well and is an important forum for our Research Group on Adult Learning run by Camilla Thunborg and Gosia Malec Rawinski. In our research group on adult learning at Stockholm University, however, we are dedicated to a wide interest in adult learning. This ranges from younger to older adults, starting from the learner's perspective, focusing on adult learning institutions, national and international policy, with a specific interest in issues of equality in education, comprising participation, inclusion and society. There is also an interest in transition between different life periods: education, working life and leisure time. We see our involvement in the field as a mosaic of adults learning landscape (see Bron et al., 2022).

¹ I was an individual member.

During all those years that we in Stockholm were involved in ESREA, it was possible to cooperate internationally with researchers, inviting them for shorter and longer periods to Stockholm (by the way, many Polish researchers visited us), and to be involved in many European projects sponsored by the EU together with ESREA members. This was in accordance with Barry Hake's dream when he initiated ESREA with the idea of a common strength of European research and a research community dedicated to education and the learning of adults.

My Bochum experience is also noteworthy when thinking about ESREA. I was there as the chair in Adult Education with European Dimension (1999-2002), at the Department of Education, at Ruhr University Bochum (RUB), Germany. We organised several ESREA conferences, for the Gender Network and for the Active Citizenship Network. We published a yearbook, which we called Bochum Studies in International Adult Education (see Bron & Schemmann, 2000; 2001; 2002; 2003). Many scholars from the fields of sociology and adult education published in these volumes, which became an important contribution to the field and its internalisation.

The influence from ESREA is definitely seen in our field, most of all through the engagement of scholars and the formation of opportunities for young researchers to develop especially in European projects. Barbara Merrill and I once presented a paper, quite critical though, on what we learned from EU projects (Merrill & Bron, 2008).

ESREA impact on my own research

Even my own field of research on adult learning and education was also enlarged by involvement in ESREA. Since the beginning of my career, I have believed that the status of our discipline depends on solid empirical research to be able to understand adult learning as a social process happening in real life. Thus, the focus of my research was to understand such processes by studying non-traditional students' access to higher education in the beginning, and gradually their biographical learning, identity construction and reconstruction, its transformation by experiencing being in floating and anchoring both in themselves as students and adults (see Bron, 2000).

My current research took me to a different field, namely, to study educational and life careers of young adults (18-25) in disadvantaged rural and urban areas in Sweden. Two elements are new here: combining spatiality with biographical learning and identity formation, as well as comparing rural areas with urban ones from young people's perspectives and experiences. To elaborate on young adults' formation of identity in everyday life we combine a biographical and a socially situated learning perspective (*cf.* Bron, Thunborg & Osman, 2021; Thunborg, Osman & Bron, 2021).

If I look back at my research experiences I find, however, one exception. Though previously I was much more interested just in empirical studies and good quality methodology, I later became additionally interested in analysing the results more theoretically. Thus, theorising human learning became an important issue and a contribution to understanding the socially situated learning of adults. Our research is not only driven theoretically, but also focused on empirical and theoretical discovery by generating theories. We hope to contribute to the theory of adult learning and most of all biographical learning. One of our contributions is developing a concept of floating which we combine with a concept of anchoring, and another one is biographical work (Bron & Thunborg, 2017).

The status of adult education research in social sciences

However, during my career, and quite soon, I realised that internationally we are very few who were genuinely involved in the research on education of adults. Instead, there were mostly practitioners who dealt with teaching of or instruction for adults, and generally they were interested in adults' qualification and requalification, focusing on employability. But, as a result, utilitarian and normative studies dominated while there was less focus on knowing how adults learn from their own perspective or their state of mind.

Still, adult education is often seen as an economic and political issue, and as such can get political recognition and support. But in general, there are fewer funds for academic research on adults than on children and youth, and more funds for teaching than learning as well as more funds for quantitative studies. As a result, research on adult education and learning has less financial support and fewer opportunities to contribute to our knowledge about adult learning. Perhaps the reason is too much focus on the discipline's scientific development and less contribution to the field of practice, as Rubenson and Elfert's (2015) study reveals. According to them, the research on education of adults had its start in the USA and went through three unique phases: 1. professionalisation of adult education, when several programmes were established at universities, and the staff needed to be advanced in research by obtaining PhD degrees; 2. as a direct response to the needs of adult education as a field of practice in the late sixties; and 3. beginning with the 1990s, characterised not by the continuing growth of adult education departments, as it was predicted, but rather by stagnation and merging with other fields and losing its legitimisation within university structures (Rubenson & Elfert, 2015).

It was also the USA scholars that directed their focus on the discipline from the beginning. But while the emphasis there was on psychology, in Europe a crucial role

for adult education was played by sociology (Rubenson, 2000; Rubenson & Elfert, 2015; Malewski, 1998, 2010; Bron, 2005a).

In Europe, according to Rubenson & Elfert (2015), the field developed in the 1960s and on other continents even later than that. If we date the beginning of the discipline's development from the establishment of chairs at universities, the first professorship in adult education in England went to Robert Peers in 1923 at the Nottingham University (Kelly, 1962: 271). The real boom in Europe came first in the 1950s' both in Western (Tuomisto, 2005), as well as Eastern and Central Europe (Malewski, 1998), however "the golden years of adult education" are dated to the 1960s' (Leirman, 1987).

According to Bron, "adult education as a discipline, similar to the general field of education, is both an academic discipline and a field of practice" (Bron, 2005a: 19). The status of the discipline is attained by Chairs in adult education at the universities. However, the tricky or problematic characteristics of this discipline is its connection to both theory and practice similar to such disciplines as education, medicine and technology. Thus, adult education is definitively an applied and not basic discipline, according to the definition.

However, adult education is situated in social sciences, and not connected in the first place with education, even though most adult education departments and chairs are placed in educational sciences. Malewski (2016) makes an important point about why the dependence on education can be critical for the discipline to be independent and fruitful. If we follow his critique, we can also see how American scholars were influenced by education and dependent on psychology. For Malewski (2016), adult education as a discipline gained much more, including its independence and contribution, from being connected with social science disciplines.

Malewski defines the adult education discipline as: "the andragogy is the science of adult lifelong learning" (Malewski, 2016: 31). It "is a consequence of paradigmatic change that field has been experiencing for over two decades. Although the concept of lifelong learning remains an unfounded category" (Edwards, Reason & Strain, 2002). This shifts the focus towards non-formal adult education, which makes adult education different from education. The latter has its field of study in formal education.

Moreover, generally adult educationists became good at theorising adults' learning (Bron, 2005b). Educationists still are using learning theories from the field of psychology while adult educationists developed their own theories more or less advanced in research. These theories shed light on human learning all together. We can name here such theories and their core concepts as biographical learning (Alheit, 2011), floating (Bron, 2000), floating and anchoring, and biographical work (Bron & Thunborg, 2017), social learning (Jarvis, 2006; 2011), situated learning (Lave & Wegner, 1991), transformative learning (Mezirow, 1991). However, while all of them are connected to

the learning of adults generally, learning in a broad sense seems to be a core of adult education as a discipline.

Today, and thanks to research promoted by ESREA, we definitely have more knowledge about adult learning and education; however, this huge volume of research is quite diffused – spread all over a large area of interests without any systematisation or arrangement, and not necessarily connected to a core issue. We need to put in some effort and see how various and sometimes diffused results can be tied together. Perhaps, we might focus on a synthesis of what is valuable in this research for social sciences generally and adult education specifically. Kjell Rubenson was already involved in examining the field as a whole which is a significant contribution (Rubenson, 2000; 2011; Rubenson & Elfert, 2015), but we still need more such attempts.

In a paper from the year 2000, when examining North America, Rubenson concludes that adult education was mainly dominated by psychology with an emphasis on the learner's characteristics and that it reduces teaching to learning. In order to build a discipline of adult education, empiricism and methodology was emphasised; adult education practice was approached usually from an actor/agent perspective; to borrow from other disciplines and fields of study was seen with strong scepticism and there was very little international exchange while North American scholars dominated the landscape (Rubenson, 2000: 397).

What is more:

ESREA's review of trends in adult education research in Europe shows that not only has practice-related research dominated, but there is a general move towards a predominance of applied research Rubenson (2000: 400).

Rubenson's (2000) and Rubenson and Elfer's (2015) analysis to map the territory of adult education research takes as a point of departure Pierre Bourdieu's (2004) theory of field. While Malewski's (1998) analysis concentrates on adult education as a separate discipline on the one hand, or as a discipline included in education and dependent on it, on the other. According to him it is the first to be preferred in building an independent discipline from that of education. By trying to evaluate how theories influence the discipline, Malewski's starting point is in shifting paradigms in the adult education approach to research, namely: positivism, interpretative paradigm; critical theory, and post-modernity. However, these paradigms, while dominating in various times, are not linear, according to him, but operating in parallel. However, in accordance with Thomas Kuhn's notion, they do not communicate or interact with each other but operate separately.

Rubenson and Elfert (2015) furthermore built their analysis on four original texts written by adult education scholars which are based on a bibliometric analysis of

selected adult education journals, and their own review of 75 articles from the period of one year (2012-2013), which also use a bibliometric analysis. Interestingly, however, they found very few articles that draw on the post-structural paradigm; while in the previous study it was dominated by such (Rubenson, 2000). Also, there are differences in American scholars' approaches still with focus on psychology, with European based on sociology as a point of departure (Rubenson & Elfert, 2015).

There is still a clear domination of American contributions to the field. One of the conclusions and explanations why this is so, is offered by Rubenson and Elfert:

We should also point out that just because of the difference in the number of countries in the regions the North American map could be seen as more cohesive than the European. However, with the increasingly central role taken by an organisation like ESREA, the contour of the European map may become more fixed (2015: 134).

ESREA's challenges with contributions to the field

So, what has happened more with ESREA's role and contribution to the field? First of all, there is a shift in accordance with the mission which now by focusing more on formal education perhaps neglects non-formal learning in the research. Still another aspect in today's mission is about cooperation with other European organisations and appropriate national organisations. This means more connection with practice and being more useful or having practice as a point of departure. If so, European researchers in adult education are coming closer to their American colleagues, and the political demands put on them by their countries and the European Union.

The introduction of Barry's brilliant idea, 30 years ago, to enlarge the scope of disciplines to a newly established association included a catch. Let me just point out that adult education researchers with a background in education became a minority. This was advantageous, as many other social science disciplines enriched adult learning and education research. But the very mosaic of disciplines, that we wanted to have, contributed somehow to diffusion and loss of focus, and to some extent to a loss in quality. Still, by networking, by involvement in European research and publications, ESREA has strengthened the discipline. There is huge, uncovered potential to be evaluated, structured and examined. Thus, we need to elaborate again on a state of the art. Otherwise, the field can seem disintegrated and diffuse.

Consequently, two arguments about ESREA's impact on the field of adult education are competing and do not exclude but rather complement each other, namely:

1. ESREA has contributed to strengthen the field;
2. ESREA's role made the field fragmented.

Nevertheless, ESREA by associating important for the discipline adult educationists, has had a considerable role in strengthening and promoting the field in Europe. If we only look at the list of reviewers in *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, we can see how many prominent researchers there are from ESREA. Moreover, promotion and support for young researchers is also a mission of the Discourses much like ESREA's. I hope the association will continue to flourish and expand, and most of all that it will work towards good quality research on adult learning.

References

- AAACE. Available at: <https://www.aaace.org/> [26.12.2022].
- AERA. Available at: <https://www.aera.net/> [26.12.2022].
- AERC. Available at: <https://newprairiepress.org/aerc/> [26.12.2022].
- Alheit, P. (2011) *The Biographical Perspective: A new Approach to Lifelong Learning*. In: L. Jögi & K. Krabi (eds.) *Raamata Oppimisest (The Book of Learning)*. Tallinn: Andragoogika osakond, 48-65.
- Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E. & Dominicé, P. (eds.) (1995) *Biographical Research and Adult Education. A New Approach*. Vienna: Verband Volksbildung.
- Bauman, Z. (2005) Learning to walk in Quicksands. In: A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen & L. West (eds.) *'Old' and 'new' worlds of adult learning*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Bourdieu, P. (2004) *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: University Press.
- Bron, A. (1998a) Graduate women and men research careers at Uppsala University: Is there any difference? In: Wulf, C., Alkan, M., Bron, A., Foster, K., Hurst A., Koppen, J.K., Kruithof, B. & Ovarsell, B. (eds.) *Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities in Europe. European Studies in Education*, 7. Berlin: Waxmann, 559-574.
- Bron, A. (1998b) The Changing Agenda on Research in the Education of Adults and the Issue of Citizenship. In: A. Bron, J. Field & E. Kurantowicz (eds.) *Adult Education and Democratic Citizenship. II*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 11-26.
- Bron, A. (2000) Floating as an analytical category in the narratives of Polish immigrants to Sweden. In: E. Szwejkowska-Olsson & M. Bron Jr (eds.), *Allvarlig debatt och rolig lek*. En festskrift tillägnad Andrzej Nils Ugglä. Uppsala: Uppsala Universitet, Centrum för multi-etnisk forskning, 119-132.
- Bron, A. (2005a) Paradigm Change in Adult Education Research. In: A. Heikkinen (ed.) *Aikuiskasvauksen tutkimuspolut*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 18-34.
- Bron, A. (2005b) Understanding learning processes through adult education theory. In: M. Sabour & L. Koski (eds.) *Searching for the Meaning of Education and Culture*. Joensuu: University Press, 181-192.
- Bron-Wojciechowska, A. (1991) *The Organization of Social Enlightenment. The Study of Social Movements and the Development of Adult Education in Sweden 1750-1800*. Rapport LiU-PEK-AR-29. IPP. University in Linköping.
- Bron, A., Carlhead Ydhag, C., Malec Rawinski, M., Osman, A. & Thunborg, C. (2022) The mosaic of adult education landscape. In: U. Fredriksson, F. Hagerman, S. Kreitz-Sandberg, M. Malec Rawiński, L. Moreno Herrera, C. Thunborg & A. Ullman (eds.) *The Department of Education at Stockholm University. Developments and Footprints in Education and Research*. Stockholm: Atlas Akademi, 255-276.

- Bron, A., Field, J. & Kurantowicz, E. (eds.) (1998) *Adult Education and Democratic Citizenship. II*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Bron, A., Kurantowicz, E., Salling Olesen, H. & West, L. (eds.) (2005) *'Old' and 'new' worlds of adult learning*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Bron, M. & Malewski, M. (1995) *Adult Education and Democratic Citizenship*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Bron, A. & Schemmann, M. (eds.) (2000) *Language-Mobility – Identity. Current Issues in Adult Education. Bochum Studies in International Adult Education*, 1. Münster: Lit Verlag.
- Bron, A. & Schemmann, M. (eds.) (2001) *Civil Society, Citizenship and Learning Bochum Studies in International Adult Education*, 2. Münster: Lit Verlag.
- Bron, A. & Schemmann, M. (eds.) (2002) *Social Science Theories and Adult Education Research. Bochum Studies in International Adult Education*, 3. Münster: Lit Verlag.
- Bron, A. & Schemmann, M. (eds.) (2003) *Knowledge Society, Information Society and Adult Education. Trends, Issues and Challenge. Bochum Studies in International Adult Education*, 4. Münster: Lit Verlag.
- Bron, A. & Thunborg, C. (2017) Theorising biographical work form non-traditional students' stories in Higher Education. *International Journal of Contemporary Sociology*, 2(54), 111-127.
- Bron, A., Thunborg, C. & Osman, A. (2021) Narratives of the urban/rural divide – Learning trajectories of three women returnees to a small mill town. *International Journal of Lifelong Education*, 5-6(40), 532-544.
- Dybbroe, B. & Ollagnier, E. (2003) *Challenging Gender in Lifelong Learning: European Perspective*. Roskilde: Roskilde University.
- EAEA. Available at: <https://eaea.org/about-us/> [27.12.2022].
- Edwards, R., Reason, S. & Strain, M. (2002) Reflexivity: towered a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 525-536.
- ESREA (1st meeting 1991) *Minutes of the meeting* (A. Bron's private archive).
- ESREA Newsletter, May 1, 1992.
- ESREA Newsletter, 2(1), October 1993.
- ESREA (2022) *10th ESREA Triennial Conference New Seeds for a World to Come. Policies, Practices and Lives in Adult Education and Learning* [online]. Available at: <https://esrea2022.formazione.unimib.it/> [27.12.2022].
- Haindorff, M.G. (1992) University of Bremen: Requirements, Courses, Examination Regulations. In: W. Mader (ed.) *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice*. Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education. Vancouver: UBC & ICAE, 225-228.
- Hake, B. (May 1991) Private letter to A. Bron.
- Hake, B. (1998) Lifelong learning and the European Union. In: J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.) *International Perspectives on Lifelong learning*. London: Routledge, 32-43.
- Hake, B. (1999) ESREA – European Society for Research on the Education of Adults. In: J. Reischman, M. Jr Bron & Z. Jelenc (eds.) *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education, 289-300.
- Hill, S. & Merrill, B. (1997) *Access, Equity, Participation and Organisational Change*. University of Warwick: Department of Continuing Education.
- ICEA. *History of ICAE* [online]. Available at: <http://icae.global/en/about/history-of-icae/> [26.12.22].
- ISCAE. Available at: <http://www.iscae.org/> [26.12.2022].
- Jarvis, P. (2006) *Towards a comprehensive theory of human learning*. London: Routledge.

- Jarvis, P. (2011) The experience of a lifetime! In: L. Jõgi & K. Krabi (eds.) *Raamata Oppimised* (The Book of Learning). Tallinn: Andragoogika osakond, 28-46.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Kelly, T. (1962) *A History of Adult Education in Great Britain*. Liverpool: University Press.
- Legge, D. (1989) The European Bureau of Adult Education. In: M. Stephens (ed.) *International Organisation in Education*. London: Routledge.
- Leirman, W. (1987) Adult education: Movement and discipline between golden sixties and iron eighties. In: W. Leirman & J. Kulich (eds.) *Adult Education and the Challenges of the 1990s*. London: Routledge.
- Malewski, M. (1998) *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Malewski, M. (2010) On the incommensurability of adult education researchers' worlds. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online], 1-2, 53-66. Available at: <https://doi.org/10.25656/01:4160>.
- Malewski, M. (2016) O granicach andragogiki i granicach w andragogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(75), 9-39.
- Merrill, B. (1998) "I'm doing something for myself". Mature women students in universities. In: C. Wulf (ed.) *Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities in Europe. European Studies in Education*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 543-558.
- Merrill, B. (June 2020) E-mail Communication.
- Merrill, B. & Bron, A. (2008) Lessons learned from EU-projects. Experiences from European projects: generality versus particularity. In: J. Reischmann & M. Jr Bron (eds.) *Comparative Adult Education. Experiences and examples*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 83-90.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ollagnier, E. (1998) Respecting women's learning process in adult education. In: C. Wulf (ed.) *Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities in Europe. European Studies in Education*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 529-542.
- RELA. Available at: <https://rela.ep.liu.se> [26.12.2022].
- Rubenson, K. (2000) *Revisiting the Map of the Territory* [online]. Paper presented at the Conference Proceedings at the Canadian association for the Study of Adult Education Adult Education Research Conference. Available at: <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/78> [26.12.2022].
- Rubenson, K. (2011) The Field do Adult Education: An Overview. In: K. Rubenson (ed.) *Adult Learning and Education*. Oxford: Elsevier, 3-13.
- Rubenson, K. & Elfert, M. (2015) Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125-138.
- Schemmann, M. & Bron, M. Jr (eds.) (2001) *Adult Education and Democratic Citizenship IV*. ESREA & Bochum, Chair of Adult Education. Kraków: Impuls.
- Schouten, G.H.L. (1978) *The European Bureau of Adult Education 1953-1978*. Amersfoort: European Bureau of Adult Education.
- SCUTREA. Available at: <http://www.scutrea.ac.uk/> [26.12.2022].
- Thunborg, C., Osman, A. & Bron, A. (2021) Being in limbo or learning to belong? – Telling the stories of asylum seekers in a mill town. *Studies in the Education of Adults* [online], 1(53), 82-100. Available at: <https://doi.org/10.1080/02660830.2020.1824666>.

-
- Tuomisto, J. (2005) Searching for a new paradigm of adult education. In: A. Heikkinen (ed.) *Aikuiskasvauksen tutkimuspolut*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 35-44.
- Wulf, C., Alkan, M., Bron, A., Foster, K., Hurst A., Koppen, J.K., Kruithof, B. & Ovarsell, B. (eds.) (1998) Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities in Europe. *European Studies in Education*, 7. Berlin: Waxmann.

Alicja Jurgiel-Aleksander*

CONCERN FOR THE QUALITY OF THE WORLD THE RELATIONS PREVAILING IN IT. AN INDIVIDUAL REFLECTION ON THE BOOK *REMAKING COMMUNITIES AND ADULT LEARNING*¹

ABSTRACT: The direct inspiration for writing the text is the monograph *Remaking Communities and Adult Learning. Social and Community-based Learning, New Forms of Knowledge and Action for Change*, prepared under the scientific editorship of Rob Evans, Ewa Kurantowicz & Emilio Lucio-Villegas and published in 2022. The author, however, does not prepare a typical review of this book, but on its basis builds her own utterance on – in her opinion – issues currently important in the discussion on adult education and learning, such as: a return to the idea of learning community, democratic education, critical competences, socially engaged researcher. All these matters are connected by the fundamental concern for the world and the relations prevailing in it and according to the author they constitute the conceptual meaning of this very important monograph.

KEYWORDS: community, engagement, reflection on adult learning and education of adults.

Introduction

The purpose of this article is to attempt to engage in a conversation about the meaningful themes present in contemporary humanistic reflection on adult learning and the ways of presenting them. The predicament is the recently published monograph *Remaking Communities and Adult Learning* in the Research on the Education and Learning of Adults publishing series. Its authors continue the theme of the construction of the quality of social life and the way relationships are built in it, which has been present in academic publications for at least thirty years. However, nowadays they try to highlight the contemporary problems we face as humanity. These problems are the life in the shadow of a pandemic, the environmental catastrophe with its consequences experienced in many regions of the world, the social erosion of trust, the huge economic divisions resulting in the rise of right-wing and populist movements, or the war in Ukraine. As I understand the authors of the monograph, all this prompts us-researchers and educators involved in solving social problems-not only not to be unconcerned about the fate of those who have an underprivileged status and are mistreated, but we must recognize that the quality of the world we live in depends on ourselves, and it's high time to take

* **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 Evans, R., Kurantowicz, E. & Lucio-Villegas, E. (eds.) (2022) *Remaking Communities and Adult Learning. Social and Community-based Learning, New Forms of Knowledge and Action for Change*. Leiden-Boston: Brill.

responsibility for it. And the key to make this concern real is, as I read the authors' intention in the book, to build a sense of community in the way we think about learning and its practices, in educational activities and the creation of their strategies, in the research design of learning and education and the procedures for their implementation. And this is how I would like to search for the meaning of this monograph for myself.

Learning community yet again

In the contemporary discussion, the concept of learning community is fairly well described. The meaning of this phenomenon, to put it very simply, is generally associated with the formation of intrinsic motivation for taking various actions to improve the quality of life and build relationships with and for others. A bond here is the matter that unites the subjects and the willingness to take it in their own hands, the effect of the activities carried out is not only the social capital that is created during these activities, but the change that happens in the subject itself. Thus, by helping others I change myself, in the process of working with others I learn myself and try to understand others as others try to understand me. Without engaging in a discussion of the meaning of community itself, the value of which can be problematic because, as John Field (2001) has warned, we have known from history examples of the formation of high-involvement communities that resulted in dramas including genocide, learning community in adult learning research has positive connotations. It means the practice of community based on helpful, altruistic goals, neighbourhood help, support groups, striving to build equal, fair relationships based on an understanding of a person's potential rather than his or her qualifications and hierarchical embeddedness in a social structure based on power and access to goods. This seemingly utopian way of thinking about adult learning has proved to be a salvation today in the context of pandemics, disasters, the economic crisis of 2008, which showed not only economic diversification, but that economic security and global forms of securing the status quo only include the wealthy. In the monograph presented here, the authors describe a number of projects for the practice of community and learning. Among other things, they describe how the organisation of neighbourhood groups and communities of support has taken off in many communities in Europe and more widely around the world during the pandemic. They give examples of neighbourhood libraries and volunteers who read books to the stranded, thus not only fulfilling the needs of the latter, but developing mutual relationships based on reciprocity and a sense of cooperation, in a way *saving* their own daily lives. They reported on the drama of one of the communities in Mexico, which, after the earthquake, has to take things into its own hands since it cannot rely on the government. Without giving up in this struggle to rebuild their lives, literally in

the ruins, they reach out to their ethnic roots, language, customs. All these examples seem to be saying that learning community is a form of human presence in the world and, at the same time, a commitment of an ethical type, because it expresses a person's commitment to others, makes us think of the "I" always in the perspective of "we", that is, mutual commitments.

Democratic education

As we think about the origins of adult education and its social significance, we generally refer to the social educational movement, the struggle for decent work and salaries, literacy efforts as a form of fulfilment of human rights and a world based on fair, equal relations. However, this construct from a hundred years ago does not become irrelevant. It should be mentioned that in adult education theory, the references to practices in Paulo Freire's terms aimed at constructing "truly useful knowledge" as the essence of the activities undertaken, and their embeddedness in the adult learners' own culture and experiences, continues to shape the contemporary characteristics of educational work with adults. That is probably the reason why in the monograph we can find many references to the ideas of P. Freire and various forms of work derived from the approach of the creator of the Pedagogy of the Oppressed adopted in various groups and communities. The key to their descriptions, the authors of the monograph made the practices of being with others and being among others. The message that everyone can contribute something important and creative to the life of the community breaks with the vision of the grown-up subject as "incomplete" and "flawed", which is characteristic of the modernist version of the compensatory education. It allows us to think of a human being with all sorts of difficulties in building relationships with the world as a reason to reorganise our thinking about what this world is like and what our relationships and ways of communicating with each other are all about. Perhaps we have become too attached to the vision of a world that is already heading only in the direction of development as understood in terms of progress, growth, and prosperity. The question must always be asked about whose progress and what kind of prosperity would be involved? The authors of the monograph clearly remind us of this when they write about the presence of people with dementia, who, after all, are and will be in our communities, about the emigrants who keep coming to Europe and have been shaping its identity for many years, about the inhabitants of many regions who have never been in the geographical and political *centre* but rather on the periphery of the *civilised* world. A certain educational solution here could be a social practice known as popular adult education which means mutual respect, based on equal relations between subjects, recognising discussion and debate as a natural form of learning. Both in the past and

now, it has become the personification of democratic education. As such, taking action to expose the various meanings that adults give to the reality in which they function represents its real meaning, and thus implies the necessity of diversifying forms and practices. However, the problem of today is the strong subordination of education to one dimension, which is economic profit and meeting the criterion of preparing human resources for the labour market. When we talk about education we think mainly of its adaptive version, a person is supposed to be socially useful (perform the role of an employee in a proper manner) and economically suitable (generate income). This economic language dominates the way we describe any educational endeavour to such an important extent that even people of education exclusively “manage competencies” instead of thinking about their real meaning and significance. This makes it a measure of the value of individual competence to act in accordance with the scenario of the global economy also in the social sphere, and the lack of effective (planned by the markets) results of the activities undertaken leads education organizers to see the subjects, including adults, in the context of the need for their educational *intervention*. Emphasising the adaptive nature of education makes us think that we have to fit into the world that is, meanwhile, the essence of democratic education is to constantly ask about the quality of the world in which we would like to live, or perhaps the one that exists now is captivating us with its quality.

Critical competencies

In a number of sections of the monograph, its authors insist on the need to be a critical adult, a critical learner, a critical citizen. The essence of being critical is presented here as a prerequisite for consciously functioning in the world, not to be subjected to manipulation, populism, fake news, and the prevailing media reduced to a single dimension. It is also an expression of concern for a better world that is fair and safe. Underlying critical thinking is the belief that these are the essence of democracy and that it (democracy) requires adult competence to legislate it. Critical thinking allows one to expose manipulation, make independent decisions, and not surrender to indoctrination strategies. The power of critical competence is the ability to be self-determining, to be a reflective and autonomous subject who does not accept something “that is commonly known” (*cf.* Snyder, 2019; Applebaum, 2020). Education that has this criticism in it can develop in universities, but ones that will be committed to creating a variety of ways of knowing, showing that knowledge is created and represented in different forms and by different subjects. Being critical can also make itself present in various forms of civil disobedience, in actively becoming a citizen on the street, in acting in

NGOs, in making public the actions of socially de-favoured groups fighting for social recognition through various means and cultural practices. One thing seems to be common – in this view, critical thinking is seen as the essence of learning and education rather than its function.

Socially engaged researcher

The authors of the monograph emphasise that today there is no place for a university that conducts research for its own sake and limits the publication of its achievements to academics. Academic knowledge makes sense if it becomes public knowledge, and social research, including educational research, is carried out simultaneously in association with various communities and organisations. This is not an easy task, nor is it so far omnipresent. At the policy level, participatory research has its tools when it comes to controlling these processes with the participation of transnational organisations like UNESCO. At the level of individual research practices, they require advanced methodological competence concerning-as one of the monograph's authors says (Lepore, Sharma, Hall & Tandon, 2022: 84) in presenting the principles of collaborative projects-not so much research on people, but research with people.

The traces of this involvement are recognisable in the examples, reported in the monograph, of research. Though by no means in the sense of classic participatory research, their authors reach through narrative biographical stories into the micro-worlds of subjects engaged in the work of changing the world, their immediate environment, their identity. These include climate advocates going out on the street, community activists, mediators working in expatriate communities and trying to recognise their experiences, and next-generation adults referring to the identity of the re-settlers. The sort of change that occurs in the individual subjects (narrators) revealed by the researchers shows the constant balancing between the individual and the social in the subjects' biographies. By recording the processes of change, the researchers arrive at individual descriptions that give a chance to reconstruct the various contexts of adult learning in new circumstances. That is, learning to express disagreement with the devastation of the environment and the politicisation of the process, and learning under the constraints of the struggle for existence, learning to settle in new cultural, economic and social circumstances, learning on the terms of constant return to the past as a building block of identity here and now. Simply putting the matter in such a way as to look at learning as a socio-cultural process, which reveals itself the more we are oriented to study it participatively, is not in particular either a new discovery or cognitively original (Elliott, 2007). On the other hand, making participation a theoretical perspective for

describing learning, especially in the critical dimension that reveals the political and economic mechanisms of power and its establishment, I take as an implicit value of the considerations presented in the monograph.

An attempt to summarise

During the past three decades, it is hard not to notice that reflections on adult learning and education have been dominated by the neoliberal discourse of economic success and economic growth as the unquestioned goal of development of societies around the world. Education, in its broadest sense, was supposed to be an instrument directly leading to this goal, and the designed strategies and ways of implementing them in the background of big politics were supposed to legitimise this goal. In many critical analyses of the goals of education and its very essence, posing the question in the above manner is considered – to put it radically – a mistake or at least exaggeration. A mistake, because education simply by its very nature has a social character, that is, it is meant to work together, to develop the spirit, to build relationships and sensitivity to people and the wider environment – and therefore its goals cannot be described only in terms of individual or macro-structural gains. Solstice, because this march towards economic development, which has been going on for several decades, has not ended successfully for everyone to the same extent, and on top of that it has done damage to many areas of life like citizenship, ecology, democracy (*cf.* Applebaum, 2020). One would like to say-no matter how many times officials describe the tools for implementing LLL policies and how many more 21st century core competencies will be on the list-as one education theorist Gert J.J. Biesta (2013) says, good education is always a balancing act between what is and what could be. We must assume, then, that education will always be a risk-but not the risk that we may be educating people in specialties that are inadequate for the market, or that there are not enough of them, but the risk of whether we, as researchers and educators, leaders, members of small and large communities, will be able to inspire each other's thinking, invite each other to learn through diversity of ideas, identities of concepts, horizons, common action, and whether we will be able to appreciate differences. The problem, then, is not whether there is a single model of good education ready to be consumed, but whether we are ready to create it and make this effort in a particular place, environment, in a particular situation, regardless of the difficulties and, in fact, despite their existence, out of concern for the quality of the world and the relationships within it.

References

- Applebaum, A. (2020) *Twilight of Democracy: The Seductive Lure of Authoritarianism*. New York: Doubleday.
- Biesta, G.J.J. (2013) *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.
- Elliott, J. (2007) Educational research as a form of democratic rationality. In: D. Bridges & R. Smith (eds.) *Philosophy, Methodology and Educational research*. London: Blackwell Publishers, 149-165.
- Evans, R., Kurantowicz, E. & Lucio-Villegas, E. (eds.) (2022) *Remaking Communities and Adult Learning. Social and Community-based Learning. New Forms of Knowledge and Action for Change*. Leiden-Boston: Brill.
- Field, J. (2001) Nationality, citizenship and lifelong learning: building social capital in the learning society. In: M. Bron & J. Field (eds.) *Adult education and democratic citizenship III*. Wrocław: Lower Silesian University College of Education, 17-36.
- Freire, P. (2012) *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition*. Trans. M.B. Ramos. New York: Continuum.
- Lepore, W., Sharma, Y., Hall, B.L. & Tandon R. (2022) Co-Constructing Knowledge and Communities: Community-University Research Partnerships and Participatory Research Training. In: R. Evans, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (eds.) *Remaking Communities and Adult Learning. Social and Community-based Learning, New Forms of Knowledge and Action for Change*. Leiden-Boston: Brill, 79-93.
- Snyder, T. (2019) *The Road to Unfreedom. Russia, Europe, America*. London: Vintage Publishing.

Artur Fabiś*

ZNACZENIE CZASOPISM ANDRAGOGICZNYCH W PROFESJONALIZACJI WARSZTATU NAUKOWEGO PRACOWNIKÓW AKADEMICKICH. POSZUKIWANIE NOWEJ FUNKCJI CZASOPISM NAUKOWYCH

THE IMPORTANCE OF ADULT EDUCATION IN PROFESSIONALISATION OF ACADEMICS' RESEARCH SKILLS. EXPLORING A NEW FUNCTION FOR ACADEMIC JOURNALS

ABSTRACT: The goal of the article is to present the role of adult education journals as significant contributors to the scientific career of adult education specialists and, at the same time, to the development of the discipline's identity. It results from the diagnosis of the most recent scientific texts published in adult education journals. The quantitative (articles included for their methodological orientation) and qualitative analysis of papers published in 2020-2021, in four major adult education scientific periodicals, was conducted. The results clearly indicate the most often explored thematic areas: learning and teaching methodology, work and occupation, higher education system and comparative studies; and missing or neglected areas, for example, non-formal education, research support or the methodology and theory of learning. Texts that present the results of original research dominate in terms of quantity, and the interpretative paradigm has been gaining in popularity. The qualitative analysis of the texts revealed their methodological and formal shortcomings. As a consequence, some postulates regarding publishing and new tasks for editorial boards, scientific boards and reviewers are presented, as the new role of these functions is to focus on supporting authors in the development of their methodological and writing competencies.

KEYWORDS: roles of journals, quality of scientific papers, scientific development, scientific reviews.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest przedstawienie funkcji czasopism andragogicznych jako znaczących podmiotów w budowaniu kariery naukowej jej reprezentantów, przyczyniających się jednocześnie do rozwoju tożsamości dyscypliny. Wynika ona z diagnozy najnowszych artykułów naukowych w andragogicznych czasopismach. Analizie ilościowej (tematyka i udział artykułów ze względu na orientację metodologiczną) oraz jakościowej analizie treści poddano artykuły zamieszczone w czterech najważniejszych dla specjalistów, badaczy edukacji dorosłych periodykach naukowych z lat 2020-2021. Ich wyniki wskazują zarówno na najbardziej ilościowo eksplorowane przez badaczy obszary tematyczne, a są nimi: metodyka uczenia się i nauczania, praca i zawód, szkolnictwo wyższe oraz komparatystryka, jak i na brakujące obszary tematyczne, np. z zakresu edukacji nieformalnej, wsparcia czy metodologii badań i teorii uczenia się. Dostrzeżono także dominację ilościową tekstów o charakterze przeglądowym nad doniesieniami z własnych badań i na umacnianie się paradygmatu interpretatywnego badań. Analiza jakościowa tekstów wykazała słabości metodologiczne i formalne artykułów. W konsekwencji przedstawiono postulatory wobec działalności publikacyjnej wraz z nowymi zadaniami rady redakcyjnej, rady naukowej i recenzentów, których nową funkcją jest silne zaangażowanie edukacyjne w rozwój kompetencji metodologicznych i pisarskich autorów tekstów.

SŁOWA KLUCZOWE: funkcje czasopism, jakość artykułów naukowych, rozwój naukowy, recenzje naukowe.

* **Artur Fabiś** – Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Wydział Nauk Stosowanych, Katedra Pedagogiki; e-mail: artur.fabis@wsb.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5624-6232>.

Wprowadzenie

Refleksja nad statusem andragogiki jako dyscypliny jest stale podnoszona w opracowaniach naukowych. W polskiej literaturze uczeni próbują rozpoznać tożsamość andragogiki, proponując nadać jej normatywny charakter, bazujący na badaniach ukierunkowanych na metodykę pracy edukacyjnej z dorosłymi, a nawet upatrując w niej wyłącznie wiedzę praktyczną. Inni, przeciwstawiając tej wizji orientację empiryczną, dostrzegają w andragogice dyscyplinę praktyczną zmierzającą do teoretyczności i uwolnioną od pedagogicznych korzeni, gdyż powiązaną z wieloma dyscyplinami (por. Malewski, 1998; Kargul, 2001; Malewski, 2016; Tomiło, 2019). Zasadne zatem jest postawienie sobie pytania o rolę czasopism w budowaniu tożsamości dyscypliny andragogiki oraz we wzmacnianiu pozycji naukowej jej przedstawicieli. Jak uzasadnia Hanna Solarczyk-Szwec: „Pojęcie refleksyjności przenoszone jest współcześnie także na instytucje (np. ucząca się organizacja), a także na badania i naukę. W tym sensie refleksja nad andragogiką nie traci na znaczeniu, ale nabiera nowej wartości – krytycznego stosunku do tego co, jak i dlaczego badamy” (2014: 63). Przedstawiona poniżej refleksja, oparta na analizie tekstów zawartych w czasopismach andragogicznych, ma właśnie temu służyć, a przynajmniej częściowo odpowiedzieć na pytanie: co i jak badamy, z ambicją by pójść jeszcze krok dalej i udzielić odpowiedzi na pytanie: jak robić to lepiej? Już na wstępie tych rozważań chciałbym przyjąć perspektywę osoby zaangażowanej w rozwój czasopisma naukowego, zwracając uwagę na niezwykle trudną sytuację polskich czasopism naukowych nie tylko na podstawie literatury przedmiotu, ale także w odniesieniu do doświadczenia jako redaktora, autora i recenzenta.

Znaczenie czasopism w rozwoju dyscypliny

Skoro u źródeł powstawania dyscypliny leży profesjonalizacja nauki głównie za sprawą uniwersytetu, to także powstanie czasopism i towarzystw naukowych wraz z systemem cyklicznych konferencji miały znaczący wpływ na rozwój dyscyplin (Melosik, 2019). Można też przyjąć, że ciągle instytucje te mają ogromne możliwości w kreowaniu tożsamości dyscyplin, a znaczenie publikacji wydaje się dodatkowo szczególnie ważne w kontekście kryteriów parametryzacji jednostek i oceny pracowniczey. Założyć więc należy, że andragogiczne czasopisma naukowe przyczyniają się do budowania tożsamości andragogiki nie tylko ze względu na bezpośredni udział w rozwoju karier zawodowych andragogów, ale ze względu na pośredniczenie w dążeniach do teoretyczności dyscypliny, co postulował ćwierć wieku temu Mieczysław Malewski (1998).

Nowy model nadawania rangi czasopismom opiera się, całkiem słusznie, na dostosowaniu jakości artykułów w rodzimych periodykach naukowych do poziomu, które

reprezentują najlepsze czasopisma światowe. Jednakże realizacja tego celu z niewielkim wsparciem zewnętrznym, centralnym, a nawet na poziomie samych uczelni sprawia, że wiele polskich czasopism boryka się z ogromnymi problemami natury finansowej i organizacyjnej. Doświadczają tego w szczególności te tytuły, które nie odnoszą sukcesu, jakim jest określona liczba punktów w ministerialnym wykazie czasopism. Samym czasopismom taka sytuacja utrudnia rzetelne prowadzenie działalności wydawniczej, a jednocześnie nie zwalnia ona zespołów redakcyjnych z zaangażowania na rzecz rozwoju periodyku naukowego i podejmowania prób uplasowania go w wyższych strefach ministerialnego wykazu czasopism.

Z wymienionych powodów kierowanie profilem czasopisma, szczególnie tego bez tradycji, wchodzącego na rynek wydawniczy, o niższej punktacji, stanowi obecnie wyzwanie dla jego zespołu redakcyjnego, utożsamiane z dążeniem do utrzymania rangi naukowej czasopisma w środowisku akademickim i znaczącego wpływu na kreowanie tożsamości określonej dyscypliny w obliczu zmniejszonego zainteresowania cenionych badaczy publikowaniem w nim artykułów. Efektem tego są w praktyce funkcjonowania czasopisma trudności z pozyskaniem odpowiedniej liczby wysokiej jakości tekstów. Ale także w pracach redakcji dostrzec można przypadki mało rzetelnej selekcji zgłaszanych tekstów, niemerytorycznego doboru recenzentów oraz niedoboru członków rad naukowych gotowych do identyfikowania się i angażowania w działalność czasopisma. Wyzwanie to zawiera ważne tło aksjologiczne jako podłoże dla etyki w nauce, której zadaniem jest m.in. uwrażliwienie sumienia człowieka nauki na „istotny element współczesnego etosu nauki, jako źródła kreowanej w nowy sposób cywilizacji ludzkiej, a zarazem obszar szczególnej odpowiedzialności moralnej uczonych” (Promieńska, 2010: 145). I chodzi o odpowiedzialność rozumianą prospektywnie, rozciągającą się na przyszłość, za przyszłe pokolenia (Birnbacher, 2009). Chcę przez to powiedzieć, że świadomość odpowiedzialności za podjęte zobowiązania jako redaktor naczelny/a czy inny członek/członkini rady redakcyjnej, recenzent/ka czy członek/członkini rady naukowej czasopisma powinna wzbudzać ciągle motywujący do działania krytyczny namysł co do faktu, czy piastowanie tych funkcji w znaczący sposób przyczynia się do rozwoju dyscypliny i czy generuje szanse rozwojowe przyszłym pokoleniom? Czy może brak kompetencji, grzech zaniechania, pycha lub inny czynnik powoduje, że czasopismo nie tylko nic nie wnosi w rozwój dyscypliny, co poprzez paroksyzm niedostosowania do wymogów współczesnej światowej nauki zatracza szanse na rozwój dyscypliny, a poprzez nierzetelność, a nawet patologiczność procedury wydawniczej pozbawia realnego wpływu na formację intelektualną rzeczonych przyszłych pokoleń, a może nawet je demoralizując?

Znaczenie czasopism w rozwoju kariery naukowej pracownika nauki

Rola czasopism w kreowaniu kariery zawodowej pracowników naukowych wydaje się obecnie niezwykle ważna, wręcz kluczowa, gdyż to właśnie odpowiednie publikacje, oprócz uczestnictwa w projektach badawczych, wyznaczają pozycję pracownika nauki na listach rankingowych pracowników każdej uczelni. Bogusław Śliwerski, przybliżając zmiany w postrzeganiu roli naukowca, stwierdza: „Ustawiczne zmiany w prawie o szkolnictwie wyższym i nauce sprawiają, że adepci nauki zaczynają koncentrować się nie na nauce, nie na wiedzy, procesie badawczym, ale na tym, co muszą wyprodukować, żeby mieć, osiąść stopień naukowy, a więc nie na tym, by być uczonym” (2021: 132). Pogoń autorów tekstów za najlepszym miejscem dla własnego artykułu pociąga za sobą ograniczony napływ wartościowych tekstów do rodzimych, niżej ocenianych czasopism. Logiczne i zrozumiałe jest więc, że skoro uczelnie zabiegają o punkty, a zagraniczne czasopisma proponują wyższą ich liczbę, to nie ma sensu publikować w rodzimych periodykach. Dochodzi więc do różnego rodzaju ekwilibrystyki z umieszczaniem tekstów w periodykach z innych dziedzin albo w mało znaczących, a wysoko punktowanych. Bierze się też pod uwagę ograniczoną liczbę współautorów, co może znacząco obniżyć jakość dzieła, ale nie wymusza „dzielenia” się punktami. Jeszcze innym sposobem na przetrwanie jest dobijanie się wszelkimi sposobami do czasopisma za 100 punktów i więcej, bez konieczności podziału punktów między autorami, choćby to nawet miało trwać kilka lat! W końcu całkowicie patologiczne sytuacje doprowadzają – dosłownie – do kupowania miejsca w drapieżnych czasopismach (Kulczycki, 2017), które nie mają wiele wspólnego z etosem rozwoju nauki i prowadzenia dyskursu w środowisku akademickim. Te wszystkie zjawiska stają w sprzeczności z etosem pracy badacza i nie przyczyniają się do wzmacniania nauki, stąd retoryczne pytanie Małgorzaty Wołejko: „Czy w naszych instytutach, gdzie panuje prymat wydajności, mamy warunki do celebracji kultu prawdy?” (2014: 59). Czy raczej celebруемy zdobycie punktów, wypełnienie slotu? Odpowiednie wypełnienie slotów, jakkolwiek brzmi to irracjonalnie, stało się już oczekiwaną umiejętnością każdego pracownika. Jednocześnie niejednoznaczny system parametryzacji czasopism sprawia, że liczba punktów przyznawanych nieregularnie periodykom naukowym w ministerialnym wykazie czasopism może być z perspektywy pracownika niezrozumiała i mało przewidywalna. Zmienność uwarunkowań systemowych sprawia, że w zasadzie planowanie publikowania w poszczególnych czasopismach wydaje się nie do opanowania i staje się swoistą entropią. Już kilka lat temu, przy kolejnych próbach reformowania szkolnictwa wyższego zwracano uwagę na niedostosowanie planowanych zmian do oczekiwań i potrzeb środowiska akademickiego.

Te wszelkie nowe procedury (przyznawania grantów, oceny placówek naukowych i dorobku indywidualnych naukowców, wszelkie formuły i algorytmy podziału środków, oceny czasopism i liczenia cytowań) wprowadzają [...] warunki gry, które coraz mocniej motywują jej uczestników do wyborów, strategii i gry pod wskaźniki, pod obowiązujące procedury. Jest to zachowanie racjonalne, ale bardzo degenerujące działalność badawczą i dydaktyczną (Białecki, 2014: 24).

Nie zmienia to jednak faktu, że opublikowanie w odpowiednim czasopiśmie artykułu decydować może o dalszej karierze zawodowej pracownika nauki. Przynajmniej na razie, choć i to założenie może okazać się wkrótce nieaktualne, jak wieszczy Rafał Prinke:

System ten również podlega w ostatnich latach ostrej krytyce, a wiele znaczących instytucji finansujących badania naukowe na świecie przestało brać pod uwagę tytuły czasopism (czyli *impact factor*), w których publikował wnioskujący o przyznanie grantu, na korzyść niezależnej oceny jego rzeczywistego dorobku (merytorycznej zawartości artykułów bądź książek). Można zatem oczekiwać oderwania oceny publikacji naukowej od konkretnego czasopisma, w którym się pojawiła, a tym samym pozbawienia czasopism tej funkcji (Prinke, 2010: 145).

Niemniej założyć można, że obecnie naczelne i podstawowe funkcje czasopism naukowych sprowadzają się do czterech. Są to: przekaz informacji, selekcja jakościowa, archiwizowanie informacji oraz przynoszenie uznania autorom (Nowak, 2000), co oznacza zatem, że czasopisma mocno determinują rozwój naukowy pracowników akademickich. Stają się miejscem upowszechniania badań, refleksji, hipotez badacza, ukierunkowują jego aktywność naukową i stoją na straży jej jakości. Jednocześnie mogą przyczynić się do wzrostu uznania dla autora, jeśli umieszczone są na szczytach list rankingowych i mają już swoje miejsce w odpowiednich bazach oraz odpowiednie współczynniki.

Założenia metodologiczne

Celem poznawczym artykułu jest rozpoznanie stanu rozwoju piśmiennictwa andragogicznego i znaczenia wybranych czasopism andragogicznych w profesjonalizacji warsztatu naukowego pracowników akademickich publikujących w obszarze andragogiki oraz dla rozwoju tożsamości dyscypliny. Z kolei celem teoretyczno-praktycznym jest określenie na podstawie przeprowadzonej analizy nowej funkcji czasopism naukowych związanej z tworzeniem warunków sprzyjających profesjonalizacji warsztatu naukowego badaczy. Zoperacjonalizowane cele poznawcze badań to: (1) poznanie udziału obszarów tematycznych w analizowanych czasopismach oraz (2) poznanie udziału tekstów nieempirycznych i badawczych wśród artykułów andragogicznych z uwzględnieniem wybranego podejścia metodologicznego, (3) określenie jakości abstraktów, wykorzystanej procedury metodologicznej oraz wnioskowania.

Do realizacji niniejszych celów posłużono się analizą zgromadzonego materiału z wykorzystaniem strategii mieszanej, o sekwencyjnym schemacie eksploracyjnym (Creswell, 2013). Dzięki pozyskanym danym ilościowym następuje, jak określa to John W. Creswell: „zanurzenie drugorzędnej formy danych w kontekście szerszego badania, w którym forma danych jest inna. Drugorzędna baza danych spełnia wówczas rolę pomocniczą” (2013: 224). Zastosowanie miar tendencji centralnej: średniej arytmetycznej i modalnej (Ferguson i Takane, 2003) zrealizowano dzięki wyodrębnieniu 23 obszarów tematycznych tekstów oraz ich orientacji metodologicznej. Na potrzeby tych badań dokonano uproszczonego rozróżnienia na trzy rodzaje tekstów: badawczy jakościowy, badawczy ilościowy i przeglądowy. Za podstawę zakwalifikowania tekstu do odpowiedniej grupy przyjęto deklarację autora/autorki/autorek/autorów tekstu odnośnie do wybranego paradygmatu badawczego w części metodologicznej. Teksty bez wydzielonej części metodologicznej uznano za przeglądowe¹, co jest świadomym uproszczeniem. Obszary tematyczne wygenerowane zostały na podstawie analizy tytułów, słów kluczowych i abstraktów, tworząc kolejne odrębne zakresy. Jednocześnie każdy tekst, ze względu na podejmowaną problematykę, mógł znaleźć się w więcej niż jednym obszarze tematycznym. Obiektywne wskaźniki wygenerowane za pomocą prostej statystyki są jedynie działaniem wspomagającym dalsze eksploracje badawcze, gdyż z założenia priorytetem stała się analiza jakościowa, co wskazuje na przewagę ujęcia indukcyjnego. Jakościowe podejście koncentrowało się wokół badania wytworów (Kubinowski, 2010), poprzez analizę tytułów, treści abstraktów i części metodologicznych artykułów o charakterze badawczym oraz wstępów w tekstach przeglądowych wybranych polskich czasopism andragogicznych oraz wniosków z analizy (najbardziej aktualnych obecnie numerów, czyli za lata: 2020-2021). Analiza wybranych części i fragmentów artykułów pozwoliła także na dokonanie oceny ich jakości oraz spełnienia formalnych wymogów stawianych artykułom naukowym. Analizie poddano jakość/poprawność opisu (i fakt samego występowania lub jego brak) wybranych elementów:

1. Abstraktów: cel artykułu, metodologia, rezultaty badań i wnioski.
2. Wykorzystanej orientacji metodologicznej: cel badań, problemy badawcze, dobór próby/wyбір uczestników badań, metoda/technika badawcza, metody/techniki analizy, przedstawienie wyników, wykorzystanie teorii. W przypadku badań przeglądowych pod uwagę wzięto: cel analizy, kryteria doboru literatury i analizy oraz wnioski z analizy.

W badaniach uwzględniono cztery polskie czasopisma z listy MEiN, które w opisie profilu zawierały informacje o zainteresowaniach tego periodyku edukacją w dorosłości.

¹ Zdarzyło się jednak, że tekst nie zawierał części metodologicznej, a wybrane informacje o metodyce badawczej zostały ujęte w przypisie lub we wstępie – zostały one zakwalifikowane zgodnie z sugestią autorki/autora, autorek/autorów tekstów.

Wszystkie w nazwie mają „andragogikę” lub „edukację dorosłych” i są najbliższe pojmowanej w niniejszej analizie tematyce. Są to: „Dyskursy Młodych Andragogów/ Adult Education Discourses”, „Edukacja Dorosłych”, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” i „Rocznik Andragogiczny”.

Określenie stanu rozwoju piśmiennictwa andragogicznego w kontekście, specyficznych uwarunkowań rozwoju naukowego osób zajmujących się naukowo edukacją dorosłych, pozwoli w końcu na osiągnięcie kolejnego celu (4) – teoretyczno-praktycznego: określenie propozycji (nowej) funkcji czasopism w kreowaniu tożsamości dyscypliny i wspomaganiu w zrównoważonym rozwoju jej reprezentantów. Teoretyczność tego celu zasadza się na stworzeniu pewnej koncepcji redefinicji funkcji czasopism naukowych z uwzględnieniem poczynionej diagnozy. Praktyczność z kolei wyrażać się będzie wygenerowaniem odpowiednich rekomendacji dla rad redakcyjnych czasopism andragogicznych, których realizacja – choćby częściowa – sprzyjać będzie profesjonalizacji warsztatu naukowego andragogów, co jednocześnie zdynamizować może rozwój samej dyscypliny.

Analiza obejmuje cztery czasopisma bez podziału na poszczególne tytuły, co być może obniża wartość niniejszego tekstu, ale jednocześnie zapobiega zarzutom o stronniczość i niepotrzebnym konfliktom, co w kontekście przytoczonych w końcowej części tekstu rekomendacji do wspólnych przedsięwzięć może mieć znaczenie. W związku z powyższym uogólnienia będą dotyczyły wszystkich periodyków, choć oczywiste jest, że zróżnicowanie jakościowe pomiędzy wybranymi periodykami jest znaczące i zainteresowane osoby mogą bez większego problemu dociec, które z tych czasopism jest wiodące, a które wypadło słabiej w wyróżnianych kryteriach analizy. Równie istotne byłoby uwzględnienie w dalszych etapach badania innych zmiennych wpływających na jakość artykułów, np. liczbę publikowanych rocznie artykułów, jakość procedury recenzyjnej, jakość informacji dla autorów i recenzentów zawartych na stronach internetowych poszczególnych numerów. Różnice te byłyby również bardzo ciekawym analitycznym punktem odniesienia, ale ze względu na ograniczone miejsce w niniejszej publikacji nie podejmę się takiego zadania z pełną świadomością, że niektóre oceny będą nieadekwatne do poszczególnych periodyków, bo uogólnione, bez uwzględnienia podziału na poszczególne tytuły.

Polskie czasopisma andragogiczne – analiza obszarów tematycznych i orientacji badawczej

Aby przyrzeć się bliżej zainteresowaniom badawczym autorek i autorów analizowanych czasopism, wygenerowano kilka obszarów tematycznych. Nie zawsze są one w centrum zainteresowań andragogiki czy z nią identyfikowane, niemniej należy także przyjąć,

że obszar zainteresowań andragogiki w dużej mierze obejmuje również problematykę z innych (sub)dyscyplin, takich jak np. pedeutologia, geragogika, resocjalizacja czy socjologia wychowania. Jednakże dominujący z wygenerowanych zakres tematyczny ma silne umocowanie w dydaktyce dorosłych, wyraża się tekstami z zakresu metodyki kształcenia dorosłych. Wraz z równie chętnie poddawaną analizie specyfiką uczenia się z wykorzystaniem nowych mediów i opisami metod kształcenia, specyfiką uczenia się w instytucjach stanowi znaczący ilościowo zakres tematyczny. Jest on ewidentnie ukierunkowany na edukację pozaformalną, rozbudowując tradycyjnie już w polskiej andragogice wiedzę metodyczną. Dominuje w tekstach nieempirycznych (typowa metoda kształcenia) oraz w badaniach jakościowych (specyfika kształcenia). Przygotowanie do zawodu, szkolenia i doskonalenie zawodowe oraz inne aspekty edukacyjne pracy zawodowej są szczególnie często reprezentowane w jednym z czasopism w postaci tekstów zawierających analizę ilościową, co ma swoje odzwierciedlenie także w ogólnym zestawieniu. Warto jednak jeszcze raz zaznaczyć, że jest to domena jednego tylko tytułu. Wiele tekstów w różnych czasopismach skoncentrowanych było na kształceniu w szkolnictwie wyższym. Szczególnie badania ilościowe zdominowały ten obszar. Od lat w polskiej andragogice obecne są również refleksje komparatystyczne, co także potwierdzają przedstawiane wyniki badań, z tym jednak zastrzeżeniem, że obecnie część tekstów tworzonych jest przez obcokrajowców, którzy przybliżają polskiemu czytelnikowi rozwiązania z własnego środowiska. Wcześniej artykuły porównawcze pochodziły głównie od rodzimych autorów. Znaczące miejsce zajmuje także tematyka senioralna – szczególnie w tekstach nieempirycznych, podobnie jak kultura i sztuka. Kolejny obszar stanowią artykuły skoncentrowane na aspektach pedeutologicznych, są to głównie teksty powstałe na podstawie sondażu z nauczycielami. Z kolei wskazując na niedoszacowane obszary tematyczne, należy z całą stanowczością podkreślić znikomą liczbę tekstów metodologicznych i związanych z teoriami uczenia się, można by było także oczekiwać, w moim przekonaniu, większej reprezentatywności wątków związanych z rozwojem duchowym, edukacją nieformalną czy wartościami.

Analiza udziału tekstów badawczych i nieempirycznych w wybranym zestawie artykułów naukowych potwierdziła stałą już tendencję do nadreprezentatywności artykułów tzw. przeglądowych, jest ich ponad połowa spośród wszystkich publikacji zamieszczanych w analizowanych czasopismach. Artykuły nieempiryczne cechowała przede wszystkim duża różnorodność tematyczna. Zdecydowanie ich największą część stanowiły typowe teksty przeglądowe. Niemniej jakość analizy była bardzo zróżnicowana, od tekstów z jasno określonym celem i kategoriami analitycznymi, z kryteriami doboru źródeł, po artykuły, które nie powinny się w ogóle znaleźć w czasopiśmie naukowym, gdyż nie spełniają podstawowych kryteriów publikacji naukowych. Pojawiają się w treściach nawet doniesienia z badań bez odnośników, nieprawomocne uogólnienia,

Tabela 1. Tematyka i orientacja badawcza tekstów w czasopismach andragogicznych w latach 2020-2021

Obszar tematyczny	Teksty ilościowe	Teksty jakościowe	Teksty przeglądowe	RAZEM
Metodyka, dydaktyka, rozwiązania	13	15	32	60
Zawód, praca	21	9	17	47
Szkolnictwo wyższe	14	8	8	30
Komparatystyka, rozwiązania systemowe	3	7	18	28
Media, edukacja on-line	9	2	12	23
Starzenie się i starość	7	2	12	21
Nauczyciele	10	5	4	19
Kultura i sztuka	0	6	12	18
Feminizm, płć	4	5	8	17
Środowisko społeczne, miejsca	2	7	6	15
Różne aspekty uczenia się	9	0	5	14
COVID-19	7	2	4	13
Język	4	1	7	12
Rodzina, rodzicielstwo	3	4	4	11
Mundurowi, resocjalizacja	6	1	4	11
Teksty historyczne i biografie	0	0	10	10
Zmiany, wyzwania społeczne	0	1	8	9
Wsparcie, terapia, pomaganie, animacja	1	5	3	9
Wartości, normy	3	2	4	9
Metodologiczne, teorie	0	0	8	8
Rozwój osobowy, dorosłość	2	3	2	7
Inność, nieheteronormatywność	0	3	4	7
Andragogika specjalna	3	3	1	7
Inne	4	0	12	16
	125	91	205	421

Źródło: opracowanie własne.

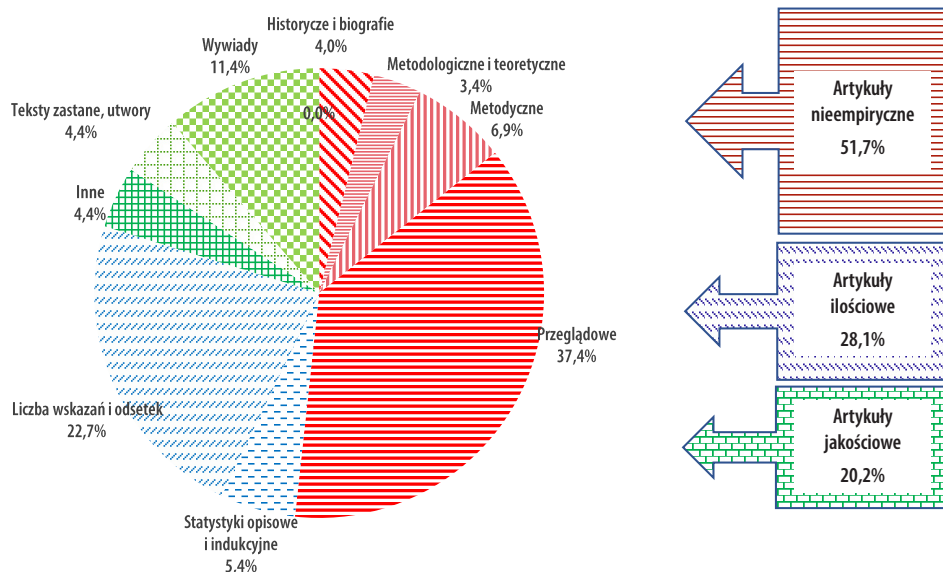
wnioskowanie nieoparte na żadnej analizie, truizmy. Część tekstów niewiele wnosi poznawczo, są raczej upowszechnianiem wiedzy w sposób publicystyczny. Jeśli chodzi o braki, to całkowicie nie istnieją teksty polemiczne i przeglądy systematyczne, niewiele jest solidnych metaanaliz. Jednakowoż, co warto podkreślić, pojawiają się wartościowe teksty metodologiczne, stałe miejsce mają także teksty historyczne i przybliżające postaci historyczne.

Teksty stworzone na podstawie analizy badań ilościowych poruszają bardzo różnorodną tematykę. Są one najbardziej na bieżąco z aktualnymi problemami społecznymi. Odnaleźć więc można wiele odniesień do uczenia się w sytuacji pandemicznej czy metodyki pracy zdalnej. Jednakże największym zarzutem wobec tych tekstów są widoczne

uchybień i niedostatki natury metodologicznej. Zastrzeżenia budzi brak określenia populacji generalnej, prowadzenie badań na niewielkich próbach badawczych bardziej odpowiednich dla studium przypadku, skromność zaprezentowanych analiz statystycznych i merytorycznych, niewielki zasięg problemowy badania itp. Próba badawcza jest zwykle mało liczna, pojawiają się nawet takie, które mają niewiele ponad dwudziestu respondentów. Zdarza się w kilku tekstach, że dobór losowy jest utożsamiany z doбором przypadkowym lub „samowybieraniem”. Metodologia opisywana jest zwyczajowo bardzo skromnie, czasem bez celu/problemu badawczego, opisu metod (w zasadzie dominuje jedna – sondaż), brak jest opisu techniki doboru próby, uzasadnienia wyboru analizy. W analizowanych artykułach odnaleźć też można kafeterie sugerujące określone odpowiedzi. Wśród innych błędów związanych z budową kwestionariusza można też znaleźć te związane z treścią i sposobem sformułowania pytania, błędy związane ze strukturą pytania (długość pytania, pytania otwarte vs zamknięte, liczba alternatyw i porządek ich przedstawiania, numeracja alternatyw, nadmierna obecność filtru „nie mam zdania”). Trudno w niektórych przypadkach doszukać się w ogóle logiki czy uzasadnienia teoretycznego tworzenia kafeterii w ankiecie. Co jednak równie istotne, przedstawienie wyników badań jedynie za pomocą prostej statystyki opisowej – co jest domeną zdecydowanej większości artykułów – sprawia, że rzadko można nazwać analizę pogłębioną, a raczej są to uproszczone opinie, wypowiedzi o charakterze deklaratywnym. Przykładem² spłylenia, uproszczenia problemu jest pytanie o tak ważną kwestię jak trud wyboru szkoły ponadgimnazjalnej: *Czy wybór szkoły był dla Ciebie trudny?* Proponowane odpowiedzi na nie zredukowano do: tak, nie lub nie wiem? Niewiele bada się korelacji, nawet statystyka opisowa jest uproszczona, choć kilka badań ilościowych jest nienagannych pod względem metodologicznym. W związku z powyższym należy postawić pytanie: czy część artykułów z tak rażącymi błędami metodologicznymi powinna w ogóle zostać zaliczona do tekstów naukowych?

Jakościowa analiza zaskakuje otwartością na nowe problemy badawcze, wykorzystanie paradygmatu interpretatywnego generuje zainteresowanie wcześniej rzadko lub w ogóle niepodejmowanymi obszarami tematycznych, np. związanymi z płciowością czy sztuką. Dominującą metodą jest wywiad w wielu jego odsłonach. Opisy metodologiczne przedstawiane przez badaczy są również skromne w porównaniu z wymogami czasopism z najwyższej notowanych baz. Niemniej większość badaczy stara się zawrzeć w tekstach najważniejsze elementy procedury badawczej. Jednakowoż próżno szukać technik kodowania, drzew kodowych, uzasadnienia wyboru metody analizy, często ignorowany jest też opis doboru uczestników badań. Nie można jednak oprzeć się

² Podawane przykłady nie będą zawierały odnośników do źródeł, gdyż nie jest moim celem krytyka *ad personam*, a ich zadaniem jest jedynie zobrazowanie i uzasadnienie przedstawianych uwag.



Wykres 1. Udział procentowy tekstów w polskich czasopismach andragogicznych w latach 2020-2021 z uwzględnieniem wykorzystanej metodologii badań

Źródło: opracowanie własne.

też wrażeniu, że podejście jakościowe jest dla niektórych autorów swego rodzaju „wytrychem”, który pozwala uwolnić się od metodologii w ogóle bądź znacznie ją zminimalizować, co może świadczyć o słabym warsztacie metodologicznym autorów tekstu, czy pisząc wprost – o braku podstawowej wiedzy metodologicznej. Za przykład może posłużyć poniższy cytat: „Badanie nie miało charakteru ilościowego, ponieważ grupa studentów I roku na kierunku pedagogika w zakresie «Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna» liczyła (tylko) 28 osób”.

Lektura wszystkich artykułów dostarczyła również informacji na temat umiejętności pisania abstraktów. I choć większość z nich jest poprawnie sformułowana, to zdarzają się także abstrakty nieokreślające celu artykułu, metody analizy, wyników badań czy konkluzji. Niektóre nawet są całkowicie „oderwane” od tekstów i są w ogóle nieadekwatne do treści. Przykład jednego z nich: „Pamiętam czytanekę ze szkoły podstawowej z końca lat 80., w której uczniowie nie musieli chodzić do szkoły i łączyli się z nauczycielami za pośrednictwem jakichś urzędów. Pamiętam, że to opowiadanie bardzo mi się podobało ze względu na swój futurystyczny charakter, zazdrościłem też bohaterowi, że nie musi chodzić do szkoły. Minęło trzydzieści lat i takie rozwiązania stały się koniecznością, na którą nauczyciele i trenerzy muszą być przygotowani w jak największym stopniu”.

Podsumowanie i wnioski z badań

Przedstawiona analiza artykułów zamieszczonych w polskich czasopismach andragogicznych stanowi element wkładu polskich wydawnictw w rozwój nauk o edukacji, dając pewien obraz rodzimej refleksji. Jest ona w pewnym stopniu wzbogacona zagraniczną myślą nad edukacją dorosłych, co jest przecież naturalne i pożądane w kontekście różnorodności metodologicznej i interdyscyplinarności andragogiki. Choć z pewnością niepokojące jest, że wielu polskich znaczących uczonych rzadko lub w ogóle nie publikuje w wybranych periodykach ze wspomnianych wcześniej powodów. Ale wygenerowanych trudności w publikowaniu można upatrywać nie tylko w „systemie”, przyczyn absencji niektórych badaczy doszukiwać się można w działaniach redakcji czasopism. Można tu wymienić nierzetelne recenzje, brak otwartości redaktorów czy recenzentów na inne obszary badawcze czy paradygmaty metodologiczne, a nawet negatywne doświadczenia autorów z brakiem profesjonalizmu i niskimi kompetencjami komunikacyjnymi redaktorów czy recenzentów. I właśnie ten aspekt pracy zespołów redakcyjnych stanowi inspirację do poszukiwania nowych funkcji polskich czasopism, o czym piszę w końcowej części tekstu.

Przytoczona analiza zebranego materiału pozwala odpowiedzieć na pytania, które bezpośrednio wynikają z obranych celów. Po pierwsze, zakres tematyczny tekstów w dużej mierze odnosi się do różnych aspektów edukacji pozaformalnej z mocnym nastawieniem na metodykę i ma charakter badań stosowanych. Może to świadczyć o zainteresowaniu badaczy specyfiką kształcenia zdalnego i związanymi z nimi szansami oraz zagrożeniami ze względu na okres pandemiczny (a ten aspekt metodyki jest mocno wyeksponowany). To oznacza, że przedstawiciele tej dyscypliny szybko reagują na nową sytuację społeczną i aktualne uwarunkowania uczenia się. Z kolei utrzymywanie się tej tendencji może też świadczyć o braku równowagi pomiędzy badaniami stosowanymi a podstawowymi i o pewnym zastoju badaczy w postrzeganiu andragogiki jako dyscypliny normatywnej bez konieczności dążenia do jej teoretyczności. Tematyka zainteresowań andragogów jest jednak dużo szersza niż tylko zagadnienia metodyczne. Szczególną otwartością cechują się badania jakościowe, które mają zdecydowanie bardziej charakter interdyscyplinarny.

Po drugie, udział tekstów nieempirycznych w analizowanych czasopismach przekracza połowę wszystkich tekstów recenzowanych. Poziom merytoryczny dużej części z nich budzi wiele zastrzeżeń. Nie chodzi tu jedynie o powierzchowność analizy (a nawet jej brak³). Chodzi także o brak celu samego przedsięwzięcia pisarskiego i opisu metodyki postępowania. Przytaczane myśli i doniesienia z badań innych badaczy wydają

³ Nie było celem analizy recenzowanie merytoryczne tekstów – jest to rola powołanych do tego recenzentów i zdają sobie z tego sprawę, jednakże wczytując się w wybrane artykuły, nie sposób jest

się w niektórych artykułach nie mieć żadnej logicznej struktury, bo brak jest założeń analitycznych, doboru źródeł, czy nawet podstawowych informacji o kwerendzie. Można by taką postawę części autorów odnieść do jednego z trzech typów *postawy projektanta*, wyrażającego się według Malewskiego publikacjami,

które reprezentują normatywne modele praktyki edukacyjnej dorosłych, bez odwołania się do jakichkolwiek uzasadnień naukowych. Publikacje tego typu wpisują się w nurt literatury poradnikowej. Nie można wykluczyć, że ich autorzy traktują swój naukowy tytuł i formalną pozycję w nauce instytucjonalnej za wystarczające uzasadnienie dla proponowanych rozwiązań i formułowanych wskazań metodycznych (1998: 172).

I choć wydawać się może, że niniejsza krytyka przybiera formę dystopii, to intencją autora tego artykułu jest jedynie zwrócenie uwagi na problem, by wzbudzić dyskusję nad kondycją polskich czasopism andragogicznych. Wydaje się, że istnieje obecnie pilna potrzeba podniesienia jakości tekstów nieempirycznych. Z założenia teksty analityczne, polemiczne, krytyczne są niezwykle cenne, ale chodzi tu o przeglądy systematyczne, prawdziwe metaanalizy, rzetelne artykuły przeglądowe (Sandelowski i Barroso, 2007; Matera i Czapska, 2014; Villasis-Keever i Rendón-Macías, 2015), tworzenie modeli teoretycznych, adoptowanie, przybliżanie istniejących teorii i ich krytyka. W końcu chodzi także o rozwijanie myśli metodologicznej, przybliżanie pewnych schematów, ich krytykę, rekonceptualizację i przedstawianie własnych interpretacji i pomysłów z warsztatu metodologicznego – takich tekstów ewidentnie brakuje.

Przechodząc do artykułów opartych na ilościowej analizie, wyrazić należy również mocny sprzeciw wobec daleko idącej pobłażliwości redaktorów czasopism i recenzentów dla słabości metodologicznej autorów publikowanych w nich tekstów. Choć brzmi to bardzo ostro, to jak inaczej nazwać analizę (procentową) próby badawczej składającej się z dwudziestu dwóch, dwudziestu pięciu, trzydziestu badanych? Jak określić postawę badacza, który „samowybieranie” za pomocą ankiety w Internecie nazywa losowym doбором próby lub w ankiecie zamieszcza „pytania badawcze”? Nie można przejść do porządku dziennego nad faktem, że w ośmiu na dziesięć tekstów „ilościowych” autor/ka/ki/zy ogranicza/ją swoją analizę do liczby wskazań czy udziału procentowego. Trzeba także mocno podkreślić, że część metodologiczna artykułów tego typu jest po prostu objętościowo bardzo skąpa. Trochę lepiej wygląda opis metodyki działania badawczego w tekstach opartych na badaniach jakościowych, choć i w tym przypadku trudno doszukać się pewnych niezbędnych, jakby się wydawało, elementów, jak kryteria wyboru uczestników badań czy technik kodowania. Niemniej „teksty jakościowe” odznaczają się szerszym zakresem tematycznym i bogatszym opisem metodologicznym. Wiele z nich jest bardzo wartościowa poznawczo, a niektóre

powstrzymać się od wyrażenia niepokoju o jakość niektórych tekstów, co zresztą skutkuje refleksją o potrzebie działań naprawczych dla polskich czasopism andragogicznych (zob. cel 4).

mają naprawdę solidnie przedstawiony warsztat badawczy, pozwalający prześledzić dokładnie procedurę badawczą, co wydaje się szczególnie ważne w ocenie tego typu doniesień (Flick, 2011). Zauważyć także można w tych artykułach mocne osadzenie w bogatej literaturze tematycznej i metodologicznej, także zagranicznej. Przedstawione wyniki badań wskazują na umacnianie się paradygmatu interpretatywnego w badaniach andragogicznych, choć ciągle doniesienia ze społecznych badań jakościowych są najmniej licznie reprezentowane wśród wszystkich typów tekstów andragogicznych. Jednocześnie aktualne wydaje się wezwanie sprzed ćwierć wieku do przybliżenia naszej dyscypliny do stadium teoretyczności, a może się to stać jedynie, gdy badacze podejmą działania, by „radikalnie zmienić metodologiczną świadomość i zmodernizować posiadane kompetencje badawcze” (Malewski, 1998: 162).

Po trzecie, struktura prac, a przede wszystkim abstrakty i części metodologiczne, częściowo także wstępy wymagają w niektórych przypadkach zdecydowanej poprawy, by przybliżyć się do standardów, które reprezentują wysoko punktowane czasopisma. Praca nad warsztatem pisarskim autorów czasopism wydaje się niezbędna, by przygotować ich do doskonalenia swoich umiejętności pisarskich, „aby zostać nie «pisaczem»/ przepisowaczem, jakby kopistą, lecz pisarzem” (Duraj-Nowakowa, 2015: 12). Dla bardziej efektywnego upowszechniania refleksji naukowej polskich andragogów rozważyć można także publikowanie wybranych tekstów w dwóch językach: polskim i angielskim. Choć wiadomo, że w tym przypadku znaczącą rolę odgrywają środki finansowe autorów artykułów bądź publikujących je czasopism. Jednakże warto mieć na uwadze, że choć tekst w języku angielskim ma oczywiście większe szanse na dostrzeżenie zagranicą, to polscy czytelnicy nie zawsze są w stanie płynnie przeczytać tekst po angielsku, więc polska wersja (jako dodatkowa wersja do anglojęzycznej) byłaby bardzo wartościowa i przyczyniłaby się także do upowszechniania nauki w rodzimym środowisku.

Po czwarte, w związku z powyższym istnieje pilna potrzeba redefiniowania funkcji czasopism naukowych, aby nie trwać w tym stuporze przez kolejne lata, nie zważając na to, że polskie czasopisma potrzebują wsparcia, by podążać za czołówką światowych periodyków. Bez wątplenia można już zauważyć zjawisko pomijania rodzimych czasopism przez osoby, które chcą realizować się jako badacze i dążąc do doskonałości, coraz częściej nie widzą swoich szans publikowania w czasopismach słabych, których droga rozwoju jest równią pochyłą. W takiej sytuacji może warto zastanowić się nad korektą zadań andragogicznych czasopism naukowych i opierając się na romantycznej wizji *universitas*, postulować poszerzenie funkcji czasopism, by stały się silnym wsparciem w budowaniu tożsamości dyscypliny i karier naukowych badaczy skupionych wokół andragogiki.

Nowa funkcja czasopism andragogicznych – wizja romantyczna⁴

W tym kontekście zasadne wydaje się poszukiwanie możliwości wsparcia rozwoju osób zajmujących się naukowo problematyką edukacji dorosłych, co w konsekwencji przyczyni się także do umocnienia i rozwoju samej dyscypliny. Taką też tezę stawia Jerzy Brzeziński: „takie będą nasze elity (także te, pomnażające wiedzę naukową poprzez czynne prowadzenie badań naukowych), jaki będzie poziom standardów pracy badawczej i nauczycielskiej podzielanych przez ludzi uniwersytetu”⁵ (Brzeziński, 2010). W rozwoju naukowym andragoga istnieje potrzeba prewencyjnego wyeliminowania albo przynajmniej ograniczenia nierównowagi między dążeniami, oczekiwaniami, ambicjami, potrzebami, (nie)kompetencjami i koniecznościami poszczególnych podmiotów środowiska akademickiego a potrzebą rozwoju naukowego samego badacza. Rozwiązań upatrywać można w procesach edukacyjnych/socjalizacyjnych, gdyż jak przekonują Tracey Costley i John Flowerdew „naukowców działających w ramach poszczególnych dyscyplin łączą wspólne ideały, przekonania, wartości, praktyki, konwencje i sposoby wytwarzania oraz upowszechniania wiedzy” (za Melosik, 2019: 10). To dzięki zaangażowaniu uczonego (Szczepański, 1991) czasopisma andragogiczne mogą się przyczynić do stworzenia przyjaznego rozwojowi dyscypliny i jej reprezentantom ekosystemu środowiska andragogicznego. Przecież do zespołów redakcyjnych, naukowych i recenzenckich czasopism werbowani są (przynajmniej z założenia) najwyższej klasy fachowcy, a pewne funkcje zobowiązują do działań, nawet jeśli są niedoceniane i nieopłacane.

Można oczywiście doszukiwać się form wsparcia badaczy w instytucjach do tego najbardziej uprawnionych, jakimi są uniwersytety czy towarzystwa naukowe, ale do tego zestawienia równie dobrze można dołączyć czasopisma, w których przecież zaangażowane są głównie osoby ze środowiska akademickiego i które prowadzone są przez jednostki akademickie, ponieważ są ich częścią. Jeśli więc przyjąć, że takim przymiotom etosu *universitas* i ludzi nauki, jak: misyjność, wolność, mistrzostwo, odwaga, zaangażowanie, szacunek, życzliwość, bezinteresowność czy odpowiedzialność (Promieńska, 2010; Wołejko, 2014; Rembierz, 2015), nie zagraża polityka jakości w nauce (Białecki, 2014), to powinno się nawet oczekiwać pewnych działań zmierzających do profesjonalizacji piśmiennictwa naukowego. To mistrzowie z założenia wzmacniają środowisko akademickie i są jednocześnie zaangażowani w rozwój czasopism naukowych. Można

⁴ Według *Słownika języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego jedno ze znaczeń określenia „romantyczny” przedstawiane jest jako: „odznaczający się romantyzmem, skłonnością do marzeń, fantazji itp.: wiążący się z postawą psychiczną, nacechowaną romantyzmem, uczuciowością, pociąganiem do niezwykłości, brakiem realizmu życiowego itp.” (Doroszewski, 1966).

⁵ Fragment z wykładu wygłoszonego na Uniwersytecie Gdańskim 1 października 2010 r. w czasie uroczystości wręczenia autorowi dyplomu doktora honoris causa.

oczekiwać od nich, że poza dydaktyką akademicką podejmą się także wzmocnienia jakości badań, czego domaga się Mirosława Nowak-Dziemianowicz:

Jedność badań i nauczania służy nie tylko studentom, buduje ona niepowtarzalną relację między tymi, którzy uczą, tworzą innym warunki do rozwoju, i tymi, którzy wiedzę zdobywają, którzy pragną się rozwijać pod opieką najlepszych, twórczych, motywowanych pasją, dążeniem do poznawania i odkrywania świata. [...] Kto bardziej zasługuje na miano mistrza niż badacz, który autentycznie pragnie wyjaśnić, opisać i zrozumieć otaczający go świat i temu zadaniu podporządkowuje całe swoje życie? Kto lepiej pokaże młodemu adeptowi nauki, czym jest poznanie naukowe niż ktoś, kto do niego dąży [...]? (2020: 162).

Nową funkcję czasopisma naukowego dostrzegam więc w działalności edukacyjnej. Łączę ją z realizacją idei całościowego uczenia się wśród nas samych jako badaczy, której wdrażanie do życia głosimy od lat jako swoisty dogmat andragogiczny. Być może lepszym określeniem byłoby „zapomniana” czy „ograniczona” funkcja, gdyż pewne elementy edukacji niektóre z czasopism realizują np. poprzez zamieszczanie poradników dla autorów/recenzentów. Jednak nowością jest bezpośrednio docieranie z odpowiednimi ofertami edukacyjnymi do podmiotów procesu wydawniczego, inicjowanie przedsięwzięć edukacyjnych i aktywny w nich udział zespołów redakcyjnych. Realizację tej funkcji upatrywać można w dwóch formach przedsięwzięć. Po pierwsze, są to działania kreujące zaangażowanie recenzentów w proces twórczy wspólnego dzieła, jakim jest tekst artykułu skierowany do czasopisma. Drugą formą jest tworzenie przedsięwzięć edukacyjnych doskonalących warsztat pisarski, metodologiczny i recenzentki. Realizacja tej funkcji z pewnością może być łatwiejsza, jeśli do działań włączą się wszystkie czasopisma, delegując kompetentne osoby, które z pasją i zaangażowaniem wykorzystają swoje doświadczenia w pracy edukacyjnej.

Priorytetem w działaniach rady redakcyjnej w pierwszym przypadku jest koncentracja na wyszukaniu rzetelnych recenzentów. Kryterium merytoryczne jest oczywistością, ale inne kompetencje, umiejętności i postawy wydają się równie ważne. Lektura licznych recenzji jednoznacznie wskazuje na znaczące niedobory niektórych recenzentek/tów w zakresie kompetencji komunikacyjnych i etycznych, do tego można dodać inne niedoskonałości, jak nierzetelność, brak zaangażowania, brak odwagi, schematyczność i wiele innych (Burchard, 2010; Wroniecka, 2015; Szmidt, 2018; Szpunar, 2020). Jestem przekonany, że należałoby nie tylko dokonać rozsądnej selekcji współpracujących z czasopismami osób, ale także przykładem funkcji promotora pomocniczego w przewodach doktorskich, powszechnie stosować zasadę, że jednym z recenzentów jest wyróżniający się warszatem badawczym i szerokimi podstawami teoretycznymi pracownik nauki poniżej stopnia doktora habilitowanego. Warto rozważyć, choć zdaję sobie sprawę z kontrowersji tego rozwiązania, ograniczenie recenzji „ślepej” i zastąpić ją jawną, choćby w sytuacjach, gdy oba podmioty: autor i recenzent chcą ujawnić

swoje dane osobowe. Ta formuła dyscyplinuje i zobowiązuje do rzetelnego wykonania oceny, bo wiąże się z koniecznością podpisania się własnym nazwiskiem, takie rozwiązanie może przyczynić się do podniesienia jakości recenzji (Mulligan, 2019), zresztą brak obiektywizmu, kumoterstwo, zależność od recenzenta czy inne cechy, których eliminowanie przypisuje się ślepej recenzji w perspektywie „romantycznej” nie jest konieczne, gdyż odpowiednio wybrany recenzent – mistrz i autorytet w swojej dziedzinie, rozpoznając konflikt interesów i niebezpieczeństwo nieobiektywności, sam zrezygnuje z recenzji, kierując się etosem pracownika nauki. Być może brzmi to wyjątkowo patetycznie i idealistycznie: ale czyż nie od środowiska akademickiego wymagać się powinno najwyższych standardów etycznych? Poza tym zaopiniowanie tekstu początkującego badacza powinno skłaniać recenzenta do generowania wielu cennych dla jakości tekstu uwag i powinno się różnić od polemiki z badaczem doświadczonym. W końcu, choć wydaje się to stwierdzenie truizmem, redaktor naczelny jako najwyższa instancja we władzach czasopisma musi czasem poprosić o kolejną recenzję innego recenzenta, jeśli jakość pracy zaproszonego do współpracy naukowca w roli recenzenta budzi wątpliwości bądź jeśli recenzje są skrajnie różne oraz mieć odwagę zrezygnować ze współpracy z nieodpowiednimi osobami. Refleksja ta sprowadza się do jednego: potrzebni są rzetelni, odważni, szczerzy, życzliwi i krytyczni, a przede wszystkim zaangażowani w proces tworzenia artykułu fachowcy, będący jednocześnie znawcami w swojej dziedzinie, doświadczonymi badaczami i refleksyjnymi facylitatorami. Ich proces twórczy rozumiem tutaj jako znaczący wkład w dzieło autora tekstu poprzez rzeczową krytykę, dostarczanie alternatywnych hipotez, refleksji, rekomendowanie literatury fachowej i referencji badawczych, polemikę, a nawet wspomaganie w analizie zebranego materiału badawczego czy teoretycznego.

Druga forma wsparcia edukacyjnego to tworzenie odpowiednich przedsięwzięć edukacyjnych i materiałów dydaktycznych dla młodych adeptów nauki, doktorantek i doktorantów, członkiń i członków kół naukowych, choć warto zauważyć, że doskonalenie umiejętności badawczych czy pisarskich pracowników nauki może być (i jest) realizowane przez inne podmioty związane ze środowiskiem akademickim. Oczekiwanym jednak byłoby zorganizowanie przez wydawnictwa warsztatów pisarskich z udziałem doświadczonych redaktorów, autorów i recenzentów i przy współpracy z jednostkami naukowymi. Dobrym tego przykładem jest Letnia Szkoła Młodych Andragogów (Olejarz, 2006, 2009; Czubak-Koch, 2009), która wykształciła na licznych warsztatach grono aktywnych dzisiaj badaczy, a prowadziły ją właśnie osoby zaangażowane w badania i procesy wydawnicze.

Równie dobrze pewne kompetencje można nabyć w procesie samokształcenia, jednak – jak pokazuje powyższa analiza – potrzeba wsparcia istnieje i może edukacja

pozaformalna jest tu rozwiązaniem. W tym miejscu należałoby także zwrócić uwagę na drugi podmiot, jakim są potencjalni recenzenci. Także do nich powinny zostać skierowane choćby poradniki zamieszczane na stronach internetowych czasopism, co jest już zresztą praktykowane przez wiele uznanych czasopism. Od potencjalnych recenzentów można także oczekiwać więcej samodzielnej pracy nad swoimi kompetencjami recenzenckimi, choćby poprzez lekturę odpowiedniej literatury, zresztą ogólnodostępnej i całkiem bogatej (Chmielecki, 2019; Czakon, 2014; Moroz-Grzelak, 2013; Śliwerski, 2021; Sternberg, 2011).

Bibliografia

- Białecki, I. (2014) Etos i polityka w nauce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1-2(43-44), 19-29.
- Birnbacher, D. (2009) Responsibility for Future Generations: Scope and Limits. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 71, 75-106.
- Brzeziński, J. (2010) *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniem współczesności* [online]. Dostępne na: https://rcin.org.pl/ibl/Content/49151/WA248_66789_P-I-2524_brzezinski-etos.pdf [12.06.2022].
- Burchard, J. (2010) O dobrotliwych recenzentach. *Nauka*, 3, 170-175.
- Chmielecki, P. (2019) Recenzje naukowe – błędy, pułapki i postulaty. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 260-268.
- Creswell, J.W. (2013) *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czakon, W. (2014) Kryteria oceny rygoru metodologicznego badań w naukach o zarządzaniu. *Organizacja i Kierowanie*, 161(1), 51-62.
- Czubak-Koch, M. (2009) O społecznym uczeniu się w Letniej Szkole Młodych Andragogów. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 10, 107-115.
- Doroszewski, W. (red.) (1966) *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Duraj-Nowakowa, K. (2015) *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką*. Sosnowiec: Wydawnictwo Humanitas.
- Ferguson, G.A. i Takane, Y. (2003) *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2011) *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargul, J. (2001) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
- Kubinowski, D. (2010) *Jakościowe badania pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kulczycki, E. (2017) Kariera drapieżnych czasopism – przypadek Anny O. Szust. *Nauka*, 3, 71-83.
- Malewski, M. (1998) *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Malewski, M. (2016) O granicach andragogiki i granicach w andragogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19(3(75)), 9-39.
- Matera, J. i Czapska, J. (2014) *Zarys metody przeglądu systematycznego w naukach społecznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Melosik, Z. (2019) Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca. *Studia Edukacyjne* [online], (54), 7-26. Dostępny na: <https://doi.org/10.14746/se.2019.54.1>.
- Moroz-Grzelak, L. (2013) Etyka w badaniach naukowych a bezkarność anonimowych recenzentów. *Nauka* [online], 1, 77-81. Dostępne na: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.pan-n-yid-2013-iid-1-art-000000000007/c/N113-07-Moroz.pdf> [12.06.2022].
- Mulligan, A. (2019) Jakość pracy naukowej, jej potwierdzenie a recenzja partnerska. Odbiór w środowisku naukowym i nieporozumienia. Postawy wobec recenzji partnerskiej. *Biblioteka*, 22(13), 215-228.
- Nowak, P. (2000) *Wybrane problemy efektywności polskich czasopism naukowych z dziedziny humanistyki*. Poznań: Motivex.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2020) *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Olejarz, M. (2006) Szkoła Młodych Andragogów miejscem wzajemnego uczenia się nauczycieli akademickich, *Dyskursy Młodych Andragogów*, 7, 5-22.
- Olejarz, M. (2009) Letnie Szkoły i Dyskursy Młodych Andragogów (1999-2009). Fakty – doświadczenia – refleksje, *Dyskursy Młodych Andragogów*, 10, 7-23.
- Prinke, R.T. (2010) Tradycyjne funkcje czasopisma naukowego a współczesne technologie komunikacyjne. *Biblioteka* [online], 14(23), 137-147. Dostępny na: <https://doi.org/10.14746/b.2010.14.8>.
- Promieńska, H. (2010) Etyka w nauce. Nowe wyzwania i nowe dylematy. *Nauka*, 3, 145-162.
- Rembierz, M. (2015) Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu. *Pedagogika Szkoły Wyższej* [online], 1(2), 11-48. Dostępny na: <https://doi.org/10.18276/psw.2015.2-01>.
- Sandelowski, M. i Barroso, J. (2007) *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Solarczyk-Szwec, H. (2014) O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego”. *Rocznik Andragogiczny* [online], 21, 63-75. Dostępny na: <https://doi.org/10.12775/RA.2014.003>.
- Sternberg, R.J. (red.) (2011) *Recenzowanie prac naukowych w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.
- Szczepański, J. (1991) Uczony i społeczeństwo. W: J. Goćkowski i K. Pigoń (red.) *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 233-244.
- Szmidt, K.J. (2018) Krytyka w badaniach pedagogicznych – sześć niedobrych praktyk (artykuł dyskusyjny). *Przegląd Badań Edukacyjnych* [online], 27(2), 221-240. Dostępny na: <https://doi.org/10.12775/PBE.2018.026>.
- Szpunar, M. (2020) O (nie)rzetelnych recenzjach w nauce. *Przegląd Pedagogiczny* [online], (1), 353-366. Dostępny na: <https://doi.org/10.34767/PP.2020.01.21>.
- Śliwerski, B. (2021) *Wprowadzenie do teorii krytykoznawstwa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tomilo, J. (2019) Dylematy andragoga. *Edukacja Dorosłych*, 2, 9-22.
- Villasís-Keever, M.Á. i Rendón-Macias, M.E. (2015) Systematic Review and Meta-Analysis. W: C. García-Peña, L.M. Gutiérrez-Robledo i M.U. Pérez-Zepeda (red.) *Aging Research – Methodological Issues* [online]. Cham: Springer International Publishing, 109-120. Dostępny na: https://doi.org/10.1007/978-3-319-18323-7_10.
- Wolejko, M. (2014) Ile punktów za etos? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, (2), 55-72.
- Wronecka, G. (2015) Recenzje naukowe jako materiał badawczy. *Przegląd Socjologiczny*, 64(4), 9-25.

NOTA O AUTORACH I REDAKTORACH

NOTES ABOUT THE AUTHORS AND EDITORS

Bron Agnieszka, PhD, Em. Prof. – Stockholm University, Department of Education, SE – 106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: agniesz@edu.su.se; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3777-1100>

Bugajska Beata, dr hab. prof. US – Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Społecznej, Zespół Gerontologii Stosowanej i Tanatologii, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska; e-mail: beata.bugajska@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2440-6913>

Clover Darlene, PhD, Prof. – University of Victoria, Faculty of Educational Psychology and Leadership Studies, MacLaurin Building A455, Victoria, Canada; e-mail: clover@uvic.ca

Dec-Pietrowska Joanna, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Collegium Medicum, Instytut Nauk o Zdrowiu, Katedra Humanizacji Medycyny i Seksuologii, ul. Energetyków 2, 65-246 Zielona Góra, Polska; e-mail: j.dec@cm.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0915-9977>

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/0000-0003-1168-412>

Fabiś Artur, dr hab. – Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Wydział Nauk Stosowanych, Katedra Pedagogiki, ul. Ciepłaka 1c, 40-300 Dąbrowa Górnicza, Polska; e-mail: artur.fabis@wsb.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5624-6232>

Findsen Brian, PhD, Em. Prof. – University of Waikato, Division of Education, TSR Block 180 Hillcrest Road, Hillcrest, Hamilton 3240, New Zealand; e-mail: brianfindsen@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1276-8159>

Gabryś Agnieszka, dr – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Katedra Metodologii Nauk Pedagogicznych, ul. Głębocka 43, 20-612 Lublin, Polska; e-mail: agnieszka.gabrys@mail.umcs.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8502-7119>

Golding Barry, Hon. Prof. AM – Federation University Institute of Education and Arts, Gear Avenue, Mount Helen, Australia; State Library Victoria Creative Fellow, Regional, 2023; e-mail: b.golding@federation.edu.au; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8386-1268>

Güvercin-Seçkin Gökçe, PhD – Maltepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Marmara Eğitim Köyü 34857 Maltepe, İstanbul, Turkey; e-mail: gokceguvercinseckin@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0987-4815>

- Jakubowski Witold**, dr hab. prof. UWrocław – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska; e-mail: witold.jakubowski@uwr.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-3118>
- Jansen Frederike G.S.**, M.Sc – CINOP, Stationsplein 14 5211 AP 's Hertogenbosch, the Netherlands; e-mail: fjansen@cinop.nl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9644-1369>
- Jõgi Larissa**, PhD, Assoc. Prof. – Tallinn University, School of Educational Sciences, Uus-Sadama 5, 10120 Tallinn, Estonia; e-mail: larj@tlu.ee; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8619-5333>
- 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>
- Lima Licínio C.**, PhD, Prof. – University of Minho, Institute of Education and CIED-Research Centre on Education, Campus de Gualtar, Braga, Portugal; e-mail: llima@ie.uminho.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>
- Lucio-Villegas Emilio**, PhD, Prof. – University of Seville, Facultad de Ciencias de la Educación, C/Pirotecnia s/n. Despacho 5.120 41013 Sevilla, Spain and Research Centre COIDESO, University of Huelva; e-mail: elucio@us.es; ORCID: 0000-0002-8749-7296
- Malec-Rawiński Małgorzata**, PhD, Assoc. Prof. – Stockholm University, Department of Education, SE – 106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: malgosia.malec-rawinski@edu.su.se; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-3134>
- Murawska Anna**, dr hab. prof. US – Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Historii i Teorii Wychowania, ul. Michała Kleofasa Ogińskiego 16, 71-431 Szczecin, Polska; e-mail: anna.murawska@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0949-9541>
- 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>
- Pryszmont Martyna**, dr hab. – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska; e-mail: martyna.pryszmont@uwr.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1637-8123>
- Sawyer Richard D.**, PhD, Prof. – Washington State University, Vancouver Campus VUB 332, 14202 NE Salmon Creek Avenue Vancouver, WA 98686, United States of America; e-mail: rsawyer@wsu.edu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4320-9598>

- 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>
- Wajszczyk Katarzyna**, dr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki, ul. J. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: katarzyna.wajszczyk@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7682-336X>
- Walendzik-Ostrowska Agnieszka**, dr – Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych, Akademia Humanitas w Sosnowcu, ul. Kilińskiego 43, 41-200 Sosnowiec, Polska; e-mail: agawalendzik@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3617-884X>
- 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>
- Wei Hui-Chuan**, PhD – National Chung Cheng University, College of Education, Department of Adult & Continuing Education, 168 University Road, Min-Hsiung, Chia-Yi, Taiwan; e-mail: aduhcw@ccu.edu.tw; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7798-6152>
- Withnall Alexandra**, Hon. Assoc. Prof. – Centre for Lifelong Learning, University of Warwick, Coventry, CV4 7AL, United Kingdom; e-mail: A.Withnall@warwick.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7805-3431>
- Wojciechowska Zuzanna**, dr – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Edukacji Ustawicznej i Andragogiki, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa, Polska; e-mail: z.wojciechowska@uw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6373-6937>

