

**dma**

Dyskursy | Adult  
Młodych | Education  
Andragogów | Discourses

**25 / 2024**

ROCZNIK | YEARBOOK

---

**Uniwersytet Zielonogórski**  
**Zielona Góra 2024**

#### **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-Ambroziak,  
Hanna Solarczyk-Szwec, Camilla Thunborg



#### **ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL TEAM**

Redaktorzy / Editors – Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz  
Redaktorzy działów / Section Editors – Rob Evans, Larissa Jögi, 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) – Rob Evans

#### **LISTA RECENZENTÓW / LIST OF REVIEWERS**

[www.dma.wns.uz.zgora.pl](http://www.dma.wns.uz.zgora.pl)

#### **REDAKCJA JĘZYKOWA / LANGUAGE EDITING**

Aldona Reich

#### **KOREKTA / PROOFREADING**

Ewa Popiłka

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

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.wns.uz.zgora.pl](http://www.dma.wns.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 2024

**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](http://www.ow.uz.zgora.pl), [sekretariat@ow.uz.zgora.pl](mailto:sekretariat@ow.uz.zgora.pl)

# SPIS TREŚCI

## DYSKURS PRAKTYKI BADAWCZEJ

red. Rob Evans

<b>Rob Evans</b>	
<i>News from somewhere: research trajectories revisited</i> .....	9
<b>Peter Alheit</b>	
<i>Reflexive self-distancing as a way out. Memories of the first "self-determined" intellectual learning process</i> .....	23
<b>Katarzyna Walentynowicz-Moryl</b>	
<i>Preparation is all? Thoughts from a researcher's experience</i> .....	31
<b>Adrienne S. Chan</b>	
<i>Researcher trajectories, intersections, and multiple consciousness</i> .....	49
<b>José González Monteagudo</b>	
<i>My itineraries and experiences in the biographical and narrative universe: between desire and reality</i> .....	69
<b>Alcides A. Monteiro</b>	
<i>"Perhaps we should exchange some ideas on the subject": the journey of a sociologist, woven between (self)reflection and dialogue</i> .....	87
<b>Marcin Gołębnik</b>	
<i>Inventing a researcher's culture in the semi-periphery, borderlands, and boundaries (not just disciplines)</i> .....	107
<b>Laura Formenti</b>	
<i>Embracing my multiple selves. Adult education as a path of understanding</i> .....	121
<b>Linden West</b>	
<i>Home from home: an auto/biographical narrative research pilgrimage</i> .....	133

## DYSKURS EDUKACJI W SZKOLE WYŻSZEJ

red. Małgorzata Olejarz, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

<b>Mieczysław Malewski</b>	
<i>Uniwersytet w pętli czasu</i> .....	155
<b>Ewa Solarczyk-Ambroziak</b>	
<i>Cicha rewolucja edukacyjna – tradycyjne misje uniwersytetów pod presją nowych potrzeb i oczekiwań społecznych</i> .....	165
<b>Ewa Bochno, Maria Czerepaniak-Walczak</b>	
<i>Rozwijanie refleksyjnej sprawczości w procesie zmiany postaw wobec tradycji naukowej. Z doświadczeń Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej.</i> ....	181
<b>Małgorzata Rosalska</b>	
<i>Dyferencjacja ofert doradczych dla studentów – próba diagnozy zjawiska</i> .....	193
<b>Marzanna Farnicka, Vera Kosiková, Jana Minhová, Katerina Kubiková, Magdalena Kolańska-Stronka</b>	
<i>The INSPIRE project: teacher education in the times of revolution 4.0</i> .....	205
<b>Aleksander Cywiński</b>	
<i>Students in Poland in the face of the fake news phenomenon in the context of the war in Ukraine</i> .....	217

**DYSKURS RÓŻNORODNOŚCI W EDUKACJI DOROSŁYCH***red. Sylwia Słowińska***Lucyna Kopciewicz**

*„Zimy już nigdy nie będzie!” Narracje klimatyczne starszych kobiet  
w perspektywie uczenia się z życia* ..... 241

**Dorota Majka-Rostek**

*Nieheteronormatywna tożsamość seksualna a konteksty społeczne i andragogiczne –  
w świetle doświadczeń starszych gejów w średnim i senioralnym wieku* ..... 263

**Arkadiusz Wąsiński, Artur Fabiś, Marcin Muszyński**

*Autokreacyjna perspektywa strategii radzenia sobie z lękiem egzystencjalnym  
przez aktywne edukacyjne osoby starsze* ..... 281

**Mirosława Kanar, Jarosław Bąbka**

*Znaczenie diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz oddziaływań  
psychoedukacyjnych dla samowiedzy dorosłych osób autystycznych* ..... 305

**DYSKURS WYZWAŃ ROZWOJOWYCH W EDUKACJI DOROSŁYCH***red. Katarzyna Walentynowicz-Moryl, Larissa Jögi***Evangelia Koutoulidou, Maria N. Gravani**

*'Adult educators' identity formation for active citizenship through  
a biographical learning perspective* ..... 329

**Larissa Jögi, Ilona-Evelyn Rannala, Kristi Jüristo**

*The social positions of Estonian educators before and during the COVID-19 pandemic* .... 347

**Ewa Kurantowicz**

*Heritage as learning. Why should community learning and education focus  
on cultural heritage?* ..... 375

**Agnieszka Stopińska-Pająk**

*Edukacja dorosłych w drodze ku zrównoważonemu rozwojowi  
w kontekście wyzwań antropocenu* ..... 387

**Agnieszka Bron**

*A tribute to some leading lights of adult education of the 20th and 21st century* ..... 401

**Nota o Autorach i Redaktorach** ..... 417

# CONTENTS

## THE DISCOURSE OF RESEARCH(ING) PRACTICE

ed. Rob Evans

<b>Rob Evans</b>	
<i>News from somewhere: research trajectories revisited</i> .....	9
<b>Peter Alheit</b>	
<i>Reflexive self-distancing as a way out. Memories of the first “self-determined” intellectual learning process</i> .....	23
<b>Katarzyna Walentynowicz-Moryl</b>	
<i>Preparation is all? Thoughts from a researcher’s experience</i> .....	31
<b>Adrienne S. Chan</b>	
<i>Researcher trajectories, intersections, and multiple consciousness</i> .....	49
<b>José González Monteagudo</b>	
<i>My itineraries and experiences in the biographical and narrative universe: between desire and reality</i> .....	69
<b>Alcides A. Monteiro</b>	
<i>“Perhaps we should exchange some ideas on the subject”: the journey of a sociologist, woven between (self)reflection and dialogue</i> .....	87
<b>Marcin Gołębniak</b>	
<i>Inventing a researcher’s culture in the semi-periphery, borderlands, and boundaries (not just disciplines)</i> .....	107
<b>Laura Formenti</b>	
<i>Embracing my multiple selves. Adult education as a path of understanding</i> .....	121
<b>Linden West</b>	
<i>Home from home: an auto/biographical narrative research pilgrimage</i> .....	133

## THE DISCOURSE OF HIGHER EDUCATION

eds. Małgorzata Olejarz, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

<b>Mieczysław Malewski</b>	
<i>The university in the loop of time</i> .....	155
<b>Ewa Solarczyk-Ambrozik</b>	
<i>A silent educational revolution – traditional university missions under the pressure of new social needs and expectations.</i> .....	165
<b>Ewa Bochno, Maria Czerepaniak-Walczak</b>	
<i>Developing reflective agency in a process of changes in attitudes towards the scholarship tradition. Analysis of experiences within the Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej</i> .....	181
<b>Małgorzata Rosalska</b>	
<i>Differentiation of counseling offers for students – an attempt to diagnose the phenomenon.</i> .....	193
<b>Marzanna Farnicka, Vera Kosiková, Jana Minhová, Katerina Kubiková, Magdalena Kolańska-Stronka</b>	
<i>The INSPIRE project: teacher education in the times of revolution 4.0</i> .....	205
<b>Aleksander Cywiński</b>	
<i>Students in Poland in the face of the fake news phenomenon in the context of the war in Ukraine</i> .....	217

## THE DISCOURSE OF DIVERSITY IN ADULT EDUCATION

ed. Sylwia Słowińska

### Lucyna Kopciewicz

*"Winter will never be again!" Climate narratives of older women  
in the perspective of learning from life* ..... 241

### Dorota Majka-Rostek

*Non-heteronormative sexual identity and social and andragogical contexts –  
in the light of the experiences of middle-aged and senior gay men* ..... 263

### Arkadiusz Wąsiński, Artur Fabiś, Marcin Muszyński

*Auto-creative perspective of coping strategies  
with existential concerns by active older learners* ..... 281

### Mirosława Kanar, Jarosław Bąbka

*The significance of autism spectrum disorder diagnosis  
and psychoeducational interventions for self-awareness in adults with autism* ..... 305

## THE DISCOURSE OF DEVELOPMENTAL CHALLENGES IN ADULT EDUCATION

eds. Katarzyna Walentynowicz-Moryl, Larissa Jögi

### Evangelia Koutoulidou, Maria N. Gravani

*'Adult educators' identity formation for active citizenship through  
a biographical learning perspective* ..... 329

### Larissa Jögi, Ilona-Evelyn Rannala, Kristi Jüristo

*The social positions of Estonian educators before and during the COVID-19 pandemic* .... 347

### Ewa Kurantowicz

*Heritage as learning. Why should community learning and education focus  
on cultural heritage?* ..... 375

### Agnieszka Stopińska-Pająk

*Adult education on the way towards sustainable development  
in the context of the challenges of the Anthropocene* ..... 387

### Agnieszka Bron

*A tribute to some leading lights of adult education of the 20th and 21st century* ..... 401

**Notes about the Authors and Editors** ..... 417

**Dyskurs**  
praktyki badawczej

---

**The Discourse**  
of research(ing) practice

red./ed. Rob Evans





Rob Evans\*

## NEWS FROM SOMEWHERE: RESEARCH TRAJECTORIES REVISITED

Comprendre, c'est comprendre d'abord le champ avec lequel et contre lequel on s'est fait. (Bourdieu, 2004: 15)

[To understand, is to understand first of all the field in which and against which one has been formed. Author's trans.]

### Broaching divides

A year ago, while discussing in a Zoom meeting the pitfalls of communication between the researchers from the different countries, institutions and research traditions that we are, and while considering suggestions for generating more satisfying linguistic exchange in discussion, presentations and writing, a colleague noted the difficulty of broaching the 'national-cultural' divides between what he referred to as more 'distant, impersonal' approaches to researching human life and the more 'relational' and 'empathic' approach favoured overwhelmingly in our own network, namely, the ESREA Life History and Biography Network<sup>1</sup>.

Language – and this universally means English – by itself represents, of course, a formidable barrier to all aspects of research practice, investigation, analysis, presentation, and publication<sup>2</sup>. Yet beyond the statement of fact that the hegemony of English excludes probably more than it includes, there could be heard, too, in our colleague's statement, the notion of the 'other', a possibly rather stereotypical allusion to very different and perhaps even questionable ways of doing research. Stereotypical, because

---

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

<sup>1</sup> See Agnieszka Bron's *In Memoriam* in this issue for details of the network's founding years. The papers by Formenti, Monteagudo and West also provide interesting glimpses of the network's development, while others refer to their own debt to ESREA.

<sup>2</sup> A good example of the awareness of this problem within research organisations is conveniently provided by the journal of my own research community. The journal explains on its front matter page: 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. *Such a forum is important at a time when local and regional explorations of issues are often difficult to foreground across language barriers.* (My italics)

certain ‘schools’ of research are sometimes judged in a very general fashion and the ‘national’ or ‘cultural’ are not infrequently adduced as sufficient to account for their difference and, we can say, their perceived ‘foreignness’<sup>3</sup>. In research circles infused with empathic, embodied, intimately mindful relationships between researchers and co-researchers, the simple use, for instance, of an excel spreadsheet in order to present ‘results’ can excite quite sharp reactions<sup>4</sup>. At the same time, somewhat eclectic approaches to theory, or say, to data collection or analysis can clash sharply, too, with approaches adopting a more ‘traditional’ research design and practice, as well as a traditional model of oral presentation. In its most extreme forms, the reaction to the ‘foreignness’ of the concepts and ideas used by other individual researchers or communities of researchers near and far can, we know, reach more visceral levels when ignorance or incomprehension lead to rejection or belittlement. Common targets may naturally be younger colleagues and those from (supposedly) ‘peripheral’ countries, institutions or communities<sup>5</sup>. Marginalisation of research and antipathy expressed towards research perceived as unorthodox (see for example Abu-Lughod, 2008: xiii) or threatening can easily generate the disregard and cancelling Sousa Santos (Sousa Santos, 2011: 20) refers to in relation to the epistemologies of the South, with the epistemicidal propensity to “devalue, ignore and demonise”, or the gendered epistemic injustice that pervades our institutions, the learning within them and their learners (Clover, 2022: 95). The ‘clash’ (when it is only that) is reposed – and sometimes resolved unmercifully – in the blind peer review process. These are behaviours, conventions even, that I have observed, commented upon, and doubtless reproduced at times myself over the years. Because the differences *are* there, and we are rarely (sufficiently, if at all) acquainted with their theoretical, social and personal/biographic origins.

### **Plumbing the research field**

In 2015, Andreas Fejes and Erik Nylander (Fejes & Nylander, 2015) investigated the popular notion among researchers that the research field today is “heterogeneous, borrowing theories and methods from a range of disciplines”. They looked at bibliographic data of “top cited articles in three main adult education journals between 2005 and 2012” and found that patterns of works cited by country of authorship were in fact relatively

---

<sup>3</sup> ‘Foreignness and distance’ are words chosen by Peter Alheit to describe Pierre Bourdieu’s conflictual relationship with most of the leading intellectual figures in his formative years as a researcher-in-waiting (Alheit, 2022: 303).

<sup>4</sup> In fact, Fejes and Nylander feel compelled to ask: “Are there ways to conduct adult education research critically, while still building on statistical methods?” (Fejes & Nylander, 2015: 121).

<sup>5</sup> See Marcin Golebniak’s paper on this theme.

homogenous quite simply because the USA, UK, Australia and Canada were the prime countries of origin of the authors, and that, as well, “the research methods adopted” in the papers examined were highly uniform and that they observed “a tendency to adopt similar theoretical approaches” (Fejes & Nylander, 2015: 103). They found, too, that:

There is a risk that we, as adult education scholars who publish in adult education journals as well as read them, take our own set of assumptions of the field to be true (Fejes & Nylander, 2015: 120).

Fejes and Nylander go on to argue that if we do in fact tend to ignore or oversee what else is going on in the field, the (current) dominant theories and methodological paradigms may not necessarily automatically further “the emergence of new knowledge”. Is one very strong reason, they ask, for this tendency to narrow the field of view because “established networks of adult education research [are] based on proximity and familiarity with these theoretical approaches?” (Fejes & Nylander, 2015: 120).

A narrowing of the field of view, then, proximity and familiarity are brakes to seeing further. We all come from somewhere, after all. And for most researchers, the formative stages of their development may well reach very far back in their biographies, well before the first conscious encounter with academic work as such. Family, teachers, politics, religion, work, friendship and love are just some of the possible influences.

The Finnish sociologist Pertti Alasuutari examined the globalisation of qualitative research two decades ago (Alasuutari, 2004), noting the pressures on researchers in the ‘periphery’ – that is, in non-Anglo-Saxon countries – to conform to the expectations and interests of the Anglo ‘centre’, particularly in relation to the presentation and discussion of locally focused empirical research (Alasuutari, 2004: 597-598), and especially when a lot of inaccessible research literature (read: in a language not commonly understood) is used (Alasuutari, 2004: 595). Yet, Alasuutari is convinced that

The formation of a truly global network of researchers can only take place if there is a global flow of ideas across borders and language barriers. It means that we have to have access to the work being done in different countries and regions and in different languages (Alasuutari, 2004: 595-596).

This happens to date at what he calls the ‘crossroads’ or meeting point called the English language, and he argues reassuringly that despite Anglophone dominance in the book markets for research literature, “there are still other networks and flows of influence in the world” (Alasuutari, 2004: 596). These networks – and we realise this in each of our conferences, perhaps imperfectly, but we try – connect up our locally important problems and the theories we work in with theories and methodological approaches being refined and employed in other institutions, other researcher collectives, on other continents.

## Understand the field, understand the researcher

To understand better the researcher and the paths she treads, Bourdieu's axiom cited at the head of this text tells us that we must first understand the field in which and against which she/we have been formed (Bourdieu, 2004: 15). By way of illustration, Pertti Alasuutari's path is given in full as he describes it:

At the time, my objects of interest within the social sciences and humanities certainly reflected the paradigm constellation within Finnish sociology. In addition to direct influence from researchers and theorists within the country, influences in the domestic field were filtered from several directions. Many older generation sociologists had studied at least for some time in the United States and become trained as survey researchers. However, in the 1970s economic and purely theoretical, even philosophical Marxism, or the Scandinavian, especially Danish Kapitallogiker school (together with the more Soviet-influenced, explicitly political Marxism-Leninism), enjoyed a firm paradigmatic footing, especially among the younger generation. Marxism was a response to American 'behavioural science', and sought to account better for the structural determinants of society. By the late 1970s, however, researchers were beginning to look for 'softer' approaches that took account of people's everyday life. The solution was to be provided by the concept of way of life, adopted from Soviet and German Marxist sociology. [...] In addition to East and West German influences, such as Jürgen Habermas, the French cultural sociologist Pierre Bourdieu became early on very popular in Finland, and in addition to him there was a constant flow of influences from French philosophy and 'poststructuralist' social theory. Names like Michel Foucault, Roland Barthes, Jacques Lacan and Louis Althusser became known, read in French or in translations into Finnish or English. On top of all that, there were the old traditions of Finnish folklore and ethnology, which caught my interest when I later tried to relate my experience from fieldwork to those of others and to develop methods for analysing life stories (Alasuutari, 2004: 605).

Alasuutari's path through the reading lists and library shelves, the recommended reading and the tips picked up in the reference lists of others can be followed only too well, as it certainly reflects our own individual wanderings before finding a space to work in that seemed to fit.

How important this biographical component to our research practice is, how powerful the formative force of the near and the familiar, and how important these driving forces are for the experience of doing research, has been addressed eloquently and idiosyncratically by Pierre Bourdieu in his auto-analytical esquisse/sketch (Bourdieu, 2004). In contrast to his relationship to former teachers and exalted contemporaries with all their institutional weight, Bourdieu describes the experience of "total immersion and the joy of the rediscoveries" he made when embarking on his study of his native Béarn and the country people of Béarn, "the friends of his childhood, family, their manners, their routines, their accent" (Bourdieu, 2004: 82, author's translation). He succeeds in marrying in his account the strict discipline of scientific research with

emotional abandon, excitement, and sheer joy<sup>6</sup> in his reconstruction of the driving force behind this pivotal research on his place of origin.

Thus, he speaks of:

“l’atmosphère émotionnelle dans laquelle s’est déroulée mon enquête” / “the emotional atmosphere in which my research unfolded” (Bourdieu, 2004: 83). The study of his native Béarn was “une enquête sur l’enquête et sur l’enquêteur” / “an investigation about the investigation and the investigator” (Bourdieu, 2004: 85). In another place he compares the research experience to a kind of intellectual *Bildungsroman* of his evolution as a researcher moving from philosophy through anthropology to sociology with a concomitant intellectual and emotional transformation (Bourdieu, 2004: 79).

Bourdieu describes the experience of carrying out the Béarn study thus:

C’est sans doute le goût de “vivre toutes les vies” dont parle Flaubert et de saisir toutes les occasions d’entrer dans l’aventure qu’est chaque fois la découverte de nouveaux milieux (ou tout simplement l’excitation de commencer une nouvelle recherche)...

It is without any doubt the taste for “living every life” as Flaubert calls it and seizing every opportunity to partake of the adventure encountered every time some new space is discovered (or simply the excitement of starting a new research project)

(Bourdieu, 2004: 86-87, author’s translation).

The impetus of his “investissement total, un peu fou, dans la recherche” / “total commitment, a bit mad, to the research” was driven by

la logique même de la recherche, génératrice de questions toujours nouvelles, et aussi *dans le plaisir et les joies extraordinaires* que procure le monde enchanté et parfait de la science.

the very logic of the research itself, generating every time new questions, and also in the pleasure and the extraordinary joys given by the magic and perfect world of science

(Bourdieu, 2004: 91, author’s translation and italics).

Thus, we can see evolutionary transitions in a researcher’s life that may well be easy to follow and understand, but there are also radical shifts that may be less easy to recognise and possibly difficult to understand fully. Bourdieu himself, talking of the break he made in studying first the Kabyles of Algeria and then the Béarnais of south-western France employs variously the terms ‘transformation’, ‘initiation’ and even ‘conversion’ (Bourdieu, 2004: 78-79) to measure the extent and force of his move into new fields of study. Indeed he admits that his transformation is difficult to describe, being the sum of

<sup>6</sup> Or “libido sciendi”, as he calls it (Bourdieu, 2004: 64).

changements qui m'ont été peu à peu imposés par les expériences de la vie ou que j'ai opérés au prix de tout un travail sur moi-même, inséparable du travail que je menais sur le monde social

changes which were imposed on me one after another by life's experiences or which I brought about through doing a lot of work on myself, which can't be separated from the work I was doing on the social world

(Bourdieu, 2004: 78, author's translation)

### Origins and points of arrival

The title of this collection is, as some will immediately recognise, a wink at the utopian socialist novel *News from Nowhere* by William Morris first published in 1890 (Morris, 1993). Morris' 'Nowhere' is a description of a classical *utopia*, a non-place. Research, however, is most definitely in a *place*, even if not, or not always sufficiently, 'grounded' in that place. The research we do, we do somewhere. And we all come from that 'somewhere', which is in no way a utopian place. Quite the contrary, many will feel.

All the more reason, then for starting from that place and mapping it out with some precision. In the hope that an idea of what is happening there can be formed. News, then, from other places, to compare and contrast with our own news and a chance to exchange news with others like ourselves. Or, as Alcides Monteiro in the title of his contribution to this collection of papers suggests: "perhaps we should exchange some ideas on the subject" and stop and talk about it.

In the biographical path of any researcher, it seems, the near and the familiar are, and remain, anchors, firm points of reference, however removed they may be from others' view. And there are departures to new positions which become new points of reference. Not wishing to have recourse to the vocabularies of nationalisms and cultures – which are always unparadoxically reductive because they tend to be, in Lila Abu-Lughod's words "static, homogenous and bounded" (Abu-Lughod, 2008: xiii) – I shall borrow instead from geology (and not from history or mythology) terms that seem more fitting and useful for a description of origins and points of arrival.

I prefer to see the lasting, perhaps invisible, influences of the individual formation of a researcher as similar to the *autochthon*, the "mass of rock which is in the place of its original formation relative to its basement or foundation". Wikipedia states that "It can be described as rooted to its basement rock". The points of arrival after possibly radical shifts in research practice – Bourdieu's transformation/conversion – can be likened, by contrast, to the "*allochthonous* block which has been relocated from its site of formation" (Autochthon, 2023). If this loan from geology is not wholly superfluous,

then the simile should not require any further elaboration. If we wish to bridge the space between different research practices, it can help to trace the shifts and plot the positions from which a researcher is coming.

As we all come from *somewhere*, it seemed interesting to confront a certain number of researchers with the invitation to write about their individual research and researcher trajectories. They were asked to discuss, illustrate, explain, or analyse the 'place' they write from and do their research in. They were asked to consider to what extent their researcher position is influenced by the 'national culture' and its education and research traditions, practices or assumptions that they were formed in and have worked in. At the same time, do the notions of 'national' and/or 'culture' make sense for them at all in talking about their research trajectory? Did they think these notions can convey satisfactorily the significance of those *autochthonous* experiences that they can still locate in their (researcher) biography?

The authors were also urged to address the question of whether there have been moments of friction with their own training as a researcher, with other, perhaps, bordering areas of research, as well as moments of enrichment and/or discovery as well, something of the joy and passion, that 'libido sciendi' we have seen Bourdieu referring to (Bourdieu, 2004: 64), moments of epiphany perhaps (Linden West, in this collection of papers, refers to just such experiences)?

They had no doubt drawn lines in their practice, associating and dis-associating themselves in discrete ways with and from the work of others in their own work. What conclusions have they drawn about their work, I asked, and the work of others that has shaped or still shapes today their research?

Differences in methods, presentation and discussion, also in organisation, hierarchy, and status are obvious moments of tension and moments of differentiation. All of these must have exerted some influence on their work sometime, in some way. Were they merely unavoidable, irksome and a source of frustration or were they perhaps significantly formative in some way?

What recognisable research traditions exerted significant influence on their work and where, in fact, did they see themselves as opposed to earlier phases of their trajectory? Is their allochthonous 'place' somewhere significantly different to previous areas they have worked in/on? Has there been a crucial shift in their way of doing research?

The authors were free to find the most suitable format for their text. Most opted for a discursively chronological narrative, two – Peter Alheit and Katarzyna Walentynowicz-Moryl – chose rather to take a particular formative phase of their researcher career refracted, as it were, through the lens of afterthought in order to "ground anew" the critical narrative of their progress (Berger, 2005: 31).

## The papers: what news, then?

This collection of essay papers is composed therefore of eight attempts to trace the trajectory covered in the course of individual research careers to date. The authors are Spanish, Italian, English, Canadian, Portuguese, Polish, and German.

All of the authors, some warmly and openly, others more scientifically, perhaps, refer to the stages of their research trajectory and to the individuals or communities who peopled those formative spaces. Certain figures loom into sight and alter fundamentally the direction of the author's progress. In the case of **Peter Alheit** (University of Göttingen, Germany), who takes us back to the religious milieu in central Germany that played such a formative role in his early intellectual development, the figure of the theologian Bultmann ignites an autonomous intellectual learning process that will accompany him throughout his academic life. This drive for autonomy developed in him, he argues, a sceptical, sometimes negative, attitude towards intellectual mainstreams and overly rigid professional settings. Ultimately, he sees that he owes the opportunity for intellectual work, for interested and precise observation of his social world, to the early acquired skill of distancing himself intellectually. A precise skill, he adds pointedly, inherited from his grandfathers, who were small-scale craftsmen.

Sixty years on, looking back on an interesting journey through theoretical landscapes, Peter Alheit still marvels at Habermas' work; he is unable to suppress a certain annoyance at the "glass bead games" of Luhmann's system theory; is able, on the other hand, to enjoy the continuation of Bourdieu's ideas, and some of Foucault (but not all), is inspired by Eribon's analysis, admires Reckwitz' "almost journalistic elegance" without being wholly convinced; and continues to hold to the concept of a Community of politically committed researchers interested in the civil shaping of world society developed especially by Charles Sanders Peirce.

This dialogue with works and people started and maintained through the decades underlines the importance – common to all of the papers presented here – of the acquisition of the craft knowledge of the professional researcher.

This aspect of the researcher trajectory – the learning of the ropes – is made most forcefully in this collection by **Katarzyna Walentynowicz-Moryl** (University of Zielona Góra, Poland) who leads us through the travails of her research with women with infertility problems. She unfolds her dogged pursuit of reliability, validity and reproducibility in the unorthodox research field of online forums more than a decade ago. In a very obvious sense, she reflects here on experiences every researcher has passed through, experiences which are – I hazard to suggest – routinely sidestepped or ignored, or just as frequently romanticised and 'adventurised'. Katarzyna insists on a naked view of the researcher's formation under the frighteningly dead weight of the obligations



and necessities dictated by the researcher's training, the pressure of the institution and the self-destructive drive of the researcher herself. "Abandon all hope all ye who enter here", we may be led to think. In any case, many of us will recognise ourselves in her paper and will be seriously in her debt for responding to the editorial invitation in this way. We may at the end stop to ask ourselves whether we have not only been there too, but whether we possess anything like her candour, her entire lack of vanity, and her stripped-down, no-nonsense approach to the realities of getting the job done?

She lists the hurdles thrown in her way along the path of her research, including the self-created hurdles of desire and hope, and we accompany her through the agonising over topics and sources, the lack of guidance or help, the endless uncomprehending gatekeepers, the need to invent strategies and methods anew over and again, and the successes, humiliations, the rewards and the exhaustion and finally the complexities in the encounters with the people she is seeking to understand. Waiting and patience are the lessons she draws from this experience – and recognition of the debt owed to those people. As she concludes: "ultimately the person on the other side will decide whether they want to participate in our research project and how much insight she will give us into her world". No amount of simple preparation can bring that about.

**Adrienne Chan** (University of Fraser Valley, Canada) introduces us to the complex web of discrimination and identity in her journey through family, community and a research career. At the outset she states:

I am a researcher. My research focuses on story, narrative, autobiography, and the use of the subjective. I acknowledge that research is not neutral: my identity, values, beliefs, experiences, and social location affect my choices in research, who my collaborators and co-researchers are, and how I interpret the stories of participants.

She recounts her family history, being Chinese in Canada, a settler, and a non-Indigenous researcher working with Indigenous peoples, and the tensions as well as learning experiences that are the results of working in research. These conflicting forces evolve into her awareness of 'triple consciousness' and the intersectionality intrinsic to her experience as a woman of colour and researcher who seeks to examine the multiple locations that have affected her research experiences and led her to become an activist-researcher. While she, too, traces her path through the stages of an apprenticeship to research, the influence that looms largest in her account is no specific individual or school of note, but the Indigenous community with which she learns to unravel her own emerging researcher identity. In this, Adrienne holds a particular place among the authors bringing their news from somewhere.

**José González Monteagudo** (University of Seville, Spain) visits the numerous stops in his research journey. He sets out to present his itinerary as a researcher and

educator in the biographical-narrative field over the last two decades. In so doing, his paper addresses,

from a personal and subjective point of view, the recent changes in the biographical universe referred to globalisation, teamwork, international collaboration, the creation of networks and the progressive consolidation, legitimisation and maturation of narrative approaches.

This account demonstrates vividly the construction and maintenance of carefully nurtured research relationships spanning diverse continents and shows, too, the enormous importance of empathy and respect, candour and humility necessary for the lasting care of such webs of intellectual and emotional collaboration. José Monteagudo's vignettes of Gaston Pineau and the French school of 'histoire de vie', of the biography network in ESREA, and in particular of the recently deceased Pierre Dominicé, are complemented by his review of the major paradigms of biography research under the lens of the path he followed. The 'shifts' in his trajectory can be thought of as ever-widening ripples, as he explored new networks from land to land and, more importantly, from language to language (and thus, booklist to booklist), widening his space of research practice and the communities of researchers he collaborates with.

**Alcides Monteiro** (University of Beira Interior, Covilhã, Portugal) shows how the paths through research practice and theory are made up of childhood memories of a small village in the interior of Portugal, political events, and the family environment.

The request to write about himself generates uncertainty, for he has no experience of writing about himself. Further, he feels unsure of the "rhythm and tone" this kind of text should have. The fact is, he is a sociologist and sociology, he asserts, "has that beauty of being the matrix of my ego, or the filter that stands between me and what surrounds me". We recall perhaps the similar thrill in Bourdieu's reference earlier on to the "pleasure and extraordinary joys [of] the magic and perfect world of science" (Bourdieu, 2004: 91). In fact, Alcides Monteiro's account is centred on his encounter with Sociology, which he recognises as having been indelibly prepared by the social environment in which he grew up, the discussions with his father, and by the Revolution of 1974, as a result of which politics and social engagement burst into his life. And the discovery of Sociology is also indelibly linked to "a mental place", the Instituto Universitário de Lisboa, where electing to study Habermas, Bauman, Mead, Goffman, Blumer and others proved to be "happy choices that have greatly influenced my career". Yet, despite the importance of English as the linguistic 'cross-roads' for much international research practice, including his own, Alcides stresses the 'nearness' and affinities between the social realities discussed and researched by French writers in their research and he has drawn upon them consistently.

Regarding his evolution as a researcher and his 'shifts' over time, he maintains that he is a creation of "a slow time", interested in delving deeper into the debates he is

involved in and in remaining attentive to the challenges people pose him, remaining in dialogue, and taking the time to do it.

**Marcin Golebniak** (University of Lower Silesia, Wrocław, Poland) – in this piece we have the author tracing the re-invention of his culture as a researcher within and beyond the borderlands and boundaries of the semi-periphery which has shaped (so far) his trajectory as a researcher. Writing in this text a ‘letter’ from the semi-periphery means, for Marcin Golebniak, writing from “a peculiar place” with a distinct language and research traditions, embedded in the historical, cultural, and now postcolonial reality of central and ‘Eastern’ Europe, and the impact of the ‘internationalisation of science’ on the institutions, research and himself. As a trained anthropologist, finding remoteness and distance, and getting closer to his object of study, are what give him the possibility to perceive the peculiarities and assumptions of his own and other cultural practices. This has led him to interpret the exploration of ‘foreign’ or ‘local’ phenomena through the anti-discriminatory lens of his research discipline as a reason for defining himself an anti-xenophobe and anti-racist “by profession”.

Marcin locates the most significant turn in his professional-biographical trajectory in a turn to anthropology *at home*, as opposed to ‘*in the field*’, with a concomitant turn to “practical problems”, to doing ethnographies of a collective nature with students, focusing on ethnographic and auto-ethnographic recognitions.

He sees himself not as a neutral observer of his own culture, but actively participating in its construction. Marcin opens his paper with a quote from Joseph Conrad’s *Heart of Darkness*, in which we read: “No, I don’t like work – but I like what is in the work – the chance to find yourself. Your own reality – for yourself, not for others!”. Writing his letter from the same geographical cat’s cradle as that of Joseph Conrad, Marcin defines himself a *Krojczok* – culturally crossed.

**Laura Formenti** (University of Milano-Bicocca, Italy) has made her way via significant moments of decision, collaboration, rupture and encounters, learning about stories – her own and those of others. As she has recognised, telling your life is a “cultural thing”, revealing the contexts where you come from and belong, and in this text she has only these words, in this ‘foreign’ language, which she has learnt to use “mostly by working and reading academic stuff”, not with the language of family, love or poetry, for example. And in this process of tracing her path to today, she has learnt from Gregory Bateson and Humberto Maturana that “we take our form (formation) – by living and we learn how to shape our discourse on ourselves by languaging”. Thus, writing about herself is automatically about the world she lives in, the people she has met, the books she has read and the environment that shapes her and from which she depends.

Laura recognises that our epistemology can change. The theoretical clothing in which we started out can be radically changed, in something of a conversion, a reframing of

perspectives. Her transformation took her from Italy to Switzerland, and back to Italy, moving from jobs, moving from being a family therapist to research on organisations, to the psychology of education, crossing disciplinary boundaries, cultural borders and having to deal with the mutual intolerance of academic systems and values. Pushed by her supervisor to attend the very first meeting of the ESREA Life History and Biography Network in Geneva, she encounters two figures – Pierre Dominicé and Marie-Christine Josso – who were in the process of developing a method of collective biographic enquiry with groups of educators and students which became a model for her PhD.

There has been much opposition in her path, dismissal of her work, and incomprehension, but she has learnt to use her voice more, she says, as it is “necessary to say out loud who you are”. The ongoing process of self-reflexivity learnt when reading Bateson years before has taught Laura Formenti “to be, how to become, how to communicate” and how to learn to “embrace all my selves”.

Finally, **Linden West** (Canterbury Christchurch University, UK) is on his way home from home, from the “good enough research home” which colleagues from many countries helped him to find in the ‘90s – an “expansive, multi-disciplinary trans-European research community” (ESREA), which has provided for decades a research family that was diverse, dialogical and challenging. He is on his way home, too, to a radically different way of seeing, encompassing subjective and unconscious life, as well as a perception of language that embraces notions that earlier “would have seemed vaguely religious and strange”, such as awe, mystery, yearning or wonder, all absent in a scientific language rooted in the detached reason of *logos*. Finally, he found his way home, “returning to the place where I was born, historical and contemporary”.

Changes in direction, shifts to other places of experience and recognition, come not only from the external encounters with peers or seminal texts, but from example, and often from within the research experience itself. As Linden relates, when the dry precepts of calculatory, monocausal data-collection are questioned, and the supposedly ethically and methodologically ‘empowered co-researchers’ raise their heads and say: “and what about us?” the clanking train of research aims and outcomes can come to a rapid halt. And the researcher is forced to ask: who am I for them? Who are they for me? “Good enough research”, Linden West repeats, “is profoundly relational in its capacity to empower our subjects, and ourselves”.

Linden thinks of research today as more of a pilgrimage or quest. Along the way he encountered people or writings – Pierre Dominicé, Donald Winnicott, Axel Honneth – as well as himself, leaving his place of origin and returning there again, and rediscovered the significance of the idea of conviviality and educated democracy in the work of R H Tawney, for example, and in the relevance of a lost working-class culture for today’s troubles. The research journey takes time, even a lifetime.

## Acknowledgements

A special word of thanks must go – as it always should – to the reviewers of these papers. They are as multinational as the authors, coming from Turkey, the USA, the UK, Italy, Norway, Portugal, Ireland, and Switzerland. Just as the authors in subtly different ways hesitated as they embarked on their various passages, journeys, progresses or pilgrimages, baulking at the risk of falling prey to the sin of self-vaunting and vanity as had Bourdieu in his time (Bourdieu, 2004), so too all of the reviewers in revealing fashion voiced their initial discomfort with the ‘confession mode’ they felt themselves called upon to evaluate. All of them, ultimately, saw the real message of these texts and, for sure, felt too the closeness to their own paths as researchers. And of course, they materially contributed to the improvement of all the texts published here. Thanks therefore to: *Erhan Bağcı, Birgül Ulutaş, Deniz Dincel, Peri Tutar, Jing Tang, Silvia Luraschi, Gaia Del Negro, Antonella Cuppari, Fergal Finnegan, Peter Leyland, Patric Wallin, Hazel Wright, Sam Duncan, Zeynep Alica, Katja Vannini De Carlo, Angela Pilch-Ortega, Cristina Vieira and Richard Sawyer*. Their contribution was more significant than this brief roll call can suggest.

## References

- Abu-Lughod, L. (2008) *Writing Women's Lives. Bedouin Stories* (15<sup>th</sup> ed.). Berkeley: University of California Press.
- 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.
- Alheit, P. (2022) Autobiography and social climbing. The inevitable compulsion on self-reflexivity and its variations. *RELA European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(3), 301-313.
- Autochthon (2023) Autochthon (geology). Available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Autochthon\\_\(geology\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Autochthon_(geology)) [25.06.2024].
- Berger, J. (2005) *And our faces, my heart, brief as photos*. London: Bloomsbury.
- Bourdieu, P. (2004) *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'agir Éditions.
- Clover, D.E. (2022) Women and Gender Museums. Feminist Pedagogies for Illumination, Imagination, Provocation, and Collaboration. 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, 94-109.
- Fejes, A. & Nylander, E. (2015) How pluralistic is the research field on adult education?: Dominating bibliometrical trends, 2005-2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online], 6(2), 103-123. Available at: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9063>.
- Morris, W. (1993) *News from Nowhere and Other Writings (Edited with an Introduction by Clive Wilmer)*. London: Penguin Books.
- Santos, B. d. S. (2011) Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.



Peter Alheit\*

## REFLEXIVE SELF-DISTANCING AS A WAY OUT. MEMORIES OF THE FIRST “SELF-DETERMINED” INTELLECTUAL LEARNING PROCESS<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** The text relates the detached relationship the author had as a child and young man to the religious practices of his family of small farmers, lay preachers and small government employees in central Germany. The author describes in particular the central importance for his own intellectual development of the German Lutheran theologian Rudolf Karl Bultmann, a major figure of early-20th-century biblical studies. Through his intense occupation with Bultmann’s ideas, the author as a young man freed himself from the grip of family piety and developed a sceptical attitude towards intellectual mainstreams and overly rigid professional settings which remained a formative characteristic of his practice as a researcher. He sees in his trajectory dramatic social ascent entailing loss of social “home”, a result of ‘reflexive modernisation’ – which he sees as a very theoretical term for self-organised learning. Despite harbouring scepticism regarding certain late modern concepts of individualization, the author remains attached to the idea of a Community of politically committed researchers who remain interested in the civil shaping of world society (and may occasionally achieve success).

**KEYWORDS:** Evangelical fundamentalism, Bultmann, demythologisation, educational advancement, reflexive modernisation.

I come from the rural artisan milieu. My grandfathers were both simple smallholders in northern Hesse, Germany. One earned a little extra income as a carpenter in the “state mental asylum”, which was housed in a former monastery in the neighbouring village. His sons certainly had clear ambitions for advancement. The eldest did an administrative apprenticeship, the second became a forester and the youngest, my father, decided to study interior design at the School for Applied Arts in Kassel (Germany) after a successful apprenticeship as a carpenter and after passing the examination to become a master carpenter.

The maternal line remained small farmers. There were no intellectual role models in this family tradition. The first to go to university was my older brother. When I had just turned three, we left the village and moved into a small rented flat in the nearby city. We brothers both had a pleasant time at school, which led to university without any problems. This step seemed self-evident to both of us. But the connection to my parents’ home village remained.

---

\* **Peter Alheit** – Georg-August-University of Goettingen, Germany; e-mail: palheit@dwgd.de, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4514-3374>.

<sup>1</sup> The following text is the specially revised and expanded English-language version of an essay originally published in German (Hoffmann & von Rein eds., 1998).

The grandmothers were still alive. There was a small farm to take care of and a large garden. However, the close relationship had another side. In the early 1930s, my parents' home village had been swept away by a "tent mission" modelled on late 19th-century American fundamentalist revivalist movements that attempted to turn young people in particular into *Decided Christians*<sup>2</sup> – with undeniable success.

My parents lived this religion with great seriousness and remarkable consistency. Every day began with a "a word of the day" and prayer, the weekly Bible studies and the Sunday services were an absolute must. And in this context there was also the care of the "community" which in our case was a broad circle of family and relatives. So the *déjà vu* of the village had a "setting".

Not all of my relatives were as exaggeratedly "pious" as my parents. An uncle I loved in particular used to ridicule the Christian posturing on occasion. There was also human abuse beyond rigid moral concepts, even marked sexual transgressions. It was said of one uncle that he had to provide maintenance for an illegitimate daughter in a distant village, while another had a relationship with an equally pious female neighbour for many years. I later learned that he had even sexually abused his daughter and granddaughter. One of the itinerant preachers was undeniably a paedophile. But nobody talked about it, or only behind closed doors.

For as long as I can remember I have had a detached relationship to the religious rituals, perhaps even an "intellectual" relationship, if that term is appropriate for a boy of six or seven. I always felt like an observer. One of the reasons for this was the fact that both my father and my mother, when they practised their piety, slipped into a kind of new physical state: they changed their way of speaking when they prayed, adopted very different gestures and physical postures and just seemed "foreign" to me. My mother was a very practical, assertive, and kind woman in everyday life, and of course I loved her. The "stranger" who now confronted me made me feel ashamed. She wasn't "my mother" anymore. My father was also a very emphatic person in everyday life. His fracture was less sharp. I experienced him nevertheless as strangely submissive during religious practices, not at all the sometimes short-tempered *pater familias* that I otherwise knew, feared and loved.

In short, my parents' evangelical devotion seemed somehow disingenuous to me for as long as I can remember. There was never identity in my own mimicked practice. I found the "hours" of Bible study that we children were expected to attend deadly boring, and with my cousins of the same age, some of whom were brought up much less strictly than I was, I looked for excuses to avoid them.

---

<sup>2</sup> The organisation of evangelical Christians that emerged in Germany in those days called itself "entschiedenes Christentum" (*Decided Christianity*) (*Entschieden für Christus Deutschland*).



A family figure, my mother’s eldest brother, in whose house the village rituals used to be held, represented the whole ambience in a certain way. His authority seemed absolutely undisputed, even within the larger family circle. He was a good-looking, warm-hearted person whom, although I admired and loved him, I had occasionally experienced as a choleric “ranter”. This uncle, who was, by the way, a talented musician, full of humour and very devoted to us children, also saw himself as the ideological centre of religious family practice. At larger celebrations, there were regularly ambitious discussions about theological questions. One name came up particularly often and always with an almost hateful emphasis: *Bultmann*<sup>3</sup>.

This person didn’t seem to have a first name, and it was unclear where, and whether indeed, he actually lived. In the authoritarian religious environment in which I first heard of him, he quickly acquired “incarnate” status. At the time, of course, I was just as uninterested in Bultmann as I was in the “hours” of tedious sitting. But I remembered the name. Not everyone seemed to think the same as the devout family circle. My uncle, who railed against Bultmann most violently, was a farmer and had little opportunity for further theological training. He gleaned his knowledge exclusively from pious hate pamphlets which (as I only discovered much later) came from a reactionary professor of theology at the University of Erlangen and were distributed among “decided Christians”. Of course, the uncle was unable to understand Bultmann’s theology and really justify his theological condemnations.

“Bultmann” then became the key to explicitly breaking away from the piety of the parents, an educational experience of a special kind. The discussions in the family circle obviously didn’t let me go during puberty. A certain sense of justice that I developed towards the hypostatized “bad guy” at the time required that I had to deal with him myself – a willingness that I didn’t see in the criticising family members.

In the first year of my confirmation class, I went to my parish pastor and asked him to advise me on the Bultmann question. But the pastor reacted in much the same way

---

<sup>3</sup> *Rudolf Karl Bultmann* (1884-1976) was a German Lutheran theologian and professor of the *New Testament* at the Philipps-University of Marburg. He was one of the major figures of early-20th-century biblical studies. A prominent critic of liberal theology, Bultmann instead argued for an existentialist interpretation of the New Testament. His hermeneutical approach to the New Testament led him to be a proponent of “Dialectical Theology” (most prominent representative: the Swiss theologian *Karl Barth*).

Bultmann is known for his belief that the historical analysis of the New Testament is both futile and unnecessary, given that the earliest Christian literature showed little interest in specific locations. Bultmann argued that all that matters is the “thatness,” not the “whatness” of *Jesus*, *i.e.* only that Jesus existed, preached, and died by crucifixion matters, not what happened throughout his life.

Bultmann relied on demythologisation, an approach of interpreting the mythological elements in the New Testament existentially. Bultmann contended that only faith in the “kerygma”, or proclamation, of the New Testament was necessary for Christian faith, not any particular facts regarding the historical Jesus.

as my uncle: nothing, he clarified, warranted a closer study of this theological seducer. And in any case, of course, he didn't possess any of his questionable publications. And for me as a thirteen-year-old there would certainly be more appropriate reading than Bultmann.

Going to the 'Murhardsche' State Library in my hometown Kassel was my only way out. I knew our public library, where I had borrowed young adult literature for many years. The halls of a scientific library, however, inspired me with great awe. I think I turned up at least twice in vain before I plucked up the courage to ask a friendly librarian how to go about borrowing books and where to look to find certain books at all. In any case, her patient willingness to show me everything and her astonishment at my interest in Bultmann in particular helped me to hold a book by this much-reviled man in my hands for the first time.

My first reading was the *Jesus* book. I was amazed, apart from a few Latin or Greek words, that I could understand what the author was saying. The book was almost interesting. In any case, I did not find any theological seductions, not the "devil" in the form of a famous theologian. A feeling of righteous indignation welled up in me: How could uncle, father and all the others slander this theologian without obviously ever having known him? Subsequent readings, however, were far more difficult. I quickly put the *Theology of the New Testament* aside because of the large amount of Greek, as well as other important interpretations of the Bible. The scientific vocabulary seemed overly complicated to me. But I had read Bultmann. And what the pious circles spread about him was at least not the whole truth.

At one of the next family celebrations, when I had just turned fourteen, I got involved in the adult discussions and even dared to ask my influential uncle: '*How can you actually talk about Bultmann like that when you have obviously never read anything by him?*' – The uncle seemed outraged. He got up, turned his face to my father and thundered: '*Tell me, Konrad, what's the matter with your son?*' My father's silence shamed me. I left the room and still had the feeling that I had gone through a learning process that nobody could take from me.

In the years that followed – also with the help of progressive pastors – I dealt very intensively with Bultmann's later writings on "demythologisation". I bit my teeth into Heidegger's *Being and Time* in order to fully understand Bultmann's thinking. In the process, I began to understand why the pious family circle reacted so dismissively to ideas that were in the good tradition of the Enlightenment. But I had evidently still not freed myself from the grip of family piety.

Shortly before my Abitur – my plan to study maths at university seemed to be absolutely certain – I decided to study theology: not to develop my own piety (my great

distance remained), but to institutionally “ratify”, so to speak, the process of intellectual replacement that had begun.

It is one of the ironic coincidences of my own biography that I had the opportunity to live in Rudolf Bultmann’s house during my studies. That gave me the chance to “demythologise” the intellectual enlightener of my late puberty. Old Bultmann, who regularly summoned me to report on the political ambitions of the student movement, which I was part of, turned out to be an intolerant and ill-tempered arch-conservative, at least to me.

Nevertheless, the traces of that first autonomous intellectual learning process have accompanied me throughout my academic life. I have – undoubtedly to the detriment of my academic career – developed a sceptical or even negative attitude towards intellectual mainstreams and overly rigid professional settings, which was often interpreted as arrogance. The desire for autonomous science has remained linked to a great distance from those who have always known better. But in principle I owe the opportunity for intellectual work, for interested and precise observation of my social world, to the early acquired skill of distancing myself. As I said, my grandfathers were small-scale craftsmen.

### **“Socioanalytical” postscript**

Of course, the described memory is not just a personal experience. It documents the side effects of a dramatic social ascent in the succession of three generations. Even the parental adoption of a religious pattern, which focuses on personal commitment to a staged, non-grown form of piety, can be interpreted as a distinctive symptom of *individualisation* (Beck, 1986: 205). It “contextualises” a forced social advancement that is economically conditioned. The small farmer’s handicraft existence of the grandparents’ generation no longer offers the parents any social basis. Educational advancement becomes an inevitable “emergency solution”. The personal awakening experience as a cohort adventure compensates for the individualisation process. The loss of the grown village tradition is offset by the artificial staging of a religious “community” – self-organised learning, without a doubt. But this community seems “put on.” It appears to the following generation as an adopted attitude that counteracts the lived habitus. This third generation, forced to distance itself reflectively, is now experiencing the process of individualisation and unexpectedly finds itself in the status of an unpredictable “intellectuality.” The price of this rise is the loss of social “home” (Alheit, 1994; 2022; 2024). The result is *reflexive modernisation* – a very theoretical term for self-organised learning.

But this new condition also appears to be the basis of a fragile autonomy. It turns against the established patterns of knowledge organisation and is looking for

experimental alternatives. The development and crises of the late modern scientific system cannot be understood without this learning process. Of course, it remains to be seen whether there will be any lasting changes. That is by no means excluded.

Autonomous, self-organised educational processes, as shown by my own example, are often much less personal merit than “social destiny”. The dramatic intensification of individualisation dynamics in the second half of the 20th century forces us towards individual modernisation processes (Alheit, 1997a; 1997b; 2024), in which (self-organised) education occupies a central space: the socially integrated small farmer, whose secondary craft activity is already a breaking up of the village order, the interior designer staging an artificial community whose solution is only concealed by the village context, and the urban intellectual whose enforced self-reflection becomes a secularised “tool”, they all prove processes of reflexive modernisation, which particularly affect the lower Middle classes in Western societies. Klaus Eder, in fact, once spoke of the “experimental petty bourgeoisie” (Eder, 1989: 356), following Pierre Bourdieu (1983) and at the same time in a critical examination of Bourdieu’s often sarcastic portrayal. Here are also very interesting roots of the compulsion – that we cannot let go of – to learn in a self-organised manner. In the individual we easily recognise the social universal. Self-organised learning is one aspect of this.

### ***Post-Postscript***

The memory to which the text refers is now over 60 years old. Reflecting on this pivotal experience, for the first time a quarter of a century ago, it becomes clear that it was lasting and – in any case – defined my academic life. But it brings to light another insight: the way we look at such formative memories, the theoretical sensibility with which we interpret them, *is changing*. The young person who discovers his own intellectuality and critical faculty is fascinated by the effect that a rational, scientifically based insight has on his own world view and on the reaction of his hitherto influential “others”, his family, the religious community and the relevant peers. The always somewhat dubious self-evidence of their authority is now in question and is being replaced by an “instance” that is concretely expressed in the figure of *Rudolf Bultmann*, a theologian of the century: *the critically enlightening science*.

The double irony of this important insight is: it arises in an uneducated and largely “unenlightened” religious milieu; and through the direct encounter with the idealised scientific figure, through the closeness to everyday life of living together, it finally leads to a *demythologisation* not only of Bultmann as a person, but also of the bourgeois-elitist foundations of his theological thinking. The activity in the student movement

of the ‘60s sharpens and changes the repertoire of scientific analysis, which becomes socially critical.

The critical impetus is not lost in the decades that follow, and the interest in changing social conditions remains alive, but the strategies and justifications shift. The influence of Marxist-oriented theoretical concepts is declining a little, without completely disappearing. Critical-theoretical as well as social-phenomenological and symbolic-interactionist concepts are becoming more important – simply because of increasing qualitative-empirical research interests. The central problem becomes a deeper understanding of the dialectic of social-structural influences on the inescapable uniqueness of individuality, which should be identifiable by empirical reconstruction. Here, the insights of modern neurobiology – in particular the work of Humberto Maturana and his research group (see representative Maturana & Varela, 1975) – have an interesting influence on the formation of my thinking. My idea of *biographicity* (Alheit, 2024) is a modest theoretical suggestion to understand this challenging issue.

So I look back on an interesting journey through theoretical landscapes, marvel at Habermas’ *Theory of Communicative Action* and, of course, his “Other” *History of Philosophy*, am annoyed by the theoretical “glass bead games” of Luhmann’s system theory, enjoy the continuation of Bourdieu’s ideas, like Foucault’s historical essays, although I find his discourse theory peculiar, don’t feel wholly at home with the theoretical “ego politics” of post-structural and post-colonial conceptual attempts, feel inspired by Eribon’s brilliant self-analyses, admire the almost journalistic elegance of Reckwitz’s contemporary diagnosis *The Society of Singularities*, whose praxeological deconstruction of modernity, however, doesn’t really convince me, and believe – despite all my scepticism about current developments – in the idea of a provisionally unfinished concept of a Community of politically committed researchers developed in early American pragmatism, especially by Charles Sanders Peirce, who remain interested in the civil shaping of world society and may occasionally achieve success.

## References

- Alheit, P. (1994) *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Alheit, P. (1997a) “Individuelle Modernisierung” – Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In: S. Hradil (ed.) *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses für Soziologie 1996 in Dresden*. Frankfurt a. M./New York: Campus, 941-952.
- Alheit, P. (1997b) Die Modernisierung biographischer Handlungsumwelten und die Transformation gewachsener Wissensbestände: Theoretische Aspekte einer Pädagogenkarriere. In: D. Nittel & W. Marotzki (eds.) *Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft*. Hohengehren: Schneider, 36-57.

- Alheit, P. (2022) Autobiography and social climbing: The inevitable compulsion on self-reflexivity and its variants. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online], 13(3), 301-313. Available at: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4193>.
- Alheit, P. (2024) *Biographizität. Zur Grammatik von Selbstbildungsprozessen in der späten Moderne*. Frankfurt a. M.: Campus (in print).
- Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg zu einer anderen Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eder, K. (1989) Jenseits der nivellierten Mittelstandsgesellschaft: das Kleinbürgertum als Schlüssel einer Klassenanalyse in fortgeschrittenen Industriegesellschaften. In: K. Eder (ed.) *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis: Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 341-393.
- Entschieden für Christus [online]. Available at: <https://www.ec.de> [10.05.2023].
- Hoffmann, N. & von Rein, A. (eds.) (1998) *Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-) biographischer Reflexion*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1975) *Autopoietic Systems. Biological Computer Laboratory*. Report No. 9.4. Urbana: University of Illinois.

Katarzyna Walentynowicz-Moryl\*

## PREPARATION IS ALL? THOUGHTS FROM A RESEARCHER'S EXPERIENCE

**ABSTRACT:** This article is an attempt to look at the concept of 'good preparation' for conducting research (especially qualitative research, but not only) and to answer the question: what does 'good preparation' for research mean? The inspiration to take up this issue was the author's belief that too little is written and said about the challenges that may arise during the design and implementation of research. In this paper, the author uses her own research experience, which she gained while working on her doctoral dissertation. She describes the different stages of her work, particularly emphasizing the challenges and difficulties she had to face. The content of the article shows how her approach to 'good preparation' for conducting research has changed. Ultimately, the author indicates that one of the possible, perhaps most useful answers to the question from her perspective is that 'good preparation' for research means learning the art of practicing patience, being open to changing assumptions and accepting the possible need to look for other solutions. The author would like this article to be understood as an invitation to exchange experiences.

**KEYWORDS:** 'good preparation' for research, research experience, research challenges, research difficulties, exchange of research experiences.

I have been teaching students research methodology for many years. I discuss with them the stages of the research process. I emphasize that this is a process that consists of many stages. I show what decisions they will have to make at each of them. I try to show that every decision has its consequences. I teach about research methods and their selection according to the research subject and research group. Whenever possible, I try to go through the practical preparation of research tools with students. However, I am nevertheless convinced that, in methodological articles, books and in the study program, far too little space is devoted to actual research practice. Too little is written and said about the challenges that may arise during the design and implementation of research. We are taught how to prepare and conduct research, to make choices that must result from reading the literature. Step by step. However, can we really be well prepared to conduct research, especially qualitative research? What does 'good preparation' for research mean? What do *we* mean by this? And is what we understand as good preparation for research really good preparation? Preparation, in the end, for what? I would like to propose one of many possible answers to this question. For this purpose, I will use the research experience that I gained while working on my doctoral dissertation, which is still very important for me and my scientific development. I would like this article to be understood as an invitation to exchange experiences.

---

\* Katarzyna Walentynowicz-Moryl – University of Zielona Góra, Poland; e-mail: k.walentynowicz-moryl@wpps.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9824-1600>.

## **The beginning – good preparation for research is a guarantee of research success**

It was 2011. I was convinced that I was well prepared theoretically and practically to independently carry out a research project. Some time before this, I had graduated with a master's degree in sociology and pedagogy. I had already had several experiences of carrying out quantitative and qualitative research designed by other researchers. I was also a member of a research team with which I co-created a research project from the beginning to the end. I knew what stages this task consisted of. I had to make many different choices on my own. However, I was also aware that I was an MA student. There was a supervisor under whom I worked. There were also other people who assessed my work. There was no doubt that I had become part of a rather rigid structure. And my position depended on others. That's why I knew that I had to be able to justify every choice I made by referring to literature. I was sure that I had to convince others that the choices I was making were right. At least that's what I was taught back then. This belief accompanied me until the end of the research project described here.

I started working on the research project by choosing a subdiscipline and theoretical perspective. I was interested in the sociology of medicine. I knew that my supervisor and people from the environment in which I worked at that time were not involved in this subdiscipline. My supervisor saw this as an opportunity for me – a chance to find my professional niche. However, I had concerns. After all, I had no one next to me with whom I could talk about my possible doubts. Therefore, I had already read a lot about the development of this subdiscipline in Poland and around the world. I especially wanted to find out what Polish sociologists of medicine were interested in. Of course, on the way I learned about different approaches to analysing health and disease phenomena. I was particularly interested in the interactionist approach, including the negotiation model of illness<sup>1</sup> (Skrzypek, 2011). I read about the assumptions of this model. At that time, I focused only on literature written in Polish. At the same time, I was looking for conferences organized by the community of Polish sociologists of medicine. I slowly began to participate in them, first passively as a listener, then actively preparing talks. Over time, I wrote the first of a number of texts related to considerations in this subdiscipline. These activities made me slowly start to feel more and more confident as a representative of medical sociology. However, the most

---

<sup>1</sup> In the negotiation model of illness, it is assumed that the individual has the opportunity to actively participate in the process of becoming an ill person. This is because "human beings are seen as individuals with the ability to think, define their situations and construct their behaviors based on their own definitions and interpretations" (Cockerham & Scambler, 2010: 7). In this model, the patient can negotiate his or her situation while interacting with the social environment, including the medical system.



important thing at that time was not my feeling. The most important thing was that I was no longer anonymous to representatives of this scientific community. At least that's also what I was taught back then.

The next months of 2011 passed. I was ready to begin the next stage of the research project. For me, the next steps were a natural consequence of my previous decision – choosing the negotiation model of the illness. The theoretical perspective I adopted directed me towards the interpretative paradigm and the qualitative research model. I knew the theoretical assumptions behind these, but I decided to deepen my knowledge, especially taking into account their use in research in the field of medical sociology. I focused again on literature written in Polish. However, when I started looking for research carried out using the negotiation model of illness, a problem arose. This was the moment when I first encountered a situation where there was little literature written in Polish that I could use. I naturally decided to look for literature written in English, given that I knew English quite well. This was the only reason I chose literature written in English. Of course, I first had to learn the specialized vocabulary used to describe the issue I was interested in, but I quickly came across articles thanks to which I learned three concepts used to analyse the phenomenon of disease – disease, illness and sickness<sup>2</sup> (see *e.g.*, Twaddle, 1994; Hofmann; 2002). After reading more closely about the meanings of these different terms, I knew that I wanted to study the experience of *illness* and not disease. I was interested in how a person interprets themselves in a specific socio-cultural environment, among people with whom they negotiate the definition of the situation in which they find themselves.

However, at the same time as I became certain that this choice was right, I became anxious. This was not a very popular approach in Polish medical sociology at that time. As a result, I was convinced that the only solution was to thoroughly justify my approach, and this required searching for more literature mainly written in English. Back then, over a decade ago, I used literature search tools such as Google Scholar and Google Books. And of course, I traditionally searched the bibliographies of the works I managed to find. Over time I came across more and more articles and books. However, there was an obvious problem – access to the texts. I could only rely on texts with full free access. I did not have, like just about everyone else, the financial resources to purchase access. I was aware that I only collected sources that I found and were freely available. Additionally, I found only a few articles written in Polish (see *e.g.*, Sokołowska, 1986; Uramowska-Żyto, 2009; Skrzypek, 2011). I told myself that I had

---

<sup>2</sup> Disease is defined as a pathological condition of the body that is subject to observation and verification. Disease is independent of the individual's subjective experiences (illness) and social definitions (sickness).

arguments, so I wouldn't be risking anything. However, the anxiety remained, in fact, until the day I received the last review of my doctoral dissertation.

Next, it was time to choose the subject of research and the research group. As it happened, I became interested in the experience of infertility. Why infertility? While browsing a news website, I came across a headline: "Infertility is a couple's problem, not just a woman's". I noticed then the uniqueness and complexity of this health problem. Yet, this was another moment when I encountered a situation where there was little literature in Polish that I could use. Articles written by representatives of medicine and by psychologists definitely predominated. I was interested, however, in the *social* aspects of this phenomenon. So, I started looking for literature written in English and very quickly I came across articles on the basis of which I decided that I definitely wanted to research the experience of infertility. This decision came about for two reasons. First, I had found an article that emphasized that infertility is an experience that is socially constructed in the process of negotiation with others (Greil, McQuillan & Slauson-Blevins, 2011). The second reason was that I found out about the opening of an Infertility Diagnostic Clinic in the city where I lived and worked. It was supposed to be a place that could be used free of charge by couples experiencing infertility. I thought that this would be the perfect place to look for couples willing to participate in the study I was planning. I treated it as a happy coincidence that was a 'reward' for my efforts so far. The anxiety I felt about choosing a theoretical approach decreased. Finally, I had further arguments.

Then, in accordance with what I had been taught, I created the main research goal and detailed problems. The choice of research method was also obvious to me. I was interested in the experience of infertility arising out of the negotiation of meanings conducted by people who found themselves in this situation. The research method had to be via qualitative interview. I planned to first conduct individual interviews with each person in each couple and then group interviews with the couple. It was time to thoroughly identify the space in which I was planning to recruit subjects for the study. I got all the information I could. I found out who I had to approach to get consent. I asked for all possible certificates confirming my identity as a researcher. I made an appointment. That day I learned that I would meet more than just people who would evaluate my work. I would also meet people who would determine whether I was able to achieve my goal at all. For the first time I experienced that *waiting* was part of the research. I had to wait over two hours for this first meeting because the head of the Department of Gynaecology and Obstetrics was operating. Ultimately, the meeting took place in a very friendly atmosphere. I presented the purpose of the research and the planned method of recruitment and interviewing. I received very enthusiastic consent to recruit subjects for the study and assurance that I would be provided with help and

support from medical staff. I felt that I had prepared for the research as best as I could. I couldn't wait to start the field phase of my research project.

### **The first attempt – good preparation for research, so where is the research success?**

It was already September 2011. I had carefully planned what was going to happen next. As agreed with the head of the Department of Gynaecology and Obstetrics, I had an appointment with doctors working at the Infertility Diagnostics Clinic. I went to this meeting very confident in myself and my research idea. After all, I wanted to research an important issue, and in a place that was dedicated to helping people who were experiencing it. It turned out, however, that I had to wait again because some of the doctors were at the same time at another meeting. I waited patiently. When everyone was finally present, I heard that I only had a few minutes. After all, they were at work. Nevertheless, I enthusiastically presented the ideas behind the project and how I would like the recruitment process to proceed. I asked the doctors to tell patients during their visits that a research project was being conducted. I wanted them to encourage the patients to meet with me to find out the details. In my mind, I would then be waiting in the next room. However, the people at this meeting did not react in line with my expectations and the previous assurances of their superior. From the beginning, most of them questioned the validity of my research. They emphasized that they dealt with the diagnosis and treatment of infertility. That was their job, not helping me with my research. They didn't have time for this. I tried to convince them and negotiate with them. They finally agreed that at the end of each visit they would give the patients an envelope with information about the study and my contact details. I agreed and the next day I showed up with a box of envelopes. I handed it over and agreed to wait for interested patients to contact me.

A week, two, three passed. In the meantime, I was reading about research carried out in the hospital space, looking for inspiration and ideas. Nobody contacted me. I made an appointment with the head of the Department of Gynaecology and Obstetrics. Then another meeting with the doctors. I was already prepared this time to have to wait. At these meetings, I heard that the doctors had not shared the information about my research with any patient. There were no explanations. I received the box with the prepared envelopes back. I tried to convince and negotiate again. This time I received permission to be in the corridor during the clinic's opening hours and recruit patients myself. I had to change my research plan, for the first time. If I wanted to continue to be in this place, I had to adapt. The clinic operated twice a week for four hours. I was full of enthusiasm and belief that now everything depended only on me.

The first surprise for me was that I met only women there. No one told me about this before. I didn't even think to ask, because it was obvious to me that this was a space for couples. But there were no couples. Only women. Then I learned that infertility diagnosis there started with women and later focused mainly on them. Additionally, as my search for articles on this topic later confirmed (see *e.g.*, Greil & McQuillan, 2004; Jacob, McQuillan & Greil, 2007), women are much more likely to initiate the diagnostic process. It was also important that the clinic operated around noon. The vast majority of women had to take time off work or take a day off work during this time. Since the presence of the husband/partner was not necessary, they came on their own. During the first few visits, I talked to the women about their husbands/partners' participation in the study. Each of them was very skeptical of their husband/partner agreeing to participate in the study. After receiving such information and additionally reading articles about examining men in connection with their experience of infertility (see *e.g.*, Webb & Daniluk, 1999; Cousineau & Domar, 2007), I had to reconcile myself to the idea that I would only be able to talk to women<sup>3</sup>. I thus had to change my research plan, for the second time now. If I wanted to continue to be in this place, I had to adapt.

It was almost 2012. For three months, I was at the Infertility Diagnostic Clinic twice a week. A total of 25 visits. Whenever I saw the doctor who was visiting the clinic that day, I asked him to say during the visit that I was there. I wanted them to help me, at least in this way. I later found out from women that the doctors very rarely did this.

The clinic was located at the beginning of a long corridor, along which all women who were admitted to the Department of Gynaecology and Obstetrics passed. Also pregnant women. Women going home also passed through it. Including those with a newborn baby. Of course, also visitors. So, there was always traffic there. The extra person didn't surprise anyone. The women sat on chairs opposite one doctor's office. One entered the office, others came. I had time to talk to them while they were waiting for their appointment, because after it they were usually in a hurry to return to their daily responsibilities.

I counted every conversation I had. I talked to exactly 100 women during this time. These conversations went very differently, sometimes in a friendly atmosphere. These women were curious about the project and why I was doing it. Sometimes women didn't want to talk to me at all, without explaining why. Sometimes they reacted very emotionally. They blamed me for allowing myself to talk to them about such things.

---

<sup>3</sup> This does not mean that at various stages of the study I did not try to persuade men to participate. Only three agreed. Men who refused to participate stated as one of the reasons that I was a woman. They did not want to discuss matters related to their fertility with a woman. Then they said that they had difficulty sharing their experience with others, even people close to them. They also reported that they did not need to talk about their experience.

They thought my behaviour was inappropriate and an invasion of their privacy. There were also those who started crying, explaining that they were very nervous about the visit that awaited them. They couldn't think about anything else right then. I did not talk to every woman who was a patient of the clinic at that time. There were situations where my intuition told me that it was better not to approach someone who was definitely in a bad mental state. Sometimes I just couldn't bring myself to approach and start a conversation. There were also some women whom I had the opportunity to meet more than once.

Each subsequent visit to the clinic was more and more difficult for me. It meant confronting the difficult atmosphere that prevailed there, confronting the emotions that accompanied the patients, confronting medical staff who showed resistance to me at every encounter. Finally, confronting my own emotions. 72 women I talked to took envelopes from me with information about the study. They told me that they would read about the project and think about my request. Ultimately, 10 of them contacted me, and I only conducted 5 interviews. Conducting these interviews was a difficult experience. However, I knew it would be like that because I was researching a difficult, intimate topic. I have read many articles saying that this is a specific situation in which you need to be tactful and sensitive. I read about creating a relationship based on trust and creating an atmosphere for conversation. I thought I knew everything. However, knowing and experiencing are not the same. Already then, I began to believe that when writing about research, too little or no attention was paid to the challenges a researcher must face. After three months, I felt like my back was up against the wall. I only had 5 interviews. I asked myself how is this possible? After all, I was so well-prepared...

### **The second attempt – try again... good preparation for research is possible**

It was already 2012. I was faced with a choice: to give up the experience of infertility as a subject of research or look for another place to recruit subjects. After talking to my supervisor, I knew I couldn't resign. I'd already expended too much work and time. Time was important, after all. I had a task that I didn't have unlimited time to complete. I asked myself: where can I look for people experiencing infertility? What can be done to make the recruitment process friendlier? How can I protect potential test subjects – but also myself – from having to confront a difficult situation? When I was considering research problems and interview scenarios, I had spent a lot of time browsing internet forums that brought together women with such experiences. I refer here to women on purpose, because at that time I found only one forum dedicated to male infertility. But only women were active *there* anyway. Then I saw how many women shared their

experiences in this space. However, at that time I didn't even think about conducting qualitative interviews online. For me, a qualitative interview meant only direct contact.

However, now I had had difficult experiences trying to conduct face-to-face interviews. So, I asked myself this question: will I be forced to change my research plans again? A third time? I started by analysing what knowledge I had about conducting research via the internet. During my studies, this topic rarely came up at all, and when it did – a few times at most – only in relation to quantitative research. I already had some experience in online research, but it had been quantitative research using an online questionnaire. I knew nothing about online qualitative research on the internet. My supervisor and people from my scientific community at that time also had no such experience, neither practical nor theoretical. And they were rather skeptical about this idea, but I felt that I had no choice. Once again, I found myself in a situation that required me to adapt.

As usual, I started searching for literature on online research. It turned out that in 2012 there were few articles written in Polish that were devoted to online research. Additionally, most of them discussed the use of quantitative methods in online research (see *e.g.*, Batorski & Olcoń-Kubicka, 2006; Szpunar, 2010). At that time, I found only single articles that concerned online qualitative methods, such as: online observation (Miller, 2012), or online focused group interviews (Olcoń, 2006). I found only two articles that mentioned an individual online interview (Żmijewska-Jędrzejczyk, 2004; Batorski & Olcoń-Kubicka, 2006). However, none of them discussed this research method<sup>4</sup>.

During the search, I found out that there had been a discussion for years among methodologists about whether it is possible to use computer-mediated communication in qualitative research. Of course, there were two different positions on this matter (Batorski & Olcoń-Kubicka, 2006). I was sure that before I started conducting research using an online interview, I had to become familiar with the arguments of both supporters and opponents of this research method. Additionally, I needed to collect sources describing the use of online interviews. In this case, I could only rely on literature written in English, a foreign language I only knew well enough to read texts in. And there was straightaway a problem again: access to texts. I still did not have the

---

<sup>4</sup> This situation has not changed significantly at the time of writing this article. Based on the material I collected, I wrote an article mainly devoted to asynchronous online interviews (Walentynowicz-Moryl, 2017). Only the emergence of the coronavirus pandemic forced Polish qualitative researchers to become interested in online interviews. Recently, several articles have been published describing experiences of using this method (see *e.g.*, Ślęzak, 2021; Binder, 2022; Kalinowska et al., 2022). However, as Aneta Ostaszewska and Marta Pietrusińska emphasize, “many qualitative researchers in Poland are still quite skeptical about the possibility of reproducing the conditions of qualitative research related to direct contact in a situation of remote contact” (Ostaszewska & Pietrusińska, 2023: 38).

financial resources to purchase access, so again I could only rely on free access texts, natural selection of content that I simply had to come to terms with. Thus, I only collected sources I found that were freely available. Unfortunately, I had to accept that the freely available texts would obviously not be the latest, but I had no other option. On the positive side, they did allow me to gather many arguments for the use of online interviews (see *e.g.*, Curasi, 2001; Joinson, 2001; Bampton & Cowton, 2002; Opdenakker, 2006). Thanks to this, I felt more confident. Nevertheless, I have often encountered situations in which I have had to convince people about the validity of research using qualitative online interviews.

While searching for materials regarding online interviews, I learned that two types of interviews can be used – synchronous and asynchronous interviews. My first thought was that I wanted to use the synchronous interview. After all, it definitely looks more like a face-to-face interview. So, I had a clear plan of action again. Three months of 2012 had already passed. I worked through previously prepared interview scenarios. The next step was to start looking for women who would agree to participate in the study. In the initial phase of recruitment, I chose the three largest women's forums. Their space included threads dedicated to women experiencing various reproductive difficulties, including infertility. However, before I started the actual recruitment, I had to learn the rules of these online forums and I had to study the field again. I decided to register as a participant in these online spaces and once I was a registered user, I contacted the forum administration to obtain permission to conduct research. I knew that if I didn't do this, my activity might be blocked. The administrators asked me to provide information confirming that I was a researcher and information about what activities I would take on the forum. In each case, after providing this information, I obtained consent to conduct research. On each of these forums, I created a thread with information about the research and asked women who were interested to contact me. I couldn't wait to start the field phase of my research project! I couldn't wait to start conducting synchronous online interviews!

I had assumed that I would quickly find a group of women willing to participate in the study. However, at the beginning I encountered entries showing distrust towards me and my intentions. Some of the forum users referred to their experiences of having contact with people who conducted research using the internet. Very often they emphasised the temporary presence of these people on the forum. It became clear that before I could convince anyone to participate in the study, I had to gain the acceptance of the users of this space. This required systematic actions on my part. First of all, quick response to all and any doubts about my intentions that appeared in the entries. Second, presence and activity that allowed me to slowly build an atmosphere of trust in me and what I wanted to do. Over time, women interested in participating in the study

began to contact me. In the information about the study, I wrote that I would like to meet and talk on the subject via the instant messenger of her choice. However, the vast majority of women indicated that they would only agree to exchange private messages within the forum. For them, the forum was a familiar space where they felt “at home”. And participation in the study would be an extension of their regular activities in this space. Obviously, I wanted the subjects to feel comfortable, so I agreed to this form of contact. However, this meant I had to change my research plans again.

The new situation meant that I had to reject the plan to conduct synchronous online interviews. Most women opted for an asynchronous online interview. So, I had to find out as much as possible about it. Already at the beginning, I found that conducting research using this technique could take much longer. It is impossible to complete the study with one respondent in one meeting (Morgan & Symon, 2004; Meho, 2006). Nalita James and Hugh Busher emphasise that conducting asynchronous online interviews is a demanding method of data collection (James & Busher, 2009). However, I decided that it was a chance to build a relationship that would foster honesty and openness with the women interviewed. I assumed, in line with the words of Joëlle Kivits (2005), that a researcher who decides to conduct an asynchronous online interview must be committed to the topic she is undertaking, to the relationship with the participants and to the interview process itself. Back then, I didn't fully understand the weight of these words.

I was more concerned, in fact, by the information that there are no uniform standards for conducting asynchronous online interviews yet. Lokman Meho (2006), summarizing the review of research carried out using asynchronous online interviews, emphasises that the method should be selected individually for each research project and the group of potential participants. I found studies indicating various ways of recruiting people for the study. No arguments were given as to whether any of them were more effective. I had to make a decision, so I decided to stick to the strategy I had chosen so far: creating threads on internet forums related to infertility and posting information about research there. Ultimately, after just a month, I conducted recruitment in parallel on no less than 16 online forums! I thought that thanks to this activity I would reach a very large number of potential interviewees and I would be able to start conducting many interviews very quickly. The way I saw it, obtaining theoretical saturation of the sample would then only be a matter of maybe two or three months at most. However, these initial optimistic assumptions were put to the test once again by research reality and my planned timetable turned out to be impossible to implement.

I systematically monitored the statistics of views of individual threads. After just a month, I had a total of over 10,000 views. Information about the study was eagerly read and commented on. However, after the initial interest, fewer and fewer potential



subjects started contacting me. And this, although I was still actively involved in the threads I created, writing on forums with women interested in my research project. Therefore, I decided to recruit respondents by sending private messages in addition to women who actively and systematically participated in discussions on topics related to reproductive difficulties. This, too, was a very time-consuming and labour-intensive task because it required following many threads and entries on many forums. However, I decided that my effort would be worth it. I had to be sure that the individually invited women were actually experiencing infertility, so I conducted recruitment in this way for five months. During this time, I sent 328 private messages, to which the vast majority of women did not even reply. Apart from the recruitment method itself, a particularly difficult experience for me as a researcher was dealing with the low level of response from internet forum users in relation to the amount of work involved. There were days, even weeks, when no one contacted me or responded to my private messages. The recruitment process required patience from me and repeated attempts to encourage participation in the research project. When I finished the recruitment process after six months, 49 women had expressed their willingness to participate in the study after reading the thread on the forum and 53 after receiving a private message. This, of course, did not mean that I managed to start an interview with all of these women, nor that I was able to see all such interviews through to the end.

Ultimately, I managed to start interviews with 36 women who expressed their willingness to participate in the study after reading the forum thread and 45 after receiving a private message. Once again, I had to decide for myself what the interviews would look like, because I could not find any convincing arguments in the literature for any of the methods. I chose to send one question in one message. I wanted the subjects to focus on only one question at a time. And I always had the opportunity to send additional questions. Essentially, I was afraid that sending the entire interview at once might discourage women from participating at all. The research implementation phase lasted ten months. For the first five months, I conducted recruitment and interviews at the same time. Women expressed their willingness to participate in the research project with varying intensity throughout the entire study period. Throughout the entire time spent researching, I was always conducting more than one interview at a time, with a maximum of ten participants interviewed simultaneously at one point. I quickly realized how laborious and time-consuming a task it is to conduct such research. For many months, I had the impression that it only existed inside internet forums and nowhere else.

The choice of asynchronous online interviews was an unforeseen necessity, at least at the beginning. To give the respondents a significant element of control over the course of the interview required my acquiescence. It was the women interviewed

who ultimately decided on the pace of the interview. I was almost always ready to ask them another question, but they had to reply first, which often meant waiting for their response. Roberta Bampton and Christopher J. Cowton (2002) write pointedly that the uncertainty inherent to this way of conducting research may cause the researcher frustration and anxiety. There were no guidelines in the literature on how a researcher should behave in this situation. It was recommended that you make your own decision. It was a question of maintaining a balance between, on the one hand, the researcher's desire to maintain an appropriate pace of dialogue and, on the other hand, leaving time for the respondent to respond. In these cases, I always experienced the dilemma of whether to send or not send a message to a participant. Most often, that's when I made up my mind to stop activities and wait for a signal from the person. It helped me that I could often determine what might have happened by tracking the subject's activity on the forum. Frequently, the information obtained in this way let me know that it was better not to write to the respondent right then, because she was presumably going through a difficult moment. The fastest I received an answer was after four minutes, the longest after over a month.

In the case of almost all of the interviewees, there were periods when they stopped communicating with me altogether. We cannot forget that the women who participated in the study were also trying to conceive. Therefore, some of them were subjected to repeated diagnostic procedures, some were in treatment, some were preparing for or undergoing assisted reproductive procedures. What was happening in the interviewees' lives had an obvious impact on their activity on internet forums and participation in the research project. During the study, I found out about both women's current failures and reproductive successes. Many times, I had to respect situations in which the subject wanted to stop the interview for some time due to an unfavourable test result, lack of pregnancy in the next cycle despite great hopes, or a miscarriage. There were also situations in which the subjects became pregnant, and this influenced the frequency of contact. In each case, it was the women who decided whether they wanted to continue the interview. Only when I suddenly stopped receiving replies, without prior notice, did I contact those women to find out the reason for their silence. In other cases, I patiently waited for the women's decision to continue the interview. Sometimes these breaks lasted only a day, but at times it could be weeks or – as in the case of the longest break – even a month. However, regardless of the length of the break, I returned to the study when the subjects wished to continue.

Spreading the duration of asynchronous online interviews also resulted in uncertainty about how many of them would ultimately be completed, that is, when all of my questions were asked. Of the eighty-one interviews I started, I managed to complete fifty. The women most often informed me when they wished to refrain from further

participation in the research project, giving me various reasons. The experience, for example, was simply too difficult for them; because they had received negative information related to their diagnosis or treatment; because they had lost the pregnancy or had *become* pregnant. Ceasing to participate in the project occurred at various stages of the interview. Often already at an advanced stage. I could only respect their decision and assure them that I would be able to continue the interview if they changed their mind. However, none of the women who withdrew from participating in the interview decided to resume their participation later.

The duration of individual interviews varied and depended largely on the length and progress of the women's reproductive experiences. Additionally, the diversity of the stories meant that I asked the subjects a different number of additional questions, asking for more elaboration on answers given or picking up on themes which arose unexpectedly. The interviewees also had different levels of involvement in my research. However, the most important factor influencing the duration of the interview was the individual situation of the interview participant. On average, I conducted each single interview over a period of one month and twenty-one days. The shortest interview took eight days, and the longest lasted five months and twenty-one days.

### **Drawing a conclusion to start a discussion: what does "good preparation for research" mean?**

Ultimately, I managed to achieve research success. I prepared and carried out research that allowed me to achieve the research goal and answer the questions I posed<sup>5</sup>. Based on this research, I wrote a dissertation, thanks to which I obtained a Ph.D. So, if I achieved research success, I must have been well-prepared for research. True? It would seem to be so. However, I have fundamental doubts about whether this was the case. When I started thinking about my doctoral project, it never even occurred to me that along the way I would have to change my assumptions so many times and adapt to the limitations I would encounter. Would a well-prepared person have to change their assumptions so

---

<sup>5</sup> My Research Goal was stated as: Reconstructing the course of the women's experience of difficult procreation. At the outset, the individual research problems were as follows: 1. How do women give their reproductive experience the meaning of difficult procreation? What contexts do they use to do this? 2. When does the stage of difficult procreation begin in women's reproductive experience? 3. What are the phases of experiencing difficult procreation? What challenges do women face in each phase of the experience of difficult procreation? 4. What institutions and contexts are important for women's construction of the experience of difficult procreation? 5. To what extent do the women adopt the perspective of the entities they involve in their own procreative experience? 6. What action strategies do the women adopt in connection with the adopted definitions of their situation? Research goal: To construct a typology of the women's experience of difficult procreation, which will take into account the characteristic elements of the course of this stage in the reproductive experience of the women.

many times? Would such a well-prepared person need to modify and adapt methods and constantly seek confirmation that change is possible and, above all, valuable?

It must be stated clearly that the definition of good preparation for research will differ depending on the stage the researcher is at in their scientific career. Different requirements are addressed to people starting their career and are distinctly different to those assumed for researchers who are already at a later stage. The intensity of variation in these requirements probably depends on the scientific community. I have described my experiences, placing them in the reality of one Polish university and one subdiscipline. And above all, I do this from my own perspective, which is not the only possible one. During the period of my scientific work described in the article, I felt, and sometimes still feel, that I had to convince others that the choices I was making were right. Good preparation for research means studying literature, but what kind? This reading is always selective. Is it possible to read everything on a given topic? And even if we try, there may be difficulties of an objective nature, such as, among others: the scope of literature in the native language; the ability to read in a foreign language/foreign languages (and the assumption that all important texts are written in English and everyone can read in English); finally, access to literature – both knowledge of various ways of searching for texts and the possibility of obtaining financial resources to purchase access to paid items. Who should the bibliography you compile convince? People who participate in awarding scientific degrees, people from the scientific community, the researcher herself?

It can be assumed that good preparation for research means the ability to justify every choice at every stage of the research process based on the literature. Of course it can. But what if obstacles appear on the way to implementing such carefully planned activities? Objective or subjective conditions that will make it impossible to carry out the planned research activities. Maybe good preparation for research is the ability to anticipate all the challenges that may arise? But is this possible? Such an ability probably increases with research experience. But what about people who are just starting to gain this experience? It can be assumed that they will want to benefit from the experience of those who have more. But what research experience do academics share with other academics? Do we write about challenges that emerged during our own research work? Do we describe how we have taken action to deal with them and were we always successful? Do we talk out loud about the reality that there are dead ends in the research process and sometimes you can come up against a wall? I would like to see many more articles that go beyond presenting research problems, describing the selected research method, possibly the research group and presenting the results. Of course, each study is to some extent unique, but it is easier to make decisions when you are aware of the existence of various possible scenarios.

For most of the research experience described here, I had to react on an ongoing basis to the situations I found myself in. There were definitely moments when I could have predicted that a problematic situation might arise. Maybe I could have spent more time searching for literature. However, let us remember that we rarely have the luxury of doing research without time constraints. Time pressure is certainly an important element conditioning the definition of good preparation for research. Today I'm a more experienced researcher. I can already foresee more potentially problematic situations. But is the ability to anticipate possible difficulties a good preparation for research? This is definitely another important element but if we are able to predict something, does it automatically mean that we can prevent it? Maybe sometimes yes, but is it always possible? During our research experience, we meet various people whose consent and/or favour are essential. And I don't just mean the subjects but everyone who must give consent to the research being carried out in some space, the many different gatekeepers. We would like them always to be friendly and helpful. Unfortunately, these are only our *wishes*.

The research I conducted taught me that ultimately what happens depends more on the people being studied than on us, the researchers. We can constantly read and learn, we can gain experience, but ultimately the person on the other side will decide whether they want to participate in our research project and how much insight she will give us into her world. You can go with this and accept a break or stop at any time. You are ultimately dependent on their wishes and their time frames. Researching is ultimately about waiting. Waiting for what the person on the other side will do, be it the other side of a desk, a large hall, or a computer screen. So maybe good preparation for research means being open to the experience of waiting? Means learning the art of practicing patience, being open to changing assumptions and accepting the possible need to look for other solutions. Of course, this is just one possible answer. There are probably many other possible answers.

## References

- Bampton, R. & Cowton, Ch.J. (2002) The E-Interview. *Forum: Qualitative Social Research* [online], 3(2). Available at: <https://doi.org/10.17169/fqs-3.2.848>.
- Batorski, D. & Olcoń-Kubicka. M. (2006) Prowadzenie badań przez Internet – podstawowe zagadnienia metodologiczne. *Studia Socjologiczne*, 3(182), 99-132.
- Binder, P. (2022) Wywiady online w badaniach jakościowych okresu pandemii: inkluzywny potencjał, zagrożenie wykluczeniem i jakość gromadzonych danych. *Kultura i Edukacja* [online], 3(137), 38-62. Available at: <https://doi.org/10.15804/kie.2022.03.03>.
- Cockerham, W.C. & Scambler, G. (2010) Medical Sociology and Social Theory. In: W.C. Cockerham (ed.) *The New Blackwell Companion to Medical Sociology*. Oxford: Wiley-Blackwell, 3-26.

- Cousineau, C.T. & Domar, A.D. (2007) Psychological impact of infertility. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics and Gynaecology* [online], 21(2), 293-308. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2006.12.003>.
- Curasi, C.F. (2001) A critical exploration of face-to-face interviewing vs. computer-mediated interviewing. *International Journal of Market Research*, 43(4), 361-375.
- Greil, A.L. & McQuillan, J. (2004) Help-Seeking Patterns among Subfecund Women. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 44(4), 305-319.
- Greil, A.L., McQuillan, J. & Slauson-Blevins, K. (2011) The social construction of infertility. *Sociology Compass* [online], 5(8), 736-746. Available at: <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2011.00397.x>.
- Hofmann, B. (2002) On the Triad Disease, Illness and Sickness. *Journal of Medicine and Philosophy* [online], 27(6), 651-673. Available at: <https://doi.org/10.1076/jmep.27.6.651.13793>.
- Jacob, M.C., McQuillan, J. & Greil, A.L. (2007) Psychological distress by type of fertility barrier. *Human Reproduction* [online], 22(3), 885-894. Available at: <https://doi.org/10.1093/humrep/del452>.
- James, N. & Busher, H. (2009) *Online Interviewing*. London: Sage Publications.
- Joinson, A.N. (2001) Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology* [online], 31(2), 177-192. Available at: <https://doi.org/10.1002/ejsp.36>.
- Kalinowska, K., Bielska, B., Męćfal, S. & Surmiak, A. (2022) Czy badać? Co badać? Jak badać? Strategie badawcze w naukach społecznych i humanistycznych w pierwszej fali pandemii COVID-19. *Przegląd Socjologii Jakościowej* [online], 18(4), 34-59. Available at: <https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.4.02>.
- Kivits, J. (2005) Online Interviewing and the Research Relationship. In: Ch. Hine (ed.) *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet*. Oxford: Oxford University Press, 35-50.
- Meho, L.I. (2006) E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. *Journal of American Society for Information Science and Technology* [online], 57, 1284-1295. Available at: <https://doi.org/10.1002/asi.20416>.
- Miller, P. (2012) Wprowadzenie do obserwacji online: warianty i ograniczenia techniki badawczej. *Przegląd Socjologii Jakościowej* [online], 8(1), 76-97. Available at: [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume18/PSJ\\_8\\_1\\_Miller.pdf](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume18/PSJ_8_1_Miller.pdf) [19.11.2023]
- Morgan, S.J. & Symon, G. (2004) Electronic interviews in organizational research. In: C. Cassel & G. Symon (eds.) *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 23-33.
- Olcoń, M. (2006) Zogniskowane wywiady grupowe online – charakterystyka techniki badawczej. In: Ł. Jonak, P. Mazurek, M. Olcoń, A. Przybylska, A. Tarkowski & J.M. Zając (eds.) *Internet – społeczne aspekty medium*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 43-60.
- Opdenakker, R. (2006) Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research* [online], 7(4). Available at: <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.175>.
- Ostaszewska, A. & Pietrusińska, M. (2023) Wywiad online jako nowa rzeczywistość badawcza w kontekście badań nad feminizacją pandemii. *Studia Socjologiczne* [online], 3, 37-58. Available at: <https://doi.org/10.24425/sts.2023.147160>.
- Skrzypek, M. (2011) *Perspektywa chorego w socjologii choroby przewlekłej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sokołowska, M. (1986) *Socjologia medycyny*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Szpunar, M. (2010) *Internet w procesie realizacji badań*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Ślęzak, I. (2021) Zło konieczne, substytut, szansa – wykorzystanie komunikatora Skype w badaniach jakościowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej* [online], 17(4), 88-113. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.05>.
- Twaddle, A. (1994) Disease, Illness and sickness revisited. In: A. Twaddle & L. Nordenfelt (eds.) *Disease, illness and sickness: three central concepts in the theory of health*. Linköping: Linköping University, 1-18.
- Uramowska-Żyto, B. (2009) Socjologiczne koncepcja zdrowia i choroby. In: A. Ostrowska (ed.) *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie analizy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 65-86.
- Walentynowicz-Moryl, K. (2017) Indywidualny wywiad online – technika asynchroniczna. *Relacje. Studia z nauk społecznych*, 3, 55-65.
- Webb, R.E. & Daniluk, J.C. (1999) Infertile Men's Experiences of Being Unable to Produce a Child. *Men and Masculinities* [online], 2(1), 6-25. Available at: <https://doi.org/10.1177/1097184X99002001002>.
- Żmijewska-Jędrzejczyk, T. (2004) Badania Internetowe. In: P.B. Sztabiński, F. Sztabiński & Z. Sawiński (eds.) *Nowe metody, nowe podejścia badawcze w naukach społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 241-260.





Adrienne S. Chan\*

## RESEARCHER TRAJECTORIES, INTERSECTIONS, AND MULTIPLE CONSCIOUSNESS

**ABSTRACT:** This chapter is a reflection on the places and spaces that have shaped my research and my writing. The chapter highlights my research trajectory as a researcher and academic at a university in British Columbia, Canada. Researcher positionality is a key concept in considering my researcher journey. This chapter takes a journey that is highlighted by family history, being Chinese, a settler, and a non-Indigenous researcher working with Indigenous peoples. There are tensions as well as learning experiences that are the results of working in research. These evolve into my awareness of triple consciousness, intersectionality, co-researcher relationships, and how I move forward as a facilitator for change.

As a woman of colour and researcher, I examine the multiple locations that have affected my research experiences. The lessons learned from my engagement in different research projects sheds a light on how one can go forward meaningfully, making choices, as a researcher and concurrently navigate community and academic spaces. My research context draws from a focus on diversity, social justice, anti-racism, community-engaged research, and research relationships. This has led me to becoming an activist-researcher.

**KEYWORDS:** positionality, narrative, story, multiple consciousness.

### Introduction

I am a researcher. My research focuses on story, narrative, autobiography, and the use of the subjective. I acknowledge that research is not neutral: my identity, values, beliefs, experiences, and social location affect my choices in research, who my collaborators and co-researchers are, and how I interpret the stories of participants (Campbell & Wasco, 2000). Research is engagement and interaction with participants, engagement with the stories of participants, taking into account respect for people, ethical relations and understanding the elements of power within research (Tarleton & Heslop, 2019). As a researcher, the experiences I have and share are a part of what shapes my research trajectories. This chapter is a reflective narrative considering the 'place' and space that has shaped me, my research, and my writing. The researcher position is an epistemological question: I began my research journey to understand what I know, 'how' I come to have knowledge, self-knowledge, and the influences that have contributed to my identity and knowledge.

The process of self-knowledge is one of alchemy. Self-knowledge is interwoven with self-reflection and the narrative act. As a researcher I reflect on my own experience

---

\* **Adrienne S. Chan** – University of the Fraser Valley, Canada; e-mail: [adrienne.chan@ufv.ca](mailto:adrienne.chan@ufv.ca); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3011-8320>.

(Formenti & West, 2016). Even as I write this paper, new insights are gained in the process of reflection. My understanding of myself as a researcher is in motion and evolution. This chapter begins with a discussion of my research positionality, including a background of my family and university influences. I will discuss the learning, tensions, and epiphanies that arose as a result of being engaged in research projects. The last three sections of the chapter are my synthesis and thinking about my own researcher evolution: triple consciousness, co-researcher relationships and the boundaries to research.

### **Researcher positionality**

Identity is a key concept in considering my researcher positionality. Identity is developed individually and socially (Adams & Marshall, 1996), and is an ongoing process. Individual researchers develop a sense of their identities through their histories, and this influences their everyday lives, their research trajectories and interactions. Thus, identity is constructed through a number of forces, including social and personal experiences such as my heritage, my culture, my family, and the people around me.

My narrative begins with my family, where I have been influenced by my race, culture, gender, and class. I am a third generation Chinese-Canadian, and I am fortunate to live and work on the territorial and ancestral lands of the Indigenous<sup>1</sup> peoples of Canada. The use of the term Chinese-Canadian is sometimes contested as a hyphenated Canadian. Notably, English immigrants would rarely call themselves 'Anglo-Canadian'. Yet, Canada is a country of immigrants and I acknowledge that Indigenous peoples were and are the First Peoples of Canada. My grandparents came to Canada at the end of the 19<sup>th</sup> century and the beginning of the 20<sup>th</sup> century, migrating to a country that they believed would give them better chances for their lives. My own cultural and ancestral roots have given me a view of culture within a values framework: the importance of family, respect for elders, and respect for the hundreds of years that have gone before me. While I am Canadian, I broadly understand myself as Western and North American within a cultural context; knowledge is multi layered. These layers are subject to change as there are more research and social experiences added to my life history.

We were four girls and two boys, but it was our two brothers who were more valued in the family, as is typical in the Chinese tradition. My parents were agreeable for the

---

<sup>1</sup> First Nations peoples or First peoples is one of three groups that fall under the umbrella category of Indigenous peoples. First Nations people are part of a 'Nation' in which they typically reside in their own communities and remain connected to their culture and language. However, this description is not absolute. The other two groups under the category of Indigenous are Inuit and Métis peoples. Inuit peoples are people of the Arctic and most typically remain living there. Métis peoples are of mixed ancestry comprised of Indigenous and European descent. Early Métis peoples in Canada were the result of inter-relations between Indigenous people and French settlers.

young women in the family to be educated in higher education, but it was not expected. They ultimately hoped I would marry. The family did not hold me back from my goals; they accepted that I would pursue my education. My brother spurred me on to get my doctorate. It was a surprise to the family when I decided to pursue doctoral studies.

I grew up speaking English only. My parents spoke English to me and to my siblings. I later understood that this was chosen by my parents as a path, to ensure that we did not have a Chinese ‘accent’ and to give us the best chance for acceptance in the school system, and among our peers. My parents believed that assimilation was necessary to survive in a dominantly white Caucasian society. However, my parents spoke Cantonese to my grandparents. Both sets of grandparents spoke very little English, so I was unable to communicate with them, except for a few basic words and phrases in Cantonese. However, it was important for us to have brief conversations with my grandparents, in Victoria, British Columbia, where I grew up. Sadly, I had less interaction with my grandparents in Vancouver, where my mother’s family was located. Grandparents were respected as our elders and the matriarch and patriarch of the family. At the same time, my parents did not want us to lose our connection to our cultural heritage. Thus, as a child, I went to what was called ‘Chinese school’ to learn some Cantonese language. This was a common practice for my siblings and my cousins, to attend ‘Chinese school’. My brothers and sisters had varying experiences with the teachers and some of us dreaded the idea of going to another class after our day had ended in the mainstream school. I was not a good language student at the time, and this is something that I regret in adulthood.

I sometimes wonder if my grandparents felt any loneliness at not being able to talk to me and my siblings when we were children. I regret that some of my grandparents’ stories have been lost because of the language barrier. In recent years as a researcher, I have become more acutely aware of the issue of losing language. Language is connected to our heritage and for some people, to their identity. In my most recent research (2015 to 2021), I have been working with Indigenous peoples and I have become aware of *Halq̓éméylem*, the language of the *Stó:lō* Peoples, who live in the traditional *Stó:lō* territory in the Fraser Valley. This engagement with Indigenous peoples has been a unique chance for me to gain a different understanding about the meaning of language and its connection with history and culture. The work with Indigenous peoples has made me reconsider the importance of language. Even as we profess to live in a multilingual society, English is dominant, and the primacy of English is instilled in us at an early age.

I grew up in a working-class family, so there was no sense of the privileges that were normative within the white, middle, and upper classes. My family ran a Western ‘diner style’ restaurant that was founded by my paternal grandfather in the 1920s. It was established before ‘Chinese food’ was popularized in colonial Victoria. My father

and uncles continued with the joint ownership and running of the restaurant after my grandfather died. My grandmother continued to influence the restaurant as the family matriarch. My father was the dinner chef. We were located in the main part of the city, three blocks away from 'Chinatown', and we were close to our friends and relatives. There were parts of my home city where only white people or people of British European heritage could purchase property<sup>2</sup>. This was a readily accepted norm in the mid-20<sup>th</sup> century in many places in Canada. Many neighbourhoods became preferred by various racial and ethnic groups. Some of these neighbourhoods were ghettoized. Fortunately, we lived in a racially mixed and accepting area where we grew up with neighbours consisting of many intersections of race, ethnicity, and class.

As a descendent of immigrants, I call myself a settler. Being a settler is in relation to the Canadian context of the First Peoples of Canada. The populations of Canada are largely settlers, as we are descended from immigrants, or are immigrants ourselves. I was not always comfortable with the term settler. Being a settler, and naming myself as such, acknowledges that the Chinese came to this country to work and live. We did not create this country, although my ancestors helped build it, by working on the national railway in the late 1800s. I use the term settler to also come to terms with and acknowledge my colonial past. Our settlement affected the way in which the First Peoples lived at the time, as we were 'intruders' in our settlement. The history of Chinese peoples' settlement in Canada is mixed with colonial experiences, racism, and discriminatory practices by the ruling European colonizers.

A significant part of my work has been influenced by my understanding of the history of Chinese peoples and Indigenous peoples in Canada. I was aware of the Head Tax and the Chinese Immigration Act<sup>3</sup> in Canada, which were both enacted before I was born. Both my great grandfathers worked on building the Canadian railway which was completed in 1885. It was well known that Chinese men were recruited to work on the railway as cheap labour. Subsequently, both my grandfathers paid the Head Tax to enter Canada and paid the tax to have their brides to come from Hong Kong and China to marry. The 1923 amendment to the Chinese Immigration Act, known as the 'Exclusion Act', which barred Chinese people from entering Canada, was instituted after both my parents were born in Canada.

---

<sup>2</sup> In the lower mainland of British Columbia, there is a settlement named "British Properties" which was established in 1931 as a 'whites only' property, in the municipality of West Vancouver. No Asians, Africans, or Jewish peoples could purchase land in the British Properties at the time. A revision of the Land Title Act in 1978 eliminated the ability to discriminate against racial and ethnic groups, although informally the practice continued for many years afterwards.

<sup>3</sup> The Head Tax was applied to Chinese people entering Canada beginning in 1885 as part of the Chinese Immigration Act, and after completion of the Canadian Pacific Railway. The Chinese Immigration Act was amended in 1923 to ban Chinese immigration into Canada, rather than tax immigrants. The Act of 1923 is sometimes called the Chinese Exclusion Act.

The Indian Act of Canada has shaped the colonial history of Indigenous peoples and settlers. My increased awareness of the history of Indigenous peoples arose as a result of my work, firstly as a social worker in the 1970s and 1980s, and secondly as an educator beginning in the 1980s. It was then that I became mindful of being non-Indigenous in the Canadian context. This culminated in numerous research initiatives with Indigenous researchers, and work within First Nations communities since 2014. As a researcher, I am regularly reminded of being non-Indigenous by some of my Indigenous colleagues, and therefore I am viewed as an outsider. I am also an outsider because I am non-white, and I was born in the context of a dominant Eurocentric culture. Canada is a country that emerged from colonialism, and we live the legacy of this colonial history every day. These elements of my identity and my history have contributed to my work and my life, even when I was an early educator and did not have the awareness of the life history that I was living through.

As a researcher, I have changed over the decades, beginning with involvement in cultural and anti-racist research and developing an identity as a social justice activist. The influences of social justice, the saliency of colonialism and the effects of colonialism have played a role in my researcher-awareness. I realized that many of us, researchers and co-researchers, lacked knowledge, even though as academics we would often lay claim to being 'knowledgeable'. This realization resulted in my own humbling experiences as a knowledge-seeker learning about Indigenous ways of knowing.

I identify as a feminist. Growing up in a colonial city in Canada, I never dreamed of becoming an academic. A Chinese family assumed a young woman would get an education, get a job, marry, and have children. That traditional trajectory did not happen to me. My feminism grew out of education and intersected with my racial history. I identify as a 'woman of colour' – and my feminist space is different from white privileged feminism. As a feminist, woman of colour, and a researcher, my interests have been within the genre of qualitative research, the importance of narrative, and the untold stories. I have been influenced greatly by bell hooks (2000) and Patricia Hill Collins (2001) in their Black feminist work. A focus on intersectionality and the marginalization of women is a call to me about silence and voice, margins and centres, and the spaces for transformation.

My positionality as settler, Chinese-Canadian, non-Indigenous researcher, and a feminist has shaped my research and teaching interests. My knowledge of racism and sexism became more prominent during my masters and doctoral studies and evolved into a commitment to social justice and community building. During my doctoral studies, I was interested in issues of diversity (*i.e.*, race, gender, able-bodiedness, homophobia, xenophobia, inequality, and intolerance) in the college and university system. This led to me to conduct a study in a university college of educators who were actively thinking

and working on issues of diversity. I was interested in how these individuals came to the position of being active in the work of diversity.

As a university researcher, I began my research journey in 2006, examining diversity and social justice issues (DSJ) that were important among educators in the university system. This was funded research that lasted over three years<sup>4</sup>. This research enabled me to conduct interviews in three universities in Canada. The participants were white, racially diverse, Indigenous, and allied with political and social focuses such as the labour movement, disability issues, and issues of homophobia. Following the completion of the DSJ research, I worked with two colleagues and conducted a small study from 2009 to 2011. The research objective was to examine the responses of students to courses that focus on racism. Students were asked how they handled difficult conversations and how they dealt with the tension that can surround understanding racism (Chan, Dhamoon & Moy, 2014). Since I had been engaged in anti-racism work since my early adulthood, this study was an opportunity to further explore how we talk about racism.

In 2011, I collaborated as a co-researcher in a study focused on language interpretation services provided to clients in the child welfare system (Maiter et al., 2017). Due to geography and the distribution of racial-ethnic populations, my research was primarily with workers who had Punjabi-speaking parents in their caseload. The 2006 and 2011 studies gave me a better understanding of race, and my role in researching race.

My focus as a non-Indigenous settler has been more prominent in the last ten years of my work with *Stó:lō* Peoples and Indigenous Nations. This work began in 2014<sup>5</sup> and continued to 2021 in researching youth suicide prevention with four Indigenous Nations in British Columbia. This project came to be known as Land Based Resiliency (LBR) due to the focus on land activities (Chan et al., 2019). Since the work on LBR ended in 2021, I have continued to work with Indigenous Nations, in a legacy project which has maintained a focus on suicide prevention and keeping youth healthy.

I conclude this section by considering class, which is a transitional identity. While I grew up in a working-class family, as a social worker, I worked with working poor and marginalized families for most of my early career. As an academic, I achieved a higher status and privilege, acquiring my doctoral degree and a position in the professoriate. However, I am aware that my class and other social positions are vulnerable with time, with age, changes in income, and changes in physical ability.

Intersectionality is key to understanding my positionality. Race, genders, class, sexuality, ability, and social justice are interconnected. This resonates with Critical Race

---

<sup>4</sup> This study was funded by the Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) of Canada: Research grant #410 2006 1269.

<sup>5</sup> The grant writing began for the project in 2014, while the project was funded in two phases by the Canadian Institutes of Health Research (CIHR grant #33785) from 2015 to 2017 and 2017 to 2022.

Theory (CRT) where intersectionality acknowledges that we are not independent or singular identities, and our actions are intersectional. We do not live, study or work in isolation (Khan, 2016). I suggest that intersections are what we live with and work with every day. Intersectionality is akin to thinking about power as being everywhere and as a circulating force (Foucault, 1977). Intersectionality is within our narratives and our experiences as a circulating force.

### **Learning, tensions and epiphanies**

As a graduate student, I was interested in life history and biography, and this came out of a cultural tradition of storytelling that was rooted in my grandparents and my father. My doctoral work with Linden West (West, 1996) engaged me in thinking about my own story. One of the first things Linden asked me to do was to write my story and situate myself in terms of why I wanted to conduct the research of my choice, and how my story influenced my work. The shift to narrative and life history as a method was a fundamental change in my life, as a researcher and within my personal life.

My father was a storyteller. Every story he told had a meaning beyond the narrative. These stories were often about life lessons and learning. My father often focused on the collective strength of the family, but he did that by giving me metaphors such as a bundle of chopsticks which represented strength in numbers. My father was a community-minded elder and was always engaged in listening to stories of others or telling his own tales. He talked about the many ways in which the family and community were important to him – and he did this through story. As a child and young adult, I did not really understand the importance of story and how it shaped us as a family.

My father and uncles told us about the collective experience of the family baking and delivering the bread for a Potlatch that was outlawed by the Canadian government<sup>6</sup>. The Potlatch was a cultural, celebratory practice of Indigenous peoples. By baking bread and supporting the Potlatch, my father's family (primarily my grandfather) were breaking the law. My father was a teenager when this activity occurred, but the family all remembered it as a story of community connection. I interpreted this story to be an example of alliance between two cultural groups, although I am not sure that my father viewed this as building allies at the time. It was a story vested in a community connection.

---

<sup>6</sup> The Potlatch was outlawed through the Indian Act of 1885. This was part of the process of Canadian assimilation, to eliminate cultural practices and traditions of Indigenous peoples. The Indian Act was amended in 1951 to allow for the Potlatch to be practised again.

One challenge to myself as a researcher is how to continue to engage; to stay connected to the world outside the academy. Community connection is part of my research. This is vested in my commitment to diversity, social justice, and anti-racism.

### **Diversity, social justice, and race: figuring it out**

My university career in the professoriate began in 2004 after completing my doctorate in 2001, working as a post-doctoral fellow for three years, and having worked in the college system for roughly ten years. The first major research grant I held as a sole researcher focused on diversity and social justice (DSJ) from 2006 to 2009, which I noted earlier in this chapter. In this work, I immersed myself in interviews with university professors and administrators to understand their notions of diversity, how they engaged in this work, and why it was important to them. This study was mirrored later during my sabbatical where I conducted a similar study in the United Kingdom and two European countries (Chan, 2022).

The DSJ research gave me the confidence to dig deeper in the interview and narrative process. It also allowed me to engage in discussions that were reminiscent of my doctoral research narratives. I was able to ask once again: “Can you tell me a story about that?”. The ability to ask that question with research participants gave me a breath of life that I had not felt for several years since the completion of my doctoral studies.

The study also laid open the academic life that has many tensions to it, and are often left undescribed, with untold stories. Thus, concurrent with exploring the topic of diversity and social justice, I was also becoming familiar with what it could mean for me as a university researcher and how that would affect my academic journey. This research with university professors and administrators gave me a better view of the tensions that lay before me as a new academic. There would be expectations of obtaining grants and publishing. While I was familiar with the rhetoric of publish or perish, this research engaged me *viscerally*. It opened up burgeoning questions of whether I could influence change within the consumer and managerial discourses that I was a part of, in the university system. Would it be possible for me to affect change in a system that was exclusionary and dysfunctional, while my position in the university amounted to less than ten years at the time? Would my research be valued if it did not meet some metric of the professoriate? These questions remained with me as I built my research reputation and the respect of colleagues. The answer to these questions was to ‘keep on’, as Linden would say, pursue my research and teaching goals, and keep focused on what mattered to me.

In 2009, I began work on research on teaching about race in the classroom (Chan, Dhamoon & Moy, 2014). This was a pivotal research experience for me. While the key



objective of the research was to explore how students responded to ‘difficult content’, such as race and racism, the salient work came in our analysis of the interviews, where we understood ourselves to be subject to interpretation by our students as racialized women. The specific outcomes of the analysis were important to my learning, in the process of working alongside women of colour co-researchers and working through the narrative interviews. As a result, I saw more clearly the tension that resides in researching race, how participants and collaborators engage with issues of race (Twine & Warren eds., 2000), and how it affected myself and others personally.

Our research on teaching difficult content led us to understand that we were ‘read’ by students in our roles as instructors. We described these in a number of themes: “Instructor as book”, “as tour guide”, “as puzzler” and “as s\*\*\* disturber and catalyst” (Chan, Dharmoon & Moy, 2014). More than ten years after completing this study, I reflect on how research participants can be influenced by the researcher and the research relationship. Furthermore, research can be the focus of ‘difficult content’ in unanticipated ways, both for research participants and for the researcher.

As a researcher, I could also be a “s\*\*\* disturber and catalyst”. The idea of projecting perspectives onto researchers is not new and is frequently part of developing participant-researcher interrelations (Mey & van Hoven, 2019). This research taught me that I had to be flexible (Pain & Francis, 2003), be able to read the signs of discomfort or tension in research participants and try to act accordingly.

Working collaboratively with women of colour continued in 2011, in the study of language interpreters in the child welfare system. This helped me think about language again, and the potential loss of language (Maiter et al., 2017). Moving forward, in the last five years I have continued research and writing with women of colour (racialized women). Two recent studies were autobiographical reflections in their approach. I worked with two colleagues to write our narrative reflections about our participation in an anti-racism network (Arora, Chan & Sivia, 2022). I collaborated with one colleague in our reflections and analysis of diversity leadership, where we considered our own experiences of difference, race, and what it means to be a leader within the university (Chan & Sivia, forthcoming, 2024). My research on diversity and social justice, and subsequent studies on race, language, and diversity leadership have helped me think more consistently about my roles as a researcher in the context of ‘difficult content’, researcher relations, and the importance of race and difference within my research.

I understood, as early as 2009, that my interests were taking me into difficult territory, and yet my work on race and ethnicity was cemented by the different research studies I completed. I sought only projects that would fulfil my interest in changing systems and organizations within a context of marginalized peoples. By opening up

discussions, I believed it would be possible to give voice to research participants and shed light on the challenges that faced them in their lives.

### **Land-based resilience**

The role of storytelling has grown through my work with many different groups of people and expanded through my recent research with Indigenous peoples (Chan et al., 2019), in Land Based Resiliency (LBR) research on suicide prevention. In the LBR work, we focused on youth within *Stó:lō* communities, their wellness, cultural identity, and primary suicide prevention. We referred to primary suicide prevention as mental, cultural and spiritual wellness.

The research activities were intended to build ‘resiliency’<sup>7</sup> with youth, Elders, Knowledge Keepers, and community members. The activities were documented through the teaching of stories and the journaling of the researchers. Our journaling helped us think about whether we made connections with youth, and how we have also rubbed up against the rough edges of our history, and our colonial past. During the early years of the project, we were also developing our own critical consciousness and relations with the youth and the communities. It was essential that we be reflective about what we did, how we affected the youth and the people in the community.

The land-based activities were varied and included hikes, plant and medicine gathering, overnight camps, tree identification and uses of cedar, understanding concepts of fishing and hunting and canoeing. We added other land-based activities as the project grew, depending on the youth and their interests. These activities provided immersion experiences and built on the inherent strength of Indigenous culture. For some youth, this meant talking more about cultural identity before going out onto the Land. We wanted the youth to gain self-confidence and feel grounded as part of an Indigenous community. Elders participated in many of the activities as the guides and teachers. As part of learning about story, we held a workshop with youth, and they used stories to talk about a history, their lives, the land that they live on, and to make “ancestral and contemporary connections to place” (Corntassel, Chaw & T’lakwadzi, 2009: 137). Through this workshop, youth were able to tell their stories orally and through digital media.

Language was also part of the learning. Working with Indigenous youth in LBR engaged them in learning some of the local language. Most youth no longer speak or understand their Indigenous language: in this case *Halq’eméylem*. The university where

---

<sup>7</sup> Resilience can be debated as a definition, but for our purposes, we meant it to be a way of gaining strength and capacity within the youths’ identity and own Indigenous Nation.

I worked became committed to the work of learning and teaching *Halq'eméylem* in the last decade. However, at the time of writing this chapter, the language is at risk of extinction. There is only one elder who is fully fluent in speaking, reading, and writing *Halq'eméylem*. Since 2015, my research and engagement with Indigenous youth has included the reclamation of culture and learning the language.

This land-based resiliency was a research 'project', but more importantly and broadly it was the work of sustaining wellness within our cultural communities. The place for the work was in the connection to the land, psychologically as well as geographically. This has a particular meaning: being on the land – being able to breathe, listen, be mindful and walk amid the trees and the land (Chan, 2021).

While I have been with youth, one of the most prominent memories is the time spent with cedar: cedar<sup>8</sup> is a life force. The research team took a workshop on the importance and meaning of cedar. Cedar is what builds homes and provides a roof, a place to sleep, clothing, protection, and is a medicine. I appreciate the teachings about cedar because it is foundational to learning with youth and about culture.

As a non-Indigenous person of Chinese heritage, I was privileged to work in a research and healing project in collaboration with Indigenous families, youth, Chiefs, and elders. My own cultural roots gave me the values of family, respect for elders, and respect for the hundreds of years that have gone before me. Culture, I have discovered, has similarities and differences. Upon self-reflection I recall my early years where I had little ability to communicate with my grandparents because of language. This was part of a cultural loss.

As an academic who is a non-Indigenous person of Chinese heritage, I may be perceived to be in collusion with the hegemony of colonialism and white power. This point has been directed to me by some Indigenous colleagues who call themselves 'warriors'. Being a warrior for these colleagues has been stated to me in terms of fighting for the preservation of culture, the land, history, and the future of their people. The concept of the warrior and fighting for preservation of territories and retaining title of the land pre-dates Canadian confederation (Findlay, 2020; Ince, 2022). There is a 'war' to be fought in order to retain self-governance and resist colonialism.

Confronted by the criticisms of the warrior, I struggle with the perception that I am part of the hegemony of white colonial power. Am I in collusion by working within the university? Can I be in a viable position of changing the status quo by working within an institution? These are challenging, debatable, and unresolved questions. Nevertheless, I have come to believe that change is possible within the university. I am part of the

---

<sup>8</sup> For *Stó:lō* peoples in the Fraser Valley (Canada), cedar is spiritually important. I was told that cedar represents protection, healing, spirituality, and daily life (Ritchie, 2016).

university, yet I retain some sense of hope. However, this is the challenging context of the institutionalization of power and the maintenance of the status quo that dominates all of us who propose change from the margins. Ultimately, change has to occur within society. I believe that potentially the university can influence such change.

In my work, I talk about being allies (Arora, Chan & Sivia, 2022), with those groups who are marginalized, racialized, and often more oppressed than myself. I want to be a good ally, but this is an uncertain place. There is much to learn, to reflect on, and there are places where there are pain and sorrow. So much has happened in history that I had nothing to do with as an individual, yet I am a part of it by virtue of my ancestry and history in Canada. As for the present and the future, I *can try* to do something about that – as a facilitator, as a learner, as a sojourner, and in a respectful relationship.

The learning is about listening, respect, reconciliation, and healing. For me, this means I can work towards having a place that contributes to healing, and to focus on primary prevention. The LBR study used the terms primary prevention to ensure that we focused on prevention rather than reaction and illness. Health is about healing and healing is about connection, understanding, and re-establishing what has been known and is known by the elders and ancestors. All of these considerations contribute to my work as a researcher as well as a community citizen.

The concept of two-eyed seeing was used to inform the LBR research team. The concept is shaped by Elder Albert Marshall (Bartlett, Marshall & Marshall, 2012) who provides us with the notion that we cannot simply learn from one eye, or one perspective which is normatively Western. Rather we can have one eye that is about Western knowledge and ways of knowing, and one eye that is informed by Indigenous knowledges and Indigenous ways of knowing. For me, two-eyed seeing informs us in terms of being racialized and non-racialized, of experiencing class and privilege, and ways of being more inclusive and collaborative in research. Two-eyed seeing is important because we have non-Indigenous and Indigenous people working for the team. As a non-Indigenous researcher, I was paired with an Indigenous researcher or collaborator so that we could learn from each other and from our two sets of eyes.

The work that we did in LBR created a self-reflective critical space. My own reflections and inner conflicts (Chan, 2020a; 2020b) revealed contentions and challenging issues about working and being in the project work – as non-Indigenous and Indigenous workers. We continue to build relations (Wilson, 2008), referring to elders, Aunties and Uncles, and situating ourselves in the difficult spaces of being insiders and outsiders. We are building our own capacity and attempting to build capacity with our youth: to find ways to connect, learn and grow. This lesson is one that I am humbled by.

## Developing triple consciousness

W.E.B. Du Bois (1996) has informed my life with the concept of double consciousness. Du Bois wrote about the concept to help us understand that African Americans have a double consciousness about being Black and having to live in a dominant white society. Internal surveillance is required to live a double consciousness (Foucault, 1977). This is what shapes me, as a person of colour living in white society. This consciousness speaks to me as someone who lives with the ‘two-ness’ of double consciousness: “one ever feels his two-ness, an American, a Negro; two souls, two thoughts, two un-reconciled strivings; two warring ideals in one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder” (Du Bois, 1996: 7). I am not Black, so my experience is by no means comparable to the experiences of African Americans, but I understand what it means to think in two realities. More than one hundred years after Du Bois, there is a broader acceptance that we live with dual or multiple levels of consciousness. Racial, cultural and ethnic groups live and work within multiple realities and within what we continue to see and to call dominant white society. My research work with Indigenous peoples has added a triple consciousness to my way of being and working. I am Chinese, I am a non-white person living in a dominant white society, and I am a non-Indigenous person.

Multiple consciousness is related to the concept of “two-eyed seeing” encountered earlier on. As a non-Indigenous person, in the LBR work I worked alongside an Indigenous researcher, who gave her eyes to what we did and how we planned. I gave my ‘eyes’ to the vision of how we moved forward in a respectful way, although it could be challenging at times.

Knowledges have been contested over the course of time in the academy. The example of “women’s ways of knowing” (Belenky et. al., 1986) is a good reminder that it has taken time to accept that knowledges can be challenged. However, it is complex to accept different knowledges into our ways of practising research. Complexity became more normative for me as I used different sets of ‘eyes’ to see perspectives. I have *had to* come to terms with my historical attachment to ways of doing, and work on seeing multiple views and truths.

Developing triple consciousness has also affected the way I consider myself as a woman and feminist. I am not man; I am not trans. In relation to ways of being, the triple consciousness casts identity wider and wider the more I consider it. Triple consciousness is always there, even when I am not aware of it. For me, this means the taken for granted internal surveillance that is normalized. I am also aware that individuals of particular privilege have limited double consciousness and are unlikely to engage in triple consciousness. This multiple consciousness makes us aware of more

complexities and intersections. It makes me aware of genders, not male, not trans, being heterosexual; aware of class status, aware of able-bodiedness, not disabled, vulnerable to injury, and only temporarily able-bodied.

### **The co-researcher relationship**

My triple consciousness and the importance of a feminist, narrative, social justice framework has led me to work with specific researchers. Our work must be collaborative, and equal. In my early years as a researcher, I was finding my way and my identity. In that process, I realized that I could not work within a masculinist framework where there were strong ‘power over’ dynamics. Upon completion of my doctoral studies, there was always a testing of research relationships and what might come of working jointly on a research program. Although my doctoral and postdoctoral supervisors were exemplary men of social justice orientation, I have come to realize that these are not common in the academy. This is a troubling realization. However, this has led me to consolidate my position of who I will, and will not, work with.

Ultimately most of my work is co-constructed with women of colour, Indigenous women, and on occasion with men who have an understanding of race, genders, immigration, or class. The work I have done with Indigenous researchers has given me a different view of how a research relationship can be as a co-researcher. Our two-eyed seeing in research is a dynamic alchemy in motion and growth.

The co-researcher relationship also means that we present and discuss our subject-object relations differently. Together we often present with a story that gives an example of how the research has been shaped. In 2019, I presented on Indigenous language and the loss of language (Chan & Hardman, 2019). Most of the presentation was quotes from an elder who is the last remaining speaker of *Halq'eméylem*. My co-presenter who is a *Stó:lō* woman could not be at the conference, but she was fully represented in the presentation as my partner. In a later presentation, I used the picture of a weaving that was woven for our project by an Indigenous elder (Chan, 2020a). The weaving represented our research, our story and our analysis. New ideas come from an evolving way of presenting (and that has been a benefit to me) co-researcher relationships.

### **Drawing lines, understanding boundaries**

Over time, I have come to consider myself an activist and a researcher. bell hooks (1990) eloquently argued that the place in the margins is a place of freedom, where it provides/ is a space for “radical openness”. This place of freedom is a place for activism and advocacy. Activism from the margins is something that racialized and gendered groups

in the academy live and work with on an ongoing basis. hooks has influenced me for several decades with her writing about the margins, voice, Black feminist thought, spaces of autonomy and self-determination. This awakening occurred during my doctoral studies but grew as I continued on my academic journey into a university. The influence of hooks has meant making choices in teaching, research, and community work.

Stéphane Couture (2017) provokes us into thinking about being an “activist-researcher”, as many scholars become more involved in social justice work, being politicised in our academic and personal lives. I have found myself in this role and in the identity of an activist. During my early tenure at the university, I was the co-founder of our anti-racism network; a network that still exists today after fifteen years. This was the focus of my writing with two colleagues (Arora, Chan & Sivia, 2022), where we discussed lessons learned about safe space, taking up space, a sense of belonging, and working with allies.

Thus, for me to engage in research that is activism means working with community collectives and the tangible realities of racism, oppression, and colonial hegemony. I believe that my working with Indigenous communities in suicide prevention, and multiracial communities has been a creative and developmental collaborative and engaged research path. I am drawn to feminist work that considers the life stories of racialized women. Consistent with feminist research, this research is intended to grapple with the issues and engage in transformation.

My own researcher self has changed and shifted as a result of my work with narrative, engaging with racialized populations, working alongside Indigenous researchers and community elders. The subtle unconscious assumptions that I have had about research have been challenged time and time again. I hope that my partnership with others has helped us both learn along the way, and that it has not been an extractionist relationship. Researchers can help empower each other as well as disengage from old models of truth.

I believe that research can be an act of activism. Drawing from my work with marginalized populations, I am continuously challenged to question the boundaries of academic work, what counts as reporting and what counts as research. My current work calls on me to be an activist researcher, whereby I am working with a research team to create spaces for voice and openness (hooks, 2000) while consistent with our research and project aims. The work as activists requires researchers to challenge the dominant hegemonic discourses of funders and organizations that have the power to support or dismiss the meaningful work that is done.

Working for change within a university has its tensions. In my recent research, this has meant a challenge in dealing with some of the bureaucracies of accounting and finances. While I comply within the required guidelines of any grant, the bureaucrats

may take liberties in their interpretations of how money is spent, and how guidelines are interpreted. I have had many discussions with financial officers about the ways in which they interpret and control grants. In this way, the academy is complicit in this discourse when evaluating research and scholarship. This is a tricky business for any researcher and community collaborator.

I am a feminist and social justice activist who has found a voice in this work over a long journey. I did not always have voice, just as I did not always have the ability to tell stories or understand the effect of my colonial past. Coming to voice was a development – as I established myself as a researcher in the professoriate, as a university administrator – and has made the power of my speech stronger.

In 1995, I wrote a paper entitled ‘Spaces for Diversity’ as part of my early doctoral work. This later was part of my doctoral thesis. The paper included a poem that was foundational to my thinking about what I wanted to do in terms of social justice and inclusion. It still holds true today, as a part of my role as a researcher and an activist.

I am a child in a small room.  
 Next to me is a large room with many children in it.  
 I am alone.  
 I want to get into the large room.  
 I search for a doorway.  
 It's not easy to find.

I am a child in a small room.  
 Next to me is a large room with many children in it.  
 I don't want to be alone.  
 I hear them playing and talking.  
 I search for a doorway.  
 I find a way to get into the large room.

The large room is filled with noise and people and books.  
 I am scared. I am curious.  
 I play with some of the children.  
 Some of them yell at me.  
 They call me names.  
 They hurt me.

I am back in the small room.  
 It is safe in this room.  
 But I am alone, and so I go back to the large room.  
 When they call me names and hurt me,  
 I try to protect myself.  
 The pain is still there.



I am a young woman in a small room.  
 I have some friends that visit me.  
 These friends look like me.  
 These friends have their own small rooms as well.  
 We share our common pain.  
 We comfort each other.

I am a young woman in a small room.  
 My family is here with me from time to time.  
 I keep pictures of them with me for times when they are not here.  
 I go back and forth to the large room.  
 It is important for me to be in the large room.  
 I hope I won't be hurt when I am in the large room.

I am a woman in a small room.  
 I have more friends that visit me here.  
 I believe that the source of knowledge and power is in the large room.  
 I need to be in the large room.  
 I try to go into the large room and make changes.  
 Some people in the large room laugh at me.

I am a woman in a small room.  
 I realize that these two rooms can no longer exist.  
 I talk to my friends that look like me.  
 I talk to the people in the large room.  
 We have to build new rooms together.  
 We need to build a new place to live.  
 (Chan, 2001; 2007: 253)

## References

- Adams, G.R. & Marshall, S.K. (1996) A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429-442.
- Arora, K., Chan, A.S. & Sivia, A. (2022) Confronting microaggressions within and beyond the academy: Narratives of an anti-racism network. In: C.L. Cho & J.K. Corkett (eds.) *Global Perspectives on Microaggressions in Higher Education: Understanding and Combating Covert Violence in Universities*. London: Routledge, 173-192.
- Bartlett, C., Marshall, M. & Marshall, A. (2012) Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together Indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences* [online], 2, 331-340. Available at: <https://doi.org/10.1007/s13412-012-0086-8>.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986) *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.

- Campbell, R. & Wasco, S.M. (2000) Feminist approaches to social science: epistemological and methodological tenets. *American Journal of Community Psychology* [online], 28(6), 773-792. Available at: doi.org/10.1023/A:1005159716099.
- Chan, A.S. (2007) *Diversity and change in institutions of higher learning. A case study of educators in the Canadian university college system*. The Edwin Mellen Press. (Original work, unpublished doctoral dissertation, 2001, *Spaces for diversity: Perspectives from a Canadian University College*. University of Kent at Canterbury).
- Chan, A.S. (2020a) *Activist research: Collaborative, community-based, and decolonizing work* [Paper Presentation]. European Society for Research on the Education of Adults Conference, Canterbury Christ Church University. Canterbury, UK.
- Chan, A.S. (2020b) The decolonizing and indigenizing discourses in a Canadian context. In: M. Hoyen & H. Wright (eds.) *Discourses we live by. Personal and professional narratives of educational and social practices*. Cambridge: Open Book Publishers, 465-484.
- Chan, A.S. (2021) Storytelling, culture, and Indigenous methodology. In: A. Bainbridge, L. Formenti & L. West (eds.) *Discourses, Dialogue and Diversity in Biographical Research: An Ecology of Life and Learning*. London: Brill Publishers, 170-185.
- Chan, A.S. (2022) Diversity in Higher Education. In: H. Kim (ed.) *Asian Canadian Voices. Facets of Diversity*. Toronto: Cheng Yu Tung East Asian Library. University of Toronto, 30-47.
- Chan, A.S., Dharmoon, R.K. & Moy, L. (2014) Metaphoric representation of women of colour in the academy. *Borderlands* [online], 13(2). Available at: [https://webarchive.nla.gov.au/awa/20160227052415/http://borderlands.net.au/vol13no2\\_2014/chandhamoonmoy\\_metaphoric.htm](https://webarchive.nla.gov.au/awa/20160227052415/http://borderlands.net.au/vol13no2_2014/chandhamoonmoy_metaphoric.htm) 9 [12.06.2024].
- Chan, A.S. & Hardman, S. (2019) *Decolonization and reclamation of language* [Paper Presentation]. 2019 European Society for Research on the Education of Adults Conference, Western Norway University of Applied Sciences. Bergen, Norway.
- Chan, A.S., LaRock, N., McIntyre, M. & Wolgram, L. (2019) *Community, land-based wellness and suicide prevention. Reconciliation: Honouring the Other*. National Conference of Canadian Association for Suicide Prevention. Edmonton, AB.
- Chan, A.S. & Sivia, A. (2024, forthcoming) Diversity leadership: In our own words. In: C. McGregor & S. Bedi (eds.) *Diversity Leadership in Education: Embedding Practices of Social Justice*. Montreal: McGill-Queens, 119-136.
- Corntassel, J., Chaw W. & T'lakwadzi (2009) Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation. *English Studies in Canada*, 35(1), 137-159.
- Couture, S. (2017) Activist scholarship: The complicated entanglements of activism and research work. *Canadian Journal of Communication* [online], 42(1), 143-147. Available at: <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n1a3107>.
- Du Bois, W.E.B. (1996) *The Souls of Black Folk*. Harmondsworth: Penguin.
- Findlay, A. (2020) Defending the land. *Canada's History. June-July 2020*, 100(3), 44-49.
- Formenti, L. & West, L. (2016) Introduction: 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.
- Foucault, M. (1977) *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Hill Collins, P. (2001) *Black feminist thought. Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. (2<sup>nd</sup> edition). New York and London: Routledge.
- hooks, b. (1990) *Yearning: race, gender, and cultural politics*. New York: South End Press.
- hooks, b. (2000) *Feminist theory: From margin to center* (2<sup>nd</sup> ed). New York: South End Press.

- Ince, N. (2022) "As Long as that Fire Burned": Indigenous Warriors and Political Order in Upper Canada, 1837-42. *The Canadian Historical Review* [online], 103(3), 384-407. Available at: <https://doi:10.3138/chr-2020-0039>.
- Khan, A.W. (2016) Critical race theory: The intersectionality of race, gender and social justice. *Peshawar University Teachers' Association Journal Humanities and Social Sciences*, 23(1), 1-9.
- Maiter, S., Alaggia, R., Chan, A.S. & Leslie, B. (2017) Trial and error: Attending to language barriers in child welfare service provision from the perspective of frontline workers. *Child & Family Social Work* [online], 22(1), 165-174. Available at: <https://doi:10.1111/cfs.12214>.
- Mey, E. & van Hoven, B. (2019) Managing expectations in participatory research involving older people: what's in it for whom? *International Journal of Social Research Methodology* [online], 22(3), 323-334. Available at: <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1563977>.
- Pain, R. & Francis, P. (2003) Reflections on participatory research. *Area*, 35(1), 46-54.
- Ritchie, W. (2016) *Workshop on cedar and cedar weaving*. Chilliwack: Land Based Resiliency.
- Tarleton, B. & Heslop, P. (2019) Power in research relationships: engaging mothers with learning difficulties in a parenting programme evaluation. *Qualitative Social Work* [online], 19(5-6), 1-17. Available at: <https://doi.org/10.1177/1473325019867379>.
- Twine, F.W. & Warren, J. (eds.) (2000) *Racing Research, Researching Race: Methodological Dilemmas in Critical Race Studies*. New York: New York University Press.
- West, L. (1996) *Beyond fragments*. London: Routledge.
- Wilson, S. (2008) *Research is ceremony*. Halifax: Fernwood Press.



José González Monteagudo\*

## MY ITINERARIES AND EXPERIENCES IN THE BIOGRAPHICAL AND NARRATIVE UNIVERSE: BETWEEN DESIRE AND REALITY

**ABSTRACT:** In this text, which attempts to relate my professional history, my international experiences and my written contributions in recent years, I present my itinerary as a researcher and educator in the biographical-narrative field over the last two decades. This contribution addresses, from a personal and subjective point of view, the recent changes in the biographical universe referred to globalisation, teamwork, international collaboration, the creation of networks and the progressive consolidation, legitimisation and maturation of narrative approaches. I refer to the French-speaking model of the *Histoires de Vie en Formation*, as a social, epistemological and methodological proposal that seems to me essential to further deepen the biographical in educational contexts. I also characterise some important paradigms of social and educational research, which are of great relevance for the further construction of the biographical-narrative field. I conclude the text with some comments on current challenges and emerging issues in the biographical field.

**KEYWORDS:** biographical research, narrative, research, higher education, Spain, networking, teaching.

In this text, I explore my itineraries and experiences in the biographical-narrative field, offering an account of its origins, developments, changes and achievements, within the social, professional, institutional, scientific and associative contexts in which I have been developing my work in this field. Readers may find analogies with their own itineraries, experiences and future plans.

Despite the many important differences and nuances of research method terminology that need be recognised, I will employ different terms here, such as *autobiographical approaches*, *biographical-narrative approaches* or, simply, *narratives*, *biographies* or *life histories* to be more comprehensive and inclusive.

### Emerging contexts

To describe the beginning of my itinerary, I need to place readers in my particular context. I belong to a generation that grew up in Andalusia, in the south of Spain, in the final years of General Franco's dictatorship, a regime that held power in Spain between 1939 (the year in which a three-year civil war ended) and 1977 (when democratic elections were held, leading a year later to the approval of the 1978 Democratic Constitution). I come from a working-class family in a rural Andalusian context, with low economic and educational capital. My generation represents an important moment of relative

---

\* José González Monteagudo – University of Seville, Faculty of Education, Seville, Spain; e-mail: monteagu@icloud.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>.

and limited upward social mobility, which made possible the economic development of the 1960s and 1970s, during the last 15 years of Franco's dictatorship. In some cases, such as my own, this social mobility meant obtaining a public scholarship to be able to continue education and even to study at university. In my case, this social mobility was favoured by my parents' decision to leave their village in the province of Granada to live in Seville. It was in Seville that I studied pedagogy at university between 1975 and 1980. The beginning of my studies coincided with the death of General Franco (20 November 1975), so those were years of very intense political and social transition, which gave birth to a new democratic era. We experienced this historic moment at the university in a hopeful and utopian way. Despite the shortcomings and limitations of this transition, it was possible to create a peaceful space of coexistence and progress in Spain, which has lasted for more than four decades. After my university studies, I worked as a primary school teacher for eight years in the 1980s. In 1990, I started working in the Faculty of Education at the University of Seville, where I continue to work to date.

Although my focus will be on the 21<sup>st</sup> century, I need to begin by telling how I came to life histories. During my time as a primary school teacher and my first years as a university teacher, I concentrated on educational theories. In this context, I was intensively engaged in research on the pedagogy of Célestin Freinet, a French pedagogue and teacher, who strongly influenced educational innovation, within the New School movement, which he reformulated with a social and cooperative approach under the label of "Modern School" (Freinet, 1971). Alongside Freinet, I was also interested in John Dewey and Paulo Freire (*e.g.* Dewey, 1972; Freire, 1990)<sup>1</sup>. These three pedagogues, who developed three different versions of contemporary educational change, remain important references for me. During these years, roughly between 1980 and 1990, my interests were therefore mainly theoretical. That is to say, it was individual work, centred on reading and writing about important 20<sup>th</sup> century educationalists. In practical terms, this mainly involved isolated work, which I carried out in the university library and at home.

The completion of a master's thesis on Freinet was the central moment of this whole process of theoretical work, always combined with my full-time job as a primary school teacher. I submitted this research on Freinet for national awards (1986) and was very surprised to learn that the Spanish Ministry of Education had awarded me a National Prize for Educational Research. The Ministry published this research as a book (González-Monteagudo, 1988). This changed my professional life quite a lot, because I started to get some requests to participate in university events and to

---

<sup>1</sup> Here, as in the majority of references given in the text, the aim is primarily to indicate the texts of authors that were the first of their works I discovered and read, and is intended to provide some orientation only.

write in professional journals, always with reference to Célestin Freinet, about whom I inevitably became a *specialist*. In fact, this award was the starting point of a personal reflection, which led me to leave my permanent position as a teacher and to apply in 1990 for a contract at the University of Seville.

During this initial stage, I developed an interest in theoretical and historical pedagogical research. But there came a time when this way of working, centred on educational theories, became too narrow and limited for me. When I began to think about my doctoral thesis project, already working at the university, I decided that it was time to make an important change to my previous itinerary. Thus, I looked for a field of work in which to develop an educational ethnography, breaking with my previous way of working, which privileged the theoretical. My doctoral thesis was ethno-biographical research on primary school teachers, with a focus on educational innovation and the relationship between educational theories and practices. I remember that around 1992 I read for the first time a book on qualitative research, Judith Preissle Goetz and Margaret Diane LeCompte's (1984) work on educational ethnography, twelve years after finishing my university degree in Pedagogy in 1980. This book, which I bought at the end of my university studies, had been waiting patiently in my personal library for more than a decade. This moment was the beginning of an important change in my way of working in pedagogy. For me, ethnography represented an easy way, because of the tradition I already enjoyed, to get into qualitative research in the field of education. But I, as a young researcher aspiring to create my own professional identity, wanted to go further, trying to innovate and break new ground. In this very context, a late friend and colleague, told me about life histories and, in particular, lent me one book by Gaston Pineau (Pineau & Marie-Michèle, 1983). This was the starting point for a growing interest in biographical and narrative approaches, which I incorporated into my doctoral thesis, in the form of biographical interviews, exploring the relationships between the personal and professional lives of educators. In 1993, I undertook a systematic and extensive reading of French, English and Spanish texts on narratives in social and educational research, which I integrated into an excruciatingly extensive literature review, included in my doctoral thesis. At that time, a clear interest in life histories was beginning to emerge in Spain, reflected in the completion of several doctoral theses. I was fortunate to have close contact during this period with Jorge Larrosa, who was publishing intelligent philosophical essays on the relationship between literature and education (Larrosa, 2003).

New interests do not usually emerge completely and out of nowhere, at a given moment in time. They have their roots and their history, the product of experiences lived over time, which accumulate and bear fruit under special conditions and contexts. Looking back, I must point out that biographies and autobiographies have interested

me since my time as a university student, particularly those autobiographies of rebellious, iconoclastic, innovative characters who have swum against the tide. This was the case, for example, with the autobiographies of the social critic José María Blanco White (2007), a Sevillian who lived in England and criticised the closed, provincial and Catholic Andalusian society of his time, and the Spanish novelist Juan Goytisolo, who died in 2017 (Goytisolo, 1985).

The truth is that from the mid-1990s onwards I constructed a new identity for myself as a researcher and teacher, in which the biographical began to play an increasingly important role. In the last years of the last century, I published several articles on life histories and educational ethnography, using the materials of my PhD. Parallel to these publications, I began to occasionally use life histories with some of my university students, learning directly from Isabel López Górriz (who was the only close colleague using these approaches in my faculty two decades ago) and deepening my knowledge of the French-speaking contributions of the *Histoires de vie en formation* movement (Pineau & Le Grand, 1996). In the Spanish context, I must highlight the importance of the pioneering contributions of Antonio Bolívar and his team at the University of Granada, who have done much to consolidate, legitimise and disseminate biographical approaches (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

### **Biographical-narrative itineraries in research and teaching**

In analysing my personal and professional itinerary, I recognise the importance of relevant transitional moments that sometimes arise from coincidence or from particular conditions or situations, over which we often have little control. One such moment was submitting my Master's thesis for a national educational research award, which I did because I bumped into a teaching colleague who informed me about this possibility and who convinced me to apply, seeing my initial reluctance. This award was, as we have seen, the main trigger for my decision to leave schoolteaching and start my time as a university lecturer. Another important moment of transition was meeting Isabel López Górriz and, more specifically, the moment when she lent me Gaston Pineau's books. These readings reaffirmed the idea that it was possible for me to include a biographical dimension in my doctoral thesis project. A third important moment was in 1999 when I met, by chance, in the bar of the faculty of education, my colleague Bettina Dybbroe from the University of Roskilde in Denmark (see for example Dybbroe & Ollagnier eds., 2003). This anecdotal fact is the basis of my first stay outside Spain, at the University of Roskilde, in 1999. At the time, I didn't speak English, I could only read English, which was a major limitation. However, a paper I presented in Roskilde was my first publication in English (González-Monteagudo, 2000).



The return from Roskilde was hard, pondering whether there was *still* time to learn English (at the time, I was 41 years old). In fact, I took the decision to learn English, but when I was able to put this plan into practice, I was afraid of the unknown, so to speak, and I put this project on indefinite hold. Instead, I decided to go to Paris, to improve my French, a language I had studied in my secondary school and in which I had read a lot during my research on Freinet. With the help of Ettore Gelpi (responsible for adult education at UNESCO (Gelpi, 1985) and René Barbier (Barbier, 1997), I spent the spring of 2001 at the University of Paris 8 in Saint-Denis, north of Paris. It was my first long stay abroad. This trip marked a before and after in my relations with the biographical. Jean-Louis Le Grand (Pineau & Le Grand, 1996) was a fundamental reference on this trip, and still is today. He introduced me to his doctoral thesis and his work on life histories and proposed that I become a member of the *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF at <http://www.asihvif.com>). In this association I met many colleagues. I read their books, I was inspired by the way they worked on life histories and I found a formidable group of people. Gaston Pineau, in particular – his humanism, tolerance, modesty, capacity for animation and cooperative work, his originality, charisma, and his approachability – have left a deep impression on me.

Between 2001 and 2004 I was in Paris a number of times. This period helped me to deepen my knowledge of French-speaking biographical approaches and to establish collaborative relationships with different colleagues. In this context I was able, too, to meet Christine Delory-Momberger and read her intelligent and original contributions on the biographical field and the processes of biographisation in today's societies (Delory-Momberger, 2000). On the occasion of Pineau's retirement in 2007, I was able to present a paper on *artefact-biographies, i.e.*, biographical training based on working with objects for the biographical conference held in Tours (González-Monteaudo, 2011). The congress closed with a memorable lecture by Gaston. I have to admit that I was deeply moved listening to him, so that, to my surprise, I spent the last minutes of the talk in tears. I have not talked much here about emotions, but it is clear that the biographical reveals to us the deep emotions of the singular self and of human groups in their interactions, conflicts, shared longings and questionings.

### **Epistemology and methodology: some questions**

This is the moment to pause to address some epistemological and methodological questions. The French-speaking paradigm of the *Histoires de Vie en Formation* has been the model that has influenced me most strongly, providing me with a way of working with the biographical in formative contexts that seems to me innovative, critical and cooperative. The members of this current were grouped around the *Association Internationale*

*des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), based in Paris. In 1983, Gaston Pineau published, in collaboration with Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (Pineau & Marie-Michèle, 1983), a suggestive and innovative book, which marked the beginning of life histories in adult education in the French-speaking field. In this work, Pineau (Pineau & Marie-Michèle, 1983) worked on the concepts of self-training and life histories, hitherto conceived of as unrelated fields, and he proposed the need to develop adult education on the basis of the use of life histories as a research and training tool, and this would affect the researcher, the educator and the adult trainees alike. Criticising subjectivism, individualism and liberalism, he conceived self-training as the appropriation of the adult's own training in an emancipatory and critical perspective. This was the beginning of an experiential and existential formative approach that has been tenaciously developed over the last three decades. In his 1983 book, Pineau (Pineau & Marie-Michèle, 1983) reviewed the literary, sociological, psychological and anthropological uses of life histories, while considering that the use of life histories in adult education made possible an experiential and democratic approach, unifying research and training, which conceives the researcher and the actor as collaborators, in a horizontal and non-hierarchical relationship.

The life history method finds a very important application in the field of self-education. Self-education is understood as a vital process of constructing the self and the life story as one of the possible means of carrying out this process. For Pineau, this democratising strategy is situated within the framework of a new society, a new individual and a new way of thinking.

The French association ASIHVIF sees training as emancipation. The life histories aim to reinforce the subject's power of action over themselves and their environment, associating it with the construction of the knowledge produced. The research models proposed are qualitative, multidisciplinary and collaborative. The separation of disciplines is explicitly rejected and collaboration between trainers, researchers and adults in training is advocated in all phases and contents of the process. The contributions of ASIHVIF members constitute today an indispensable legacy for working with life histories in formal education, adult education, processes of validation and recognition of experience, self-education, communities and collective life, the elderly, social marginality, the health environment, historical testimony and other fields.

In Spain, during these early years of the 21<sup>st</sup> century, we have experienced an important development of biographical and narrative approaches, which have been legitimised in the field of education in an important way. The narrative turn, exemplified by Jerome Bruner (1997), Paul Ricoeur (2000), Daniel Bertaux (1997), Gaston Pineau (2000) and so many other researchers, sociologists, psychologists and pedagogues, has become a reference perspective in the social, disciplinary, research and educational panorama.

In the first decade of the 21<sup>st</sup> century I tried to develop this narrative perspective in my work, both in training and in research, and I have been developing since 2001 an intense activity with my students at the Faculty of Education in Seville, centred on the proposal, realisation and accompaniment of the educational autobiography. This proposal takes up the principles of the paradigm of the *Histoires de Vie en Formation*, adapting them to my particular context, particularly in relation to the high number of students per course, whose average has been 70 students. Over the course of two decades, almost 2,000 students in my faculty have completed the educational autobiography with me. Alongside this activity, I have carried out experiential biographical training with undergraduate and master's degree groups at universities in different countries, including experiences in Portugal, Italy, Brazil and others. In the social and community field, I have worked on life histories with intercultural educators (in collaboration with an association supporting immigrants) and with rural teachers in Morocco. In addition to these experiential trainings and workshops, I have held seminars, courses and conferences in numerous institutions, particularly in universities outside Spain. These experiences have convinced me of the powerful influence of biographical methods in transforming perspectives, visions, identities and itineraries of trainees, both young and adult, both in formal educational spaces and in social, community and informal contexts.

I should highlight, too, projects based on the development of biographical interviews with students and university teachers. These fieldwork experiences in the Dominican Republic and Germany offered me a unique opportunity to understand and learn to handle more correctly the intercultural nuances of communication, discourse, narration and multilingualism.

We know that we live in the age of globalisation. Many sectors of human activity have been globalised: the economy, trade and consumption; transport, travel, migration and mobility of all kinds; science, knowledge and learning; information and communication technologies and media. In this context, the first decade of our 21<sup>st</sup> century is the decade of my linguistic, teaching and research globalisation. At the end of 2003, I spent a month and a half in New York City, to study English. This relatively late training allowed me to participate for the first time in 2005 in an international congress on biographical research, organised by ESREA, using English as my working language. This approach to English was greatly helped by several stays in England: in Canterbury, with the help of Linden West (1996); another in London, with the support of Nod Miller (Boud & Miller, 1996); and finally in Coventry, with the collaboration of Barbara Merrill (1999). Linden West and Barbara Merrill, in fact, have been instrumental in my international and biographical learning, both of them always generous in sharing their experiences and approaches. This openness to the international was

completed by a stay in 2006 in Milan (Italy), with the support of Laura Formenti, from whom I learned a lot about systemic and creative approaches (Formenti, 1998).

These trips, encounters and experiences opened my mind and projected me into a perspective of greater collaborative work, in groups and networks. A fundamental factor has been to join biographical associations such as ESREA, ASIHVIF and BIOgraph, which cover, respectively, the English, French and Portuguese-speaking fields. My interest in language learning also encouraged these processes, as I came to realise that I could play a positive role as a mediator between colleagues from different languages and countries. I have played this role on numerous occasions, facilitating meetings, acting as a translator, building bridges between them. All this is also reflected in my work as a translator of texts. Indeed, I have translated into Spanish (from English, French, Italian and Portuguese) numerous texts, including works by Ettore Gelpi, René Barbier, Jean-Louis Le Grand, Linden West, Francis Lesourd, Hélène Bézille, Gaston Pineau, Laura Formenti, Elizeu Clementino de Souza, Bettina Dybbroe and others. Most of these texts were published in Spain.

Participation in international congresses has been a constant activity over the last 20 years. Congresses are language schools, spaces for sharing research, settings for friendly and informal socialising, ideal spaces for deepening intercultural sensitivity and occasions for sightseeing and getting to know the world. My participation, for example, in four Brazilian congresses between 2008 and 2014, four CIPAs (*Congresso Internacional de Pesquisa Auto/biográfica*) allowed me to observe, understand and appropriate a rich and complex image of Brazilian education and culture, within the contexts of these types of congresses: the universities; the participants in these scientific and academic events; the groups, entities and individuals who organise these meetings; the cities in which they have been held, all four so different, each a microcosm of the great Brazil that is torn between tradition and modernity, between harmony and conflict, between inclusive citizenship and inequalities of impressive dimensions.

These congresses have had many meanings for me. Obviously, they have been congresses in the usual sense of the term. That is, this means something to do with meetings, assemblies, scientific committees, participation as a listener or actor in a multitude of conferences, symposia, debates, round tables, workshops, papers, concerts, theatrical performances, book presentations, cultural and other activities. I have particularly appreciated the ability of the organisers and participants in the CIPAs to focus on processes, on the balance between academic-professional time and personal and convivial time, on the need to evaluate the events, on the inclusive and communitarian approach that characterises these meetings. These have been intense times, full of encounters with people and groups that have left a mark and a strong influence on me, which I have had to integrate into my understanding of training and human life. Unlike many of

the foreigners who have participated in the CIPAs, I have cultivated a clear interest in the Portuguese language, which I have learnt and continue to learn in an informal and 'mundialogante' way, as Gaston Pineau would say. The stays in Brazil to participate in the CIPAS have also been for me informal Portuguese courses, taking advantage of the very contexts of the congresses, but also reading the press, watching television, informal conversations with friends and colleagues, attending regular classes at the universities where the congresses were held, and the continuous use of the dictionary to expand my vocabulary. This way of approaching the language of the great Brazil has been a formidable experience of linguistic interculturality, dialogic humanism and hermeneutic exercise, which, I feel, has made me grow personally and professionally.

Another evidence of this collaborative work concerns publications: coordination of journal issues, books, articles and other texts. Already in 2004 I coordinated a thematic dossier on life histories for the Spanish journal *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*. But the most decisive moment on this topic came four years later, when I was commissioned to coordinate and edit a monographic issue of the adult education journal of the University of Paris 8, *Pratiques de Formation / Analyses*, devoted to life histories in Europe (González-Monteagudo, 2008). In my "Note de synthèse", the opening article of the monographs in the French journals, I reviewed the literature on life histories in education in Europe, both thematically and geographically. The bibliography of this article included around 450 references, showing the variety, complexity, richness and maturity of the biographical field in formal and informal educational settings. I believe it was this work that legitimised me, at least in France, as an *international specialist* in life histories in education. At the invitation of Gaston Pineau, I published a first book in 2011, in his Life histories collection of L'Harmattan, on life histories in Spain (González-Monteagudo ed., 2011). Four years later, in 2015, I coordinated a second book, also for L'Harmattan, on life histories in Latin America (González-Monteagudo ed., 2015). The coordination in 2008 of the aforementioned journal and the publication of these two books were decisive factors that led to several stays as a visiting professor in Paris, Lille, Créteil, Tours and Rennes, with the support of Jean-Louis Le Grand, Jean Clénet, Mokhtar Kaddouri, Hélène Bézille, Jérôme Éneau and other colleagues.

### **The biographical field and the major paradigms**

In the "Note de synthèse" mentioned above, I devoted an extensive section to the main paradigms with which life histories in education can work, trying to help make explicit the perspectives that are often kept implicit or not sufficiently reflected upon.

Interest in explicitly relating social and psychological theories to life histories is relatively recent, and in the case of education is in its early stages. Among the perspectives I will mention are post-positivist neorealism; neo-Marxist critical theory; psychoanalysis and narrative psychology; hermeneutics; post-structuralism (González-Monteagudo, 2008). In my intellectual and research itinerary I have been interested in all these approaches, particularly when they are used to construct subjective, communitarian, critical perspectives and utopias towards equality, in a context of relativist and pluralist epistemologies.

### ***Postpositivism and neorealism***

Postpositivism and neorealism constitute a modernised and attenuated version of positivism, as they continue to maintain prediction and control as the goals of research. Postpositivism insists on relative justification, subject to criticism and revision, in line with Popperian postulates. In this nomothetic perspective, critical realism, an objectivist epistemology based on falsifiability and a manipulative methodology, but with modifications, are defended. This implies the collection of information on the point of view of social actors and on the situational context. Among the different approaches to personal documents, the nomothetic perspective aims to derive from the analysis of human documents explanations of the phenomena studied, sometimes even quantifying and relating different variables, by categorising and classifying biographical accounts so that it is possible to contrast the phenomena analysed with the initial hypotheses. This approach is present in the methodology of the *récits de vie* disseminated by Daniel Bertaux since the 1970s (Bertaux, 1997).

### ***Neo-marxism and critical theory***

The second paradigm evoked here is neo-Marxism and critical theory. Very little attention has been paid to the connection between life histories and critical theory, despite Habermas's emphasis in his *Theory of Communicative Action* on hermeneutic and interactionist perspectives (Habermas, 1999). Frankfurt School critical theorists draw on the German philosophical legacy of Marx, Kant, Hegel and Weber. In particular, they align themselves with Marx in denouncing the injustice, inequality and domination present in advanced capitalist Western societies. This reconsideration of certain Marxist themes has meant that the work of Horkheimer, Adorno and Marcuse can be framed within a neo-Marxist tradition of social thought. An important part of the current critical approach finds its inspiration in the work of Jürgen Habermas (1989), a continuation of the legacy of the so-called first generation of Frankfurt philosophers. In this author, genuine and undistorted enlightenment implies an understanding of

the experiences and understandings of all participants, open and free communication guided by freedom of discourse, and the development of a common orientation for action. Authors such as Kemmis and Giroux have developed pedagogical contributions based on this neo-Marxist tradition (Kemmis & MacTaggart, 1988; Giroux, 1990). It is clear that biographical approaches are close in purpose and methodology to critical participatory action research, subjecting lived experience to continuous questioning, usually in group contexts (Dominicé, 2000).

### ***Psychoanalytical and psychological approaches***

The third paradigm refers to psychoanalysis, narrative psychology and personal development approaches. The case history approach played a fundamental role in the development of Freud's psychoanalysis, which made cases such as *Dora* or *Johnny* famous. In a historically parallel way to the development of historicist and phenomenological currents, Freud questioned the gnoseological and methodological assumptions of the psychology of his time (McAdams, 1988). His idiographic epistemological position (although oriented towards an explanation of human behaviour) has had a great influence. Psychobiography and psychohistory (McAdams, 1988) emerged mainly from psychoanalytical approaches. In this field, the relationship of personality to the work of art, to political behaviour and to the change of collective identity (*i.e.* the study of personality in its relationship to the artist, the politician and the charismatic leader) is studied. Among the psychologists who have defended and used the method of life histories, Allport, author of *Letters from Jenny* (Allport ed., 1965), among other works, should be mentioned first and foremost. Allport's subtle analysis shows the advantages that can be gained from the biographical approach in the development of psychological knowledge. Dynamic psychologists, continuing the task initiated by Freud, have explored human feelings in depth, using a wide variety of theoretical and technical approaches, relying, among other resources, on verbal communication, free associations, dreams, the body, drawing, theatre, the group and family relationships. Today, the hybridisation of research, training, personal development and therapy is evident in many of the publications on life histories (see, for example, González-Monteaugudo, 2008).

### ***The hermeneutic approach***

The hermeneutic approach is the fourth paradigm I discuss. It is the philosophical and, in part, methodological foundation of interpretivism in the social sciences. Hermeneutics is an ontological theory of understanding. It is oriented towards qualitative analysis and focuses on language and the understanding of meaning by taking into account the context in which it is produced. Hermeneutics is a very influential perspective in

life histories, both in Germanic and other European contexts. Gadamer, building on Heidegger, undertakes a hermeneutic exploration of historical being as it manifests itself in the language tradition (Gadamer, 1993; 1994). This implies a departure from both subjectivism and rationalist and positivist objectivism. Understanding takes place in the happening of a tradition and is thus a relationship between the interpreting subject and the text or object being interpreted. The interpreter approaches texts and others not as a tabula rasa, but as a full tabula, full of prejudices, expectations and ideas. The initial interpretative sketch involves the outline of the meaning of the text. A subsequent analysis of the text, and of the context, will allow us to gauge the validity of the first interpretative attempt, opening up the possibility of a second, fuller interpretation. The interpretative task is an infinite and possible task. The interpreter must be sensitive to the otherness of the text and speak in order to listen to the text or to the other. Gadamer insists again and again on the logic of question and answer and on the fact that nothing can be stated if it is not a function of an answer to a question (Gadamer, 1993). From this perspective, in the interpretative task there is no apprehension, but communication. This communication takes place between the researcher and the researched and between the researchers themselves. In the French-speaking world, Paul Ricoeur's hermeneutics has had a considerable influence on theoretical debates on life histories for the last three decades (Ricoeur, 2000). In recent years, the influence is beginning to become evident in the Anglo-Saxon field as well. It is evident that there is a strong, though often unspoken, influence of hermeneutics on a significant part of auto/biographical research and training.

### ***Poststructuralism and postmodernism***

The last paradigm is poststructuralism and postmodernism. Norman Denzin's contributions (see Denzin, 1989) on interpretative biography, approached from the perspective of postmodernist interactionism, succeeded in condensing the main postmodernist arguments of European thought and in drawing from them relevant implications for reorienting, within the Anglo-Saxon sphere, the preceding style of biographical research. This perspective insists on discussing how biographical texts are read and written as biased productions imbued with class and gender values. Human documents are fictional in nature, as the persons reflected in these accounts are created through writing, oral narration and other discursive systems. The meaning of a life is given in the text that describes it. This meaning is socially constructed and is shaped by narrative convention and cultural ideology. Therefore, the one-sided insistence on the problem of truth and coherence is meaningless. Feminist research and epistemology have been very influential in understanding representation and writing as political, emotional and gender-dependent activities. Feminism has drawn attention to subjectivity and personal experience and,



in this sense, has been an important element in the development of auto/biographical approaches, particularly in the Anglo-Saxon field (see Lather, 1992). Michel Foucault's influential contribution (Foucault, 1990), which emphasises the suspect social and discursive functions of the hermeneutics of the subject, has encouraged discussion of the ideological and normative uses of biographical work. In recent years, Foucault's work is having a notable influence on British narrative research from postmodernist, feminist and Cultural Studies approaches (West, 1996).

These five epistemological and methodological perspectives seem to me to remain clearly topical. We have a lot of work to do in the coming years to better identify, justify, make explicit and communicate our underlying assumptions and paradigms when working within the biographical-narrative universe. This is an obvious challenge, on which relatively little progress has been made in recent years.

### **Itineraries and experiences of the last 15 years**

Earlier I spoke about globalisation and its different dimensions. I would like to come back to this point to discuss the European research and intervention projects in which I have been involved. Between 2008 and 2021 I have been part of international consortia composed of academic partners (such as universities) and non-academic partners (such as third sector associations), which have competed at European level and obtained funding for the proposed projects. Most of these projects have involved colleagues with a strong interest in biographical-narrative approaches. A fundamental activity has been the development of biographical interviews in different European countries, which have subsequently been worked on in the national language in which they were conducted and also in English, in order to compare the data produced between the different national teams. In these transnational projects, we have used biographical interviews and focus groups in different contexts and fields. In some cases, we have been able to design, develop and evaluate training activities based on narrative and biographical methodologies in formal school and community settings. These exciting international experiences of research and intervention clearly show the changes we are experiencing in the social and educational field, where we are moving from a more artisanal, local and isolated research to a more professional, demanding, collaborative and transnational research.

The institutional contexts, too, of my research work are undoubtedly of great relevance for a better understanding of this text. The last two decades have seen major changes in the Spanish university context. The emphasis on competition, productivity and accountability has greatly increased. My professional life has, of course, been influenced by these trends. In parallel to a progressive decrease in the number of my

annual teaching hours, I have had to enter into working dynamics that I did not like, but which were necessary to ensure good conditions for my work. The strong pressure to publish scientific articles on the Web of Science and Scopus rankings has been a central feature of recent years. In my case, for two decades I had not paid attention to this issue. But in the last decade, I changed over to the publication of such articles, which in Spain (and most likely where you are) are currently the main basis for the positive assessment of research. Unfortunately, this approach has developed a very narrow and reductionist conception of research, focused on productivity.

### **Final remarks and challenges**

In this final section, I wish to list some thoughts by way of taking stock of these past years. I also offer some reflections on the current moment, recent changes, emerging challenges and prospects for the future.

The first thing that strikes me when I look back is the variety of subjects in which I have gradually become involved, always within the narrative field or in sectors that have a strong narrative component. My biographical publications in the 21<sup>st</sup> century, many of them the product of collaborative work with other colleagues, include: writing, literature and the fictionalisation of the biographical experience (with specific works on Célestin Freinet, Frank McCourt, Winfried Sebald and Mario Vargas Llosa); biographical-narrative and oral history interviews; social and intercultural mediation and the training of mediators; academically backward, non-traditional and disadvantaged students; university inclusion of the Roma population; international students; academic mobility of migrants; (auto)biographical training; educational autobiographies, artefact-biographies; photobiography; family trees and family narratives; recognition and validation of experience; narrative mediation to improve reflexivity and mentalisation; migrations, intercultural diversities and migrant minors; gender violence among migrant women; ruralities; educational inequalities; transformative and experiential learning; entrepreneurs' narratives; comparative perspectives on educational actors and groups; biographical-narrative paradigms; European and transnational projects; collaborative networks and *networking*.

Biographical-narrative work is already in many cases collaborative. I imagine that this trend will deepen in the coming years. However, there are important tensions and dilemmas, which make group work difficult. In the social and educational field, university career paths are still seen mainly as individual. And to remind us of this, there is the traditional doctoral thesis, understood as a canonical individual exercise to be carried out in order to be admitted into the research *tribe*. This evolution from the

individual to the group is well reflected in my own itinerary. We must not forget that this more individualistic or more collaborative orientation can be strongly influenced by the institutional context and the personality of each individual. In my case, I try not to forget how much I owe to the support I have received from colleagues and friends, past and present, who have made my professional and personal life both easy and enjoyable. Networking favours these dynamics of cooperation, overcoming, at least in part, the difficulties that are sometimes experienced in local professional contexts, where there are greater professional conflicts and where collaboration is sometimes more difficult.

Some of the current challenges we face in the biographical-narrative world include improving the dissemination, knowledge and legitimisation of biographical training and research; deepening the construction of collaborative networks; increasing the international dimension of our activities and improving the capacity to make our work known in languages other than our national language; increasing institutional and social possibilities for obtaining funding for our research activities; improving the possibilities and programmes to offer quality training for people who want to be trained as biographical researchers and/or educators; finally, making more intensive and professional use of information and communication technologies in the biographical-narrative field.

As I conclude my account of these exciting years, what I perceive most strongly is the speed and acceleration of the changes we have experienced in the last three decades. I have the impression that things, in all areas, have moved very fast. This could lead us to reflect on how relative, limited, precarious and finite all our personal and professional ambitions are. And from here we can move on to talk about the necessary generational changes in all areas of human, professional and family life. New generations of teachers and researchers are starting their careers in universities. Young people want to make their way, to show what they are worth, and to contribute to improving society, education and research with new criteria and perspectives that challenge the previous generation. Those of us who have now reached retirement age, and also those of us who have already passed this age, will soon have to step aside, winding up our lectures, projects, publications, conferences, collaborative networks and other activities. For my part, I am trying to prepare myself for this final stage of the end of my career, but, health permitting, at the present time I still have the strength, energy and motivation to continue to contribute to new autobiographical adventures.

None of the above would have been possible without the enthusiastic and continuous collaboration of so many intelligent, generous and committed colleagues, with whom I have had the good fortune to bump into on life's journey. Therefore, the natural conclusion to this text must be a fraternal thank you for all the support I have received.

## References

- Allport, G.W. (ed.) (1965) *Letters from Jenny*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Barbier, R. (1997) *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- Bertaux, D. (1997) *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Blanco White, J.M. (2007) *Autobiografía*. Barcelona: Linkgua.
- Bolivar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Boud, D. & Miller, N. (1996) *Working with Experience: Animating Learning*. London: Psychology Press.
- Bruner, J. (1997) *The Culture of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Delory-Momberger, C. (2000) *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Denzin, N.K. (1989) *Interpretive Biography*. Newbury Park (Ca.)/London/New Delhi: Sage.
- Dewey, J. (1972) *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dominicé, P. (2000) *Learning from our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dybbroe, B. & Ollagnier, E. (eds.) (2003) *Challenging Gender in Lifelong Learning: European perspectives*. Roskilde: Roskilde University Press & ESREA.
- Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Studio.
- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos*. Barcelona: Paidós.
- Freinet, C. (1971) *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1993) *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1994) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gelpi, E. (1985) *Lifelong Education and International Relations*. London: Routledge.
- Giroux, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González-Monteagudo, J. (1988) *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.
- González-Monteagudo, J. (2000) Teachers' Research Using the Biographical Method. Contributions and Reflections based on two Case Studies. In: K. Weber (ed.) *Lifelong Learning and Experience*. Roskilde: University of Roskilde, 367-392.
- González-Monteagudo, J. (2008) Des approches européennes non francophones en histoires de vie. Note de synthèse. *Pratiques de Formation/Analyses. Revue internationale*, 55, 9-83.
- González-Monteagudo, J. (ed.) (2011) *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan.
- González-Monteagudo, J. (2011) Travail biographique en formation par les objets: entre expérience, identité et culture. In: J. González-Monteagudo (ed.) *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan, 199-221.
- González-Monteagudo, J. (ed.) (2015) *Les Histoires de Vie en Amérique Latine. Entre formation, mémoire historique et témoignage*. Paris: L'Harmattan.
- Goytisolo, J. (1985) *Coto vedado*. Barcelona: Seix Barral.
- Habermas, J. (1989) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción* (vol. 1). Madrid: Taurus.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lather, P. (1992) Critical frames in educational research: Feminist and Post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31(2), 87-99.
- McAdams, D.P. (1988) *Psychobiography and Life Narratives*. Durham (NC): Duke University Press.
- Merrill, B. (1999) *Gender, Change and Identity: Mature Women Students in Universities*. London: Routledge.
- Pineau, G. (2000) *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1996): *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Pineau, G. & Marie-Michèle (1983) *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Roublax: Éditions Saint-Martin.
- Ricoeur, P. (2000) *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- West, L. (1996) *Beyond Fragments: Adults, Motivation and Higher Education*. London: Taylor & Francis.



Alcides A. Monteiro\*

## **“PERHAPS WE SHOULD EXCHANGE SOME IDEAS ON THE SUBJECT”: THE JOURNEY OF A SOCIOLOGIST, WOVEN BETWEEN (SELF)REFLECTION AND DIALOGUE**

**ABSTRACT:** “Where, therefore, do you come from, as a researcher?” Faced with this question, which is part of the invitation to write this text, I answer: I’m a sociologist. From this intellectual background, I construct my autobiographical narrative, where I give particular importance to the way in which my contact with this science permeates the academic field in which I practise my profession, and the intellectual field in which I do research. But I also define myself as a civically committed sociologist because I refuse to stay on the side of the road, just observing social reality. I believe I have a duty to help transform society into a better place to live. My identification with a “sociology of action” comes from multiple influences, which I try to portray here. This text is also a tribute of recognition and gratitude to some of the persons who have populated my intellectual landscape, many of whom are still there. They range from authors I’ve never met in person, but have read with the greatest interest, to author-friends with whom I’ve had the pleasure of exchanging enriching conversations and ideas. I don’t always name them, but I hope they recognise themselves in my words.

**KEYWORDS:** sociologist, Portugal, autobiographical narrative, sociology of action, emancipation.

### **Introduction**

Mário de Carvalho, an anti-fascist activist, advocate of causes and novelist dedicated to portraying Portuguese society with fine irony and good humour, wrote the novel *Era bom que trocássemos umas ideias sobre o assunto* [trans. Perhaps we should exchange some ideas on the subject] in 1995 (De Carvalho, 1995). After his new boss sends him to an unimportant office, Joel Strosse Neves, the novel’s main character, recovers his youthful political ideologies and decides to join the Portuguese Communist Party (PCP). In this endeavour, he comes across a party functionary who repeatedly uses the catchphrase that gives the novel its title.

“Perhaps we should exchange some ideas on the subject” is also the phrase I chose as the title of this text. Not because I’m in the habit of verbalizing it, but because I see it as summarising an important part of my attitude and way of thinking. I believe in dialogue and the exchange of ideas as one of the main driving forces behind social composition and change.

I have no experience of writing about myself. And I know little about autobiographical writing, or the exercise of self-socioanalysis (Bourdieu, 2008), even though

---

\* **Alcides A. Monteiro** – Universidade da Beira Interior (UBI), Centre for Research and Studies in Sociology (CIES-Iscte), Portugal; e-mail: alcidesmonteiro@ubi.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4546-383X>.

I have spent a significant amount of my time analysing pieces of other people's lives, which have come to me in the form of lengthy narratives or telegraphic answers to questionnaires or semi-directive interviews. On the other hand, I hesitate about the rhythm and tone of this prose. When faced with the question posed by the students as to whether the results of their own research should be presented in the first person ("I did it", "I analysed it"), or whether scientific writing should adopt the impersonal infinitive mode, the difficulty in answering this doubt with conviction stems from the very dichotomy I find myself struggling with.

The first lessons I received on what sociology "should" be, in its claim to be a science, and the Durkheimian view that its method should "... consider social facts as things whose nature, however flexible and malleable, is nevertheless not modifiable at will" (Durkheim, 1984: 9) are still with me today. And also, the consequent requirement to make a demarcation between "two cognitive continents – the vulgar and the erudite" (Silva & Pinto, 1986: 30-31), recognised as pragmatically impossible in its entirety, even not entirely useful because it would block the analysis of symbolic social processes, but still a desirable stance for anyone seeking to contribute to a science that is as neutral and objective as possible.

But I was also early introduced to other views that openly question this vision:

Does this mean that the sociologist observes the passing caravan from the side of the road, without sharing the hopes and sufferings of those who act and suffer? A very poor and very disappointing image because there is no roadside and the very image of the caravan, far from being neutral, reduces society to a mere enterprise (Touraine, 1982: 41).

I am much more sensitive to the conviction that the social sciences, and sociology in particular, have the task of bringing societies back to the knowledge of their action, helping to activate them. A sociology of action that is itself a form of action.

Despite everything, it is still my habit to use impersonality when writing my scientific texts. However, I understand that in the context of this challenge, or the "invitation to discuss/illustrate/explain/analyse the 'place' you write from and do your research in", I must make an exception and resort to the "I" to revisit my trajectory.

In short, I fit this text into the methodological guidelines that have always guided my approach to sociology, namely those that are more identified with the phenomenological or action research approaches, in order to produce a "life story" that is not merely narrative but is obliged to fulfil scientific criteria. To do this, I follow the recommendations made by those with more experience in developing "critical autobiographical research" (Bullough Jr & Pinnegar, 2001; Taylor & Settlemaier, 2003; Graham, 2004). On the one hand, the autobiographical construction must result from the compromise between biography and history: "When biography and history are joined, when the issue confronted by the self is shown to have relationship to and bearing on the context and



ethos of a time, then self-study moves to research” (Bullough Jr & Pinnegar, 2001: 13). In other words, for autobiography to be powerful it must contain and articulate “nodal moments” that reflect the relationship between personal experience and the context in which it takes place. On the other hand, to understand this exercise in critical self-reflection (Mezirow, 2006) as examining the unconsciously incorporated assumptions that shape who I am as a person and as a researcher. Finally, to value autobiography as a fundamental element of our understanding of the scientific process because I believe that revealing the “...hidden biases that had influenced the way I was endeavouring to conduct my research” (Taylor & Settlemaier, 2003: 240) reinforces the commitment to an ethos of transparency and, as such, scientific credibility itself.

Following the perspective of “nodal moments”, each subtitle of the text reflects a turning point and the passage to a new stage of life, perhaps in a different place, but always associated with new challenges. The reflection on each moment that I consider relevant in my life journey is not dissociated from a context (sometimes socio-historical, but which can also be the student and work environment, or that of a new intellectual challenge), which interferes with it and helps to mould it. Therefore, these elements of the context will also be the object of my scrutiny.

## **Before sociology**

In this exercise / essay of looking in the rear-view mirror and observing the path travelled, I propose to look back to the moment when Sociology entered my life. But there are elements of influence, I realise today, that came from before.

When I went to Lisbon to study Sociology at ISCTE (*Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa*), I moved away from my childhood and youth in a small village in the inner country. Like Didier Eribon (2019), I haven’t returned to the place where I was born, but the environment I came from has never left me. Unlike the philosopher, who wanted to keep his past at a distance and with which he acquired a sense of denial, I feel that returning to the village – which I visit regularly and where I maintain some of my closest friendships – is a return to a part of me that I want to preserve. For the same reason, I don’t feel like a *transfuge* either, in the sense of someone who abandons one side to ally with another. I don’t follow Pierre Bourdieu in what he defined for himself as the creation of “a kind of invisible barrier” as a consequence of his academic career and success (2008: 84-85).

Despite all the distortions that we are subjected to through the lens of time, I think I can find some influences there that have lingered on in my life and personality. Firstly, from a social environment where rurality and the proletariat coexisted, not always harmoniously.

The historical period was, in turn, the time following the revolution of 25 April 1974, in which Portugal freed itself from a 48-year dictatorship – the *Estado Novo* – and began to live in democracy. Briefly, the Carnation Revolution, so known because it was carried out without bloodshed and the iconic image of children putting carnations on the barrels of the military’s rifles became famous, was also a rich moment for Portuguese society to debate itself. To quote the philosopher Eduardo Lourenço:

It was the ideological image of the Portuguese people as idyllic, passive, amorphous, humble and respectful of the established order that the 25th of April finally challenged in broad daylight. The truth that emerged through it was such as to finally readjust our authentic reality as Portuguese to itself, as a reflection of and response to a disfigurement as systematic as that which had characterised the hypocritical idealism and, under the colour of realism, the absurd unrealism of the Salazarist image of Portugal (Lourenço, 1992: 57).

In any other circumstance, it wouldn’t be so common to see 14- or 15-year-olds arguing heatedly about politics and antagonising each other because they didn’t share the same convictions. But that’s what happened in those post-74 days, due to various circumstances: i) because Portuguese society was experiencing a period of high politicisation, with numerous parties vying for the attention and votes of citizens, and political leaders who cultivated a populist personality, as opposed to the austere and distant profile that was characteristic of the leaders of the *Estado Novo*; ii) because we lived in a community with a long tradition of associativism: sports clubs, neighbourhood clubs where people socialised but political discussion was also common, organisations linked to the Church – the Catholic Workers’ League, the Catholic Workers’ Youth – but with a trade unionist profile, public spaces (cafés, taverns, the central square) filled 24 hours out of 24 since the companies also worked continuously; iii) and, not least, because these young people were already living the life of “adults”, they had left school early, at the end of the 4th year of schooling, they were already working in the factory and they already had their financial independence.

The inculcation of the proletarians’ mentality, amplified by left-wing ideological convictions, helped to feed their perception that the world was divided into two parts: “us” and the “others”. “We”, the factory workers, and those who were “with us” because they shared a common identity and way of life. And the “others”, who could be either the “rich”, the “big shots” or those “who lived off the land”, all of which were the object of rejection and some animosity. In the case of the latter, it was mainly the social devaluation of a way of life that became undesirable because it was perceived as poverty, hard work and imaginatively associated with past times.

However, it is still surprising how, at least in my eyes, this other way of life, that of the labourer, was an encounter with a new straitjacket, a social determinism that was stronger than individual will. Not just because the system (labour or otherwise)

imposed itself on the individuals, but because they didn't have the resources to challenge it and look for alternatives. I felt the pressure of a pre-formulated destiny, which I eventually escaped. Of my elementary school classmates, I was one of the few who managed to do so by extending my studies. As I was the son of a couple of elementary school teachers, their plans for my future were different. A few others managed it too, following the path of emigration.

The other influence, which I still feel, was that of the family environment. Of the many memories I have, I remember above all the discussions between my father and me at mealtimes, long skits that prolonged the time at the table, much to my mother's despair. An avid reader, well-travelled, with an above-average general culture, but with convictions that were very different from my own, it wasn't easy to have a debate with my father. And it was even more difficult to reach a consensus at the end of it. However, these discrepancies never undermined my respect for him, which I know is mutual. I learnt the importance of separating ideas from complicity (or friendship) and how to deal with different points of view, choosing instead to use them to enrich my own vision of reality. And because my father was very resistant to the idea of social differentiation, whether classist or otherwise, I also learnt from him to blur the boundaries between “us” and “others”. I began to think from the perspective that “we” are also part of those “others” (the disadvantaged, minorities, interest groups, *etc.*) to whom we so often refer when doing sociological analysis. It was at home that I acquired this sensitivity to dealing with the different.

## **Meeting sociology**

The “mental place” from which I research and write is unequivocally influenced by my background as a sociologist. ISCTE – University Institute of Lisbon, the school where I did my undergraduate studies in Sociology, was an institution that stood out in the 1980s, particularly in terms of its academic environment and teaching and learning methods. When it is said that the Bologna Process confronted the higher education system with an unprecedented challenge, that of shifting the focus of the transmission of knowledge from the teacher to the student, with the students and their project becoming the centre of all activity (Guedes et al., 2007), I would point out that my school was already practising it when I arrived: the predominance of tutorial classes and individualised support, freedom to select priorities in terms of topics to study in depth, self-regulation of learning and its pace, valuing group work over written tests.

In this context, the real contact with sociology took place in the subject of Sociological Theories and, in class, the encouragement given by the teacher to us students to choose the authors and schools of thought about which we wanted to deepen our knowledge:

I chose Jürgen Habermas and Symbolic Interactionism. Happy choices that have greatly influenced my career.

In 1981, Habermas published one of his fundamental books, *Theorie des kommunikativen Handelns*, which was translated into English in 1984 under the title *The Theory of Communicative Action* (Habermas, 1984). Thereafter, more accessible to readers who don't speak German, it was precisely in that year, or perhaps at the beginning of 1985, that the Theories professor introduced me to the work and invited me to accompany her in discovering Habermas's project of outlining a theory that reconstructed the concept of reason, not grounded in instrumental or objectivistic terms, but rather in an emancipatory communicative act. The construction of a two-level concept of society that integrates the lifeworld and system paradigms, the attention given to oral language as a means of coordinating social action, but above all the importance that the author gave to communication as a constructive act, simultaneously, of the individual personality and of social reality, were points of his theory that attracted my interest from the very beginning. As his English translator reflects, "... Habermas is after a notion of ego identity that centres around the ability to realize *oneself* under conditions of *communicatively shared intersubjectivity*. The moment of universality requires that actors maintain a reflective relation to their own affective and practical natures, that is, that they act in a self-critical attitude" (Habermas, 1984: xxiii).

Fortuitously, because I was unaware of this liaison at the time, I also chose symbolic interactionism as another theory to delve into. In fact, I think I started reading Mead, Goffman and Blumer before looking at Habermas. Only later did I realise that Habermas recognised Herbert Mead as one of his most significant influences (Honneth, Knödler-Bunte & Widmann, 1981).

Both the Theory of Communicative Action and Symbolic Interactionism have provided me with perspectives that emphasise the importance of the self-concept, which is the way in which individuals perceive themselves in relation to others. This self is mutable and evolving, moulded through social interaction, particularly communication. And that, in the opposition between agency and structure, the individuals and their will are determining forces in moulding societies.

Any of my choices was also a search for alternatives to the limitations I identified in the more structuralist theories, not only the Parsonian approach but above all the Marxist view. The latter was, and to some extent still is, the recognised dominant reference in sociology in Portugal (Silva, 2022: 324). However, as I perceive it now, this distancing and even rejection of more deterministic visions of society was not so much based on theoretical observations, given the incipient knowledge I had of these other paradigms, but above all was due to the way I noticed the transposition of Marxism into the field of political and ideological struggle. In the post-25 April period, the

Portuguese Communist Party (PCP) managed to establish itself as one of the most prominent political forces, defending Marxist socialism as the ideological alternative for the country. The PCP was led by a brilliant politician, Álvaro Cunhal, but the party has always been marked by ideological immobilism and proximity to the doctrine of the USSR. And this alignment is still visible today, for example when, faced with Russia’s invasion of Ukraine, the PCP advocated its legitimacy<sup>1</sup>. This inability to understand the changes taking place disappointed me, just as the analytical limits imposed by Marxist-Leninist ideology when applied to understanding social reality. I was later confronted with this incompatibility again during the defence of my doctoral thesis. And the epistemological break ended up being accentuated.

### Joining the academy

Entering an academic career was not the result of an assumed vocation, but was imposed from outside, as a way of taking advantage of an opportunity that had arisen in the meantime. Initially envisaged as temporary, it ended up becoming definitive.

It was preceded by a brief stint in a local intervention project to fight poverty, implemented in four villages in the interior of Portugal and part of the *European Poverty 3 Programme – Medium-term Community Programme for the Economic and Social Integration of the Least Favoured* (1990-1994) (ILO, 2004). As a member of the operational team, I came into contact with poverty and the dynamics of local development, as well as with new options in terms of social intervention, where the principles of participation, partnership, multidimensionality and research occupied a prominent place in the methodology to be implemented. The multidimensional approach, put into practice through locally based partnerships (*i.e.*, territorial and not sectoral) bolstered the local development approach in the fight against poverty.

When I started teaching at the University of Beira Interior (UBI), Covilhã, in 1990, I took this experience with me and deepened my interest in research in the areas of poverty and social exclusion, as well as regional/local development. However, with some surprise, I immediately noticed sociology’s indifference (or even resistance) to action research methodology, participatory approaches, or the local development perspective. A glaring example was the fact that the methodologies for the social sciences manuals adopted in sociology courses did not include action research as a scientifically valid

---

<sup>1</sup> “The Portuguese Communist Party (PCP) announced on Wednesday that they will not be present in parliament during Ukrainian president Volodymyr Zelensky’s speech, according to CNN Portugal. The party voted against having the president make a speech in the Portuguese parliament. (...) Paula Santos from the PCP has provided an explanation for this reaction, arguing Zelensky ‘personifies a xenophobic and belligerent power’ (Silva, 2022).

option. I interpreted it as an orthodoxy that, I thought, was worth challenging. For this very reason, in my first exam for academic career progression, I chose precisely the topic of action research: *O lugar e o papel dos actores num processo de Investigação-Ação* [trans. The place and role of participants in an action research process] (Monteiro, 1995).

From then until today, I have maintained some of my research priorities: studies on poverty, social inequalities and social exclusion, as well as on local development processes, both of which were part of my doctoral thesis (Monteiro, 2004); and an interest in “participation”, both from a methodological perspective (action research and other participatory methodologies) and from the perspective of social activism (citizen participation, associativism, partnership dynamics, local governance, *etc.*) (Monteiro, 2004; 2008b; 2014; 2019a; 2019b).

Along this journey, I identify some influences that I consider to be decisive in shaping my path as a researcher: some of a more theoretical nature, others of a more experiential design.

Dealing with the phenomenon of *poverty*, but above all from the perspective of social exclusion, led me to read carefully and be influenced by the theories of post-modernity and about the risk society. From authors such as Anthony Giddens, Ulrich Beck, Zygmunt Bauman and Charles Tilly, I came to realise that “risk”, “individual” and “reflexivity” are characteristics of contemporary societies and the type of individuals they produce. In French authors such as François Dubet, Jean-Claude Kauffman, François de Singly, Danilo Martuccelli, Alain Ehrenberg and Bernard Lahire, some of whom I read later because they were more recent, I found pertinent reflections on the possibility of a “sociology of the individual”. As they point out, the relevance of such an approach lies in the very configuration of modernity:

As one of us has written [Martuccelli], modernity has given rise to ‘the formation of a societal singularity, [a] process of singularisation at work in economic structures, political organisation or law, in relations to others or to history, in personal aspirations or urban constraints.’ It exists only because the whole of society – in its institutions, in its norms... – asks it to exist (Martuccelli & Singly, 2012: 11).

These approaches have been widely criticised, especially within sociology, by those who believe that their “post-social” colleagues, by decreeing the end of social orders and the advent of individual decision-making, have allowed themselves to be contaminated by the characteristics of the neoliberal era. And that they are even helping to consolidate its influence (Silva, 2008; Molénat, 2011). In response to this criticism, I would argue that sociologists with a more classical approach are participating in the inertia of this world by refusing to evolve categories of thought that have become insufficient, and in some cases inappropriate, for interpreting the social change underway. The type of individuals that today’s societies produce and the life experiences they go

through cannot be interpreted solely based on their class position, stratum, sexual role, or the type of family they belong to. Therefore, a perspective that looks at those who are the cells of the social body [the individuals] and their singular action, in a context in which the reflexive act has become not only an option but, above all, an imposition of the new social order, will be a fundamental contribution to a better understanding of these same societies. This is how I perceive it.

Similarly, there are authors (Oyen, 1997; Hickey & du Toit, 2007) who believe that the concept of social exclusion does not make any significant contribution to the ongoing debate on the phenomena of poverty and social inequality. There are authors who, once again, interpret it as giving in to the neoliberal vocation to devalue the problem and shift attention away from the various forms of inequality (including income inequality) that characterise capitalist societies (Silva, 2008). Another argument used is that the perspective of social exclusion favours an emphasis on individual responsibility, leaving more and more poor people to fend for themselves and limiting public investment in social security systems.

Unlike these authors, I sought and found in the thinkers of social exclusion, again from the French-speaking tradition, those explanations that I couldn't get from the theorists of inequality and poverty. For example, Alain Touraine (1989), André Gorz (1997), Pierre Rosanvallon (1995), Robert Castel (1995) and Serge Paugam (1991). It's no coincidence that I found more affinity with the French authors. Seen from Portugal, I realised the similarities between the social systems and culture of the two countries. Firstly, because post-revolution Portugal was largely designed by political leaders who had passed through France, some of them exiled there to escape the Salazar regime (Mário Soares and Álvaro Cunhal, for example). Others, in turn, had studied in France. So, the Portuguese welfare state model and laws, as well as the health and education subsystems, were inspired by the French model. On the other hand, the population itself also accommodated this influence: at the time, French was the most widely learnt foreign language in schools, the Portuguese community in Paris exceeded one million inhabitants and made it "the second largest Portuguese city"... In short, French authors reflected on social realities that were very similar to ours.

This influence helped me to define social exclusion as a whole process of breaking the fundamental social ties that bind the individual to his closest community, but also to a society made up of institutions and norms, and which place him as part of a triangle where, under normal conditions, he is one of the vertices and establishes transactions with the other two that shape social exchanges and sustain social cohesion. It is the ties that bind him to the other poles that sustain his full integration into a society (Monteiro, 2004). In other words, a perspective on social exclusion that is more focussed on social ties and exchanges.

At a later stage, within ESREA (*European Society of Research on the Education of Adults*) and influenced by some authors-friends who encouraged me to make this discovery, I came into contact with visions that, within the framework of educational dynamics and other social realities, give particular centrality to processes of awareness, emancipation, individual reflexivity or the biographical approach. The perspective of a “transformative education” led me to value Paulo Freire (1997) and his conviction that people, even those from marginalised groups, are capable of critically analysing the world as long as they have the tools to perceive and act on reality. In turn, gaining control over one’s own life requires prior critical awareness of the sources and nature of inequalities and exploitation (Oliveira, Monteiro & Ferreira, 2019). Jack Mezirow (2006) also understood that transformative learning begins with critical reflection or critical self-reflection on assumptions (critical assessment of the sources, nature and consequences of our habits of mind), our own and those of the others. This subjective approach takes on particular centrality as we are increasingly confronted with “ill-structured problems” (Merriënboer & Stoyanov, 2008) that are determined by new societal challenges and defy our ability to understand the world.

But, as a sociologist, I also believe that this is only one part of the equation, since the whole process of critical reflection takes place in the context of broader dynamics, which are collective and dialogical. The personal reflective project, or the individual management of their biography, takes place within communities where interpersonal ties are established, and is not immune to the influences that arise from the latter. According to Peter Alheit and Bettina Dausien (2006) reflexive learning processes (or biographical learning) do not exclusively take place “inside” the individual, but also comprise biographical setting up of networks and social processes, of collective knowledge and collective practices. When reflection happens together, shared insights deepen and extend that experience. But with the major distinction that today they are increasingly meaning ties rather than belonging ones. Emancipated from the original groups of belonging that were imposed on them, today’s individuals potentially benefit from more freedom to choose who they relate to and when that interaction takes place (Monteiro, 2011).

These reflections, of a more theoretical and conceptual nature, were always accompanied by my immersion in forms of social activism, especially when, since the 1990s, I joined and participated in networks such as ANIMAR – *Portuguese Association for Local Development* and EAPN – *European Anti Poverty Network Portugal*. Each of these networks seeks to integrate the “biodiversity of civil society”, bringing together agents and organisations to build strategies that promote citizenship and local development, against poverty and social marginalisation. As I’ve already mentioned, I share Touraine’s conviction that Sociology has a duty to act, actively participating in the accomplishment of the solutions it advocates. In my teaching and lecturing activities, as well as in



fundamental research, I feel obliged to multiply the perspectives from which a social phenomenon can be observed and understood. Particularly, by going beyond my own perspective and often being confronted with others that oppose it. And I have no doubt that taking part in the real debate on needs and possible solutions (EAPN, 2015) permeates and interferes with the perspective of the sociologist that I am. But I also realise that these approaches to concrete reality give me invaluable and irreplaceable resources, as there is no literature capable of giving us “the colour”, “the smell” and “the volume” of personal and daily lives. And to give me the privilege of hearing first-hand the stories of those who have the “experience of poverty”.

### **The cotton test**

“The cotton test” is an expression widely used in Portugal, meaning that something (product, work, idea or other) is subjected to a test of purity. In my case, the “cotton test” to which my ideas were subjected was a decade-long adult education and training programme. During that period, I was invited to be an evaluator and consultant for various education and training courses aimed at adult women, all of which were run by the *Solidários Foundation*, a small non-profit civil society organisation, but one that was big on the ambition to change the lives of the people it worked with.

The social reality in which the *Solidários Foundation* was immersed was that of a rural region where, at the time of the intervention, 71% of the resident population did not have a 9th grade education. For this reason, the organisation prioritised its intervention with women over the age of 18 who had left the education system prematurely without having completed the compulsory 4, 6 or 9 years of schooling, depending on when they stopped attending school. And it took on the general mission of “creating opportunities for children, young people, men and women in the rural world to take the lead in their personal, social and community development”. Under this priority, between 2000 and 2010 the organisation invested in the implementation of EFA courses, that is, Adult Education and Training. These courses were promoted by the *National Agency for Qualification (ANQ)*, as an offer of education and training for adults, according to a relatively constant structure: prior recognition and validation of competences that the adult had acquired throughout their life; the articulation between basic education and vocational training, which conferred dual certification, at school (1st or 2nd cycle of basic education) and professionally (level 1 or 2); a curriculum structure organised in modules and which respected a model of competences to be acquired. In the case of *Solidários*, the courses were focused on professional qualifications in areas such as gardening, organic farming, and personal care.

However, observing the stability of the basic structure was not incompatible with making training strategies more flexible and open to experimentation and innovation. This was the path that the *Solidarity Foundation* took, with a very specific objective: the development of transversal competences that qualify and (re)define the role of women as responsible and active citizens in the decision-making processes regarding their development and the development of their communities. In turn, the strategy followed was based on three pillars: “autonomy”, “(self)reflectiveness” and “co-responsibility” (Monteiro, 2008a: 150). All of them orientated towards the personal and social empowerment of the trainees: “Being a citizen, empowering yourself to learn and be an entrepreneur, is a path”.

The commitment to the autonomy principle was reflected in the way *Solidários*, alongside the objectives of school and professional qualifications that are typical of the requirements of EFA training, established its own agenda around a very specific purpose: “learning with autonomy”. In other words: for each woman to develop a sense of self-esteem and positive self-affirmation, as part of a redefinition of women’s social roles; to invest in interpersonal relationships, within the family or the community; to develop decision-making skills, negotiation, group motivation or the affirmation of entrepreneurial capacity; and, to learn how to learn.

This autonomy of thought and decision was in turn articulated with processes of self-reflection and self-determination. From the first skills recognition and validation session to the individual construction of a reflective portfolio and the successive development of personal and professional projects, each trainee was encouraged to contribute to an individualised training path. For their part, the teaching team committed itself to respecting and helping to implement the individual project, with all the successive adaptations that this entails.

This idea of commitment leads to the third pillar of the training strategy, that of “co-responsibility”. In fact, the pursuit of the previous principles would only be effective if the training took place within the flexible framework of “mutual questioning” and the negotiation of commitments. On the trainees’ side, they were called upon to “answer for themselves”, but also to “answer to others” (fellow trainees, the teaching team, but also to the expectations of their family and community). The teaching team, in a way that was quickly seen to be experimentalist and demanding, committed themselves to respecting requests, incorporating new tasks, and complying with the rules under construction.

Looking back at the decade-long experience of the *Solidários Foundation* in organising adult education and training courses, the main idea behind its intervention is that autonomy is a necessary “condition” for the lives of those who do not experience full inclusion in society. To this end, *Solidários* has used education as a means of promoting

this social inclusion and “preparing trainees for life, so that they become autonomous and adapted to various contexts”. This conviction was consolidated in parallel with another, that what was experimented with is always provisional and that each audience, each situation of exclusion, requires new experiments and successive critical evaluations. Although always guided by the values that give education its emancipatory character (Monteiro, 2011).

As far as I was concerned, the main gain was realising that change was possible, in the direction and according to the agenda I had conceived as desirable from my more theoretical reflections. I see it as an opportunity, lived as an experience of action research and co-construction, in which I was given proof that an educational process orientated towards awareness, critical self-reflection and mutual questioning can be transformed into an education for emancipation. But I also realised that the tools at our disposal to evaluate change – namely employability rates, school diplomas or satisfaction measurements – are not enough to encompass the transformative power of these processes.

### **I am a creation of a slow time**

As I approach the end of this autobiographical reflection, I don’t think it would be complete without focussing my gaze on the present and some glimpses of the (desirable) future.

In his book *Social acceleration: a new theory of modernity* (2015), Hartmut Rosa uses the perspective of critical theory to formulate the thesis that both the structural and cultural aspects of our institutions and practices are marked by the “shrinking of the present”, *i.e.* facing a process of acceleration. Quoting the author:

Our society seems like the utempian city of Kairos in many ways, and yet it is also radically different. But why? The ‘tempo of life’ has increased, and with it stress, hecticness, and lack of time. One hears such complaints from all sides, even though like in Kairos, in almost every sphere of social life there are enormous gains in time by means of technology. *We don’t have any time although we’ve gained far more than we needed before.* The aim of my book is to elucidate this monstrous paradox of the modern world (Rosa, 2015: xxxv).

Transposing the analysis to the field of scientific knowledge, it is also possible to observe signs of this acceleration, of which I would like to highlight the tempo of scientific publication. “Publish or perish” (van Dalen, 2021) is the biggest symptom of the pressure to publish a lot and quickly, pressure that is not only institutional, but is increasingly understood as “normality” by those who embrace an academic career.

I am a creation of a slow time, or at least a slower time than the present. Against the voracity of instant publication, and with some academic and personal costs, my option continues to be to delve deeper into the debates I’m involved in, seeking inspiration

from those who reveal something new to me and force me to think. On this journey, I adopt what René Descartes already recommended in his *Discourse on Method*:

For it is not enough to have a good spirit, the main thing is to apply it well. The greatest souls are capable of the greatest vices as well as the greatest virtues, and those who walk only very slowly can advance much further, if they always follow the straight path, than those who run and distance themselves from it (Descartes, 2011: 5, author's translation).

I'm following this path, in parallel with my personal commitment to development dynamics and civic causes.

Despite other influential references, it is in this group of inspiring discoveries that I include a visit to the work of Jacques Rancière, as part of a choice that has increasingly valued a return to philosophy. And with him, or because of him, I have become more and more interested in emancipatory processes (Monteiro, 2018).

Critically analysing the role of the school, Jacques Rancière accuses it of not being run according to the presumption of equality but of imposing partitions that separate those who are considered to be capable and those who are considered to be incapable of thinking, and therefore only as objects of knowledge at the disposal of the former, who do science or philosophy. Rancière believes that the school should be dominated by the figure of the *Ignorant Schoolmaster*, who "is ignorant of inequality" (Rancière, 2010: 5) because his teaching is guided by the principle of the "equality of intelligences" (2010: 5). Without elaborating a pedagogical method for this (Pelletier, 2009), the author's concern is above all philosophical, in defence of a school that, based on a relationship of intelligence to intelligence, instigates the capacities already possessed, the capacities that each person has already demonstrated. But the inequality/equality dilemma is not only present in mainstream schools, it is also observable within the framework of so-called emancipatory pedagogies, which strive to reverse the primary structures of power and in defence of the "pedagogy of the oppressed" (Freire, 2018). As Rancière observes, then seconded by Charles Bingham and Gert Biesta, critical pedagogies have focused on analysing oppressive structures, practices, and theories, contributing to their "demystification". But "It also means that in order for us to achieve emancipation, *someone else*, whose consciousness is not subjected to the workings of power, needs to provide us with an account of our objective condition." (Bingham & Biesta, 2010: 30). We are thus faced with an intervention that is not only operated from the outside but, once again, is based on a fundamental inequality between the emancipator and the one to be emancipated. As Theodor W. Adorno (1998) also advocated in his vision of an education for emancipation, the contestation of the dominant model seems to give rise to a counter-model that is also shrouded in tics of paternalism and the violence of imposed models.

Although in a different way, Sophie Haine, in her work *Pour un individualisme de Gauche* (2013), is also very critical of the way in which, in the face of a right-wing individualism – which is selfish, rational and competitive – left-wing currents have been unable to oppose anything but a discourse “...directed at sacralised collectives, such as ‘workers’, ‘proletarians’ or ‘the people’” (Haine, 2013: 17). At most, the left has advocated alternative individual action as a way of improving society, whether in the form of small-scale singular acts (buying from local shops, not travelling by plane, signing petitions...) or through virtuous individual behaviour, such as promoting social and solidarity economy initiatives. Opposing neoliberal individualism, but also sporadic or exemplary individualism, the author defends the need for a project that allows everyone to live according to their own needs and aspirations, framed within a collective action that must be political and orientated towards the rehabilitation of sovereignty: “In other words, the individual should be the priority, and collective action its humble servant” (Haine, 2013: 22).

In short, and inspired by these and other contributions, I continue to deepen the view that the desirable future does not lie in capitalist individualism, but neither can it be based on expressions of messianic individualism, which keep the ordinary person in a passive and dependent position, instead of encouraging them to free themselves from any tutelage and take an active and reflective stance on their own destiny. With the fundamental condition that individual freedom is achieved, mediated, and enriched by collective action, in the context of a dialogical democracy (Lucio-Villegas, 2022). Through my experience within the training project developed by the *Solidários Foundation*, I have had the privilege of proving that this idea is possible. I am now trying to identify similar possibilities in other fields, such as local governance and entrepreneurship/social innovation.

As far as the field of entrepreneurship / social innovation is concerned, the challenge has been more complex. Specifically, the intellectual and civic field from which I come and with which I share the greatest affinities, including social and solidarity economy approaches and emancipatory initiatives, offers significant resistance to considering the entrepreneurial mentality as a hypothetical support for new ways of acting and providing innovative solutions to social needs.

Within the social and solidarity economy (SSE), the main perception is that entrepreneurship is a creation of the capitalist economy, largely supported by the latter in the name of individualism and competition. And as such, even a more social “version” of the entrepreneurial spirit – social entrepreneurship – because it puts innovation and the entrepreneurial mentality at the service of social missions, is seen as not daring to overcome a dominant economy that is fundamentally unjust and produces inequalities. In other words, it is still just a market solution that does not respect the

heritage of the SSE: “The central object of the social economy is the grouping of people, simultaneously thought of as a place of production and/or distribution, a place of education and a place of non-violent change” (Draperi, 2007: 12). Also, in the field of adult education, the orientation towards the “entrepreneurial spirit” or the valorisation of “entrepreneurial skills” has been seen as a compromise with purely economic rationality, with obvious losses:

In the specific case of the European Union, the subordination of adult learning and education to employability targets, economic competitiveness and increasing workforce productivity places greater stress on adaptation, competitiveness and rivalry between citizens than on the values of social transformation, solidarity, dialogue and cooperation (Lima, 2022: 20).

I have wondered, however, whether “entrepreneurial skills” can be put at the service of social missions and social transformation. Even more so, whether an entrepreneurial mindset can help strengthen social initiatives in terms of their efficiency and effectiveness. Following some concrete experiences, as well as the conceptual proposals developed within the framework of the so-called EMES Approach (Hoogendoorn, Pennings & Thurik, 2010: 10), also based on the concrete cases of social cooperatives in Italy and Poland, social initiative cooperatives in Spain, or collective interest cooperative societies in France, today I propose to explore the potential for a virtuous relationship between the values and principles of the SSE and an entrepreneurial culture. To this virtuous relationship, entrepreneurship can contribute with skills associated to strategic management, creating innovative solutions to emerging needs, taking a stand on environmental issues or the importance of measuring the social impact generated by interventions. In turn, the history and principles of the SSE encourage reflection on the importance of the collective dimension of entrepreneurship: even with great qualities and skills, social entrepreneurs do not act alone. Their talent lies in their ability to mobilise different stakeholders, both in defining needs and in finding formulas to meet them. The ESS also brings an unavoidable political dimension to the debate, which it expresses through warnings about the responsibility of the Third Sector in co-constructing public policies, creating public spaces for debate and consolidating learning communities, and building alternatives that promote collective emancipation.

### **A brief recapitulation of who I am and what I’m looking for**

I’m a sociologist. Perhaps I could have been a historian, as that was my preference in high school, but I ended up following this option through the influence of someone who saw in me an inclination for the subject. Today, Sociology is not only the academic field in which I practise my profession, but also the intellectual field in which I do research. It’s that too, but much more than that. I take it on as a way of life because Sociology

has that beauty of being the matrix of my ego, or the filter that stands between me and what surrounds me. Not unique, but decisive. Scientific rationality, which I live with daily, has led me to try to give maximum coherence to the above narrative about my biographical construction, influences and choices. I doubt, however, that such coherence has always been present in my path, but I still feel honestly portrayed in what I’ve just written.

It is also this coherence that I try to bring to my choices, both in my personal and academic life, but also in my civic life. I refuse to just stand on the side of the road and watch. I believe that I have a duty to contribute to making society a better place to live. A society that accepts and encourages the individuality of people and their choices, in accordance with the values of freedom, participation, dialogue, tolerance, democracy and humanism. These are also the values that populate my intellectual landscape, within which I occupy different positions (or perspectives) and experience different viewing possibilities (Gomes & Monteiro, 2009; Monteiro, Gomes & Herculano, 2010). But because coherence is also made of change and is not the result of the immobility generated by certain convictions, as is often described, I remain attentive to the challenges that other people pose to me, with their perspectives, and am always available to engage in dialogue and to “exchange some ideas on the subject”. Without being in a rush.

## References

- Adorno, T.W. (1998) *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2006) Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197.
- Bingham, B. & Biesta, G. (2010) *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*. London: Continuum Publishing.
- Bourdieu, P. (2008) *Sketch for a Self-analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bullough Jr, R.V. & Pinnegar, S. (2001) Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational researcher*, 30(3), 13-21.
- Castel, R. (1995) *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- De Carvalho, M. (1995) *Era bom que trocássemos umas ideias sobre o assunto*. Lisboa: Caminho.
- Descartes, R. (2011) *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes.
- Draperi, J.-F. (2007) *Comprendre l'économie sociale: Fondements et enjeux*. Paris: Dunod.
- Durkheim, E. (1984) *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Presença.
- EAPN (2015) *Erradicar a Pobreza: Compromisso para uma Estratégia Nacional*. Porto: EAPN.
- Eribon, D. (2019) *Retorno a Reims*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Freire, P. (1997) *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2018) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Gomes, I.P. & Monteiro, A.A. (2009) From the lived margins to the core: critical landscapes of learning and action in Portuguese EFA courses. In: R. Evans (ed.) *Local Development, Community and Adult Learning – Learning Landscapes Between the Mainstream and the Margins*. Duisburg: nisaba verlag, 111-126.

- Gorz, A. (1997) *Misères du présent. Richesse du possible*. Paris: Éditions Galilée.
- Graham, L. (2004) Scientific autobiography: Some characteristics of the genre. *ASp. la revue du GERAS*, 43-44, 57-67.
- Guedes, M.G., Lourenço, J.M., Filipe, A.I., Almeida, L. & Moreira, M.A. (2007) *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projeto*. V.N. Famalicão: Centro Atlântico.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action* (2 volumes). Boston: Beacon Press.
- Haine, S. (2013) *Pour un individualisme de Gauche*. Paris : JCLattès.
- Hickey, S. & du Toit, A. (2007) *Adverse Incorporation, Social Exclusion and Chronic Poverty* (Working Paper No. 81). Manchester: Chronic Poverty Research Centre, University of Manchester.
- Honneth, A., Knödler-Bunte, E. & Widmann, A. (1981) The dialectics of rationalization: An interview with Jürgen Habermas. *Telos*, 49, 5-31.
- Hoogendoorn, B., Pennings, H.P.G. & Thurik, A.R. (2010) *What do we know about social entrepreneurship: an analysis of empirical research*. Rotterdam: Erasmus Research Institute of Management (ERIM).
- ILO (2004) *The fight against poverty and social exclusion in Portugal. Experiences from the National Programme of Fight against Poverty*. Geneva: International Labour Organization.
- Lima, L. (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*. Leiden/Boston: Brill, 19-36.
- Lourenço, E. (1992) *O labirinto da Saudade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Lucio-Villegas, E. (2022) Resisting Mainstream Lifelong Learning: The Contributions of Popular Education and Participatory Research. In: R. Evans, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (eds.) *Remaking Communities and Adult Learning*. Leiden/Boston: Brill, 37-50.
- Martuccelli, D. & Singly, F. (2012) *Les Sociologies de l'Individu*. Paris: Armand Colin.
- Merriënboer, J. & Stoyanov, S. (2008) Learners in a changing learning landscape: Reflections from an instructional design perspective. In: J. Visser & M. Visser-Valfrey (eds.) *Learners in a changing learning landscape*. Florida: Springer, 69-90.
- Mezirow, J. (2006) An overview on transformative learning. In: P. Sutherland & J. Crowther (eds.) *Lifelong learning: Concepts and contexts*. London: Routledge, 24-38.
- Molénat, X. (2011) *Sociologia – História, Ideias, Correntes*. Lisboa: Edições Texto&Grafia.
- Monteiro, A.A. (1995) *O lugar e o papel dos actores num processo de Investigação-Acção, Covilhã, Universidade da Beira Interior* (Relatório de síntese, Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Covilhã: UBI.
- Monteiro, A.A. (2004) *Associativismo e Novos Laços Sociais*. Coimbra: Quarteto.
- Monteiro, A.A. (2008a) Adult learning towards an autonomous and active citizenship: the example of an adult education and training plan based on a 'pragmatics of responsibility'. In: A. Fragoso, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (eds.) *Local in Global – Adult Learning and Community Development*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe, 144-156.
- Monteiro, A.A. (2008b) Les Initiatives de Développement Local au Portugal, entre la Régulation et l'Autonomie. *RECMA – Revue Internationale de l'Économie Sociale*, 309, 64-75.
- Monteiro, A. (2011) Autonomia e co-responsabilidade ou o lugar da Educação de Adultos na luta pela inclusão social. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 67-83.
- Monteiro, A. (2014) The Active Role of Community-Based Organizations in the Local Redefinition of National Policies. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 46, 203-215.
- Monteiro, A.A. (2018) Emancipação e o Poder da Aprendizagem. In: A. Barata, R.M. Carmo & C.S. Oliveira (eds.) *Emancipação: o futuro de uma ideia política*. Lisboa: Documenta, 191-208.



- Monteiro, A.A. (2019a) *Compreender a Exclusão Social*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Monteiro, A.A. (2019b) Territórios do Interior, Coesão Territorial e Modelos de Governança: a propósito do programa nacional para a coesão territorial. *Sociologia OnLine*, 19, 127-151.
- Monteiro, A.A., Gomes, I.P. & Herculano, D.P. (2010) The reflective learning portfolio as a transformative tool for local development. In: E. Lucio-Villegas (ed.) *Transforming/researching communities*. El Masnou: diálogos.red, 49-61.
- Oliveira, C.S., Monteiro, A.A. & Ferreira, S.P. (2019) Gender consciousness through applied theatre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(1), 77-92.
- Oyen, E. (1997) The contradictory concepts of social exclusion and social inclusion. In: C. Gore & J.B. Figueiredo (eds.) *Social Exclusion and Anti-Poverty Policy: a debate*. Geneva: International Institute of Labour Studies, 63-66.
- Paugam, S. (1991) *La Disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté* Paris: PUF.
- Pelletier, C. (2009) Emancipation, equality and education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30(2), 137-150.
- Rancière, J. (2010) On Ignorant Schoolmasters. In: C. Bingham & G. Biesta *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*. London: Continuum Publishing, 1-24.
- Rosa, H. (2015) *Social acceleration: a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
- Rosanvallon, P. (1995) *La Nouvelle Question sociale. Repenser l'Etat-providence*. Paris: Seuil.
- Silva, A.S. & Pinto, J.M. (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Silva, L. (2022) PCP refuses to be present for President Zelensky's speech. Portugal.com [online]. Available at: <https://www.portugal.com/news/pcp-will-not-be-present-for-president-zelenskys-speech/> [17.11.2023].
- Silva, M.C. (2008) Desigualdade, pobreza e exclusão social: conceitos polissémicos. In: A.A. Monteiro & F.B. Ribeiro (eds.) *Redes Sociais: Experiências, Políticas e Perspectivas*. Ribeirão: Edições Húmus, 137-160.
- Silva, M.C. (2022) O marxismo como corte epistemológico e alavanca teórica das ciências sociais: o seu papel na sociologia em Portugal. In: F.B. Ribeiro et al. (eds.) *Karl Marx: Legado, Críticas e Atualidade*. Ribeirão: Húmus, 315-342.
- Taylor, P.C. & Settlemaier, E. (2003) Critical autobiographical research for science educators. *Journal of Science Education in Japan*, 27(4), 233-244.
- Touraine, A. (1982) *Pela Sociologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Touraine, A. (1989) *O retorno do ator: ensaio sobre sociologia*. Lisboa, Instituto Piaget.
- van Dalen, H.P. (2021) How the publish-or-perish principle divides a science: The case of economists. *Scientometrics*, 126(2), 1675-1694.



Marcin Gołębnik\*

## INVENTING A RESEARCHER'S CULTURE IN THE SEMI-PERIPHERY, BORDERLANDS, AND BOUNDARIES (NOT JUST DISCIPLINES)

**ABSTRACT:** In my paper, I attempt to describe and interpret my own academic identity by focusing on my (auto)biographical and auto-ethnographic trajectory as a researcher and participant in academic culture, shaped at the boundaries of disciplines and academic institutions in a semi-peripheral country such as Poland. In the first part of the text, referring to Wallerstein's concept of worlds-systems, I present the paradigmatic changes taking place in the discipline I practice – cultural anthropology – since the 1990s to the present day in conjunction with the pressures on the academia of non-English-speaking peripheral and semi-peripheral countries from English-speaking core countries, in order to reveal the biographical experience of the place of my own academic enculturation in a traditional university (ethnology at AMU), shaping the academic culture of which I am a user/bearer. In the following part of the paper, I analyse the relevance for the shift in my biography as a researcher and academic teacher of taking up a position in a specific academic environment and institution – in a Wrocław-based non-public university with academic aspirations (ULS) and the importance of the experience of being part of the research networks of the ESREA organization. In the final section of the essay, I focus on reconstructing how educational work with so-called non-traditional students, focused on their undertaking explorations within their own culture through various techniques of the ethnographic method, redefines my research and teaching practices and shapes my current academic identity.

**KEYWORDS:** auto-ethnography of the researcher, academic semi-peripheries, boundaries of cultural anthropology and pedagogy (education), teaching cultural anthropology, ethnography in academic teaching, collective ethnographic research.

No, I don't like work. I had rather laze about and think of all the fine things that can be done. I don't like work—no man does—but I like what is in the work—the chance to find yourself. Your own reality—for yourself, not for others—which no other man can ever know. They can only see the mere show, and never can tell what it really means (Joseph Conrad, *Heart of Darkness*).

### Introduction

The statement by Marlowe, the protagonist of *Heart of Darkness* (Conrad, 2007), can be applied to academic work, including writing, which is both the main and final form of activity/action in the social sciences and humanities. It is possible to dislike it. The moment of writing is often associated with a sense of alienation from the outside world and can sometimes be a source of desperation. Writing is not a collective activity (except for multi-author texts). It involves an individual effort. In addition, as in the case of the main character of *Heart of Darkness* (Conrad, 2007), it is in many ways entangled

---

\* **Marcin Gołębnik** – University of Lower Silesia, Poland; e-mail: marcin.golebniak@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5954-5978>.

in the (post)colonial rules of the game. Working in the academy, in the field of the social sciences (through writing but also didactics), at the same time creates a relatively (when related to other professions) large space (as in Marlowe's Congolese work) for the discovery of oneself and one's own inner reality and the realisation, expression and nurturing of individualism, subjectivity, fidelity to one's own beliefs, rebelliousness. It is no coincidence that I use an analogy in a text addressed to an English-speaking audience, the source of which is a quotation from Joseph Conrad's book. Thanks to this, I do not have to explain in the Introduction the context of the statement about being – in his case – on the borderland of cultures, which is related to the issue of the dominance of English-speaking traditions (a type of academic (post)colonialism), as pointed out by Rob Evans in the introductory essay citing, among other researchers, the judgement of Pertti Alastuutari. It seems interesting in this context that, on the one hand, in the consciousness of readers in Poland, Conrad, born in Berydyczów<sup>1</sup> as Józef Teodor Konrad Korzeniowski, exists only thanks to his translators; on the other hand, the author of *Heart of Darkness*, *Lord Jim* and several other outstanding works of British literature, or more broadly of English-language literature, did not start writing in English until he was in his twenties.

In the case of cultural anthropology in Poland, a discussion about the pressures exerted on researchers – in this case non-English speaking semi-peripheries – has been going on for almost twenty years. It has been conducted not only within the field, but also between representatives of centres of research such as the resonating discussion in the community around the European Association of Social Anthropologists (EASA) between Michał Buchowski and Chris Hann (Buchowski, 2005; Hann, 2005) or in texts by other researchers (e.g. Cervinkova, 2012).

An invitation from Rob Evans provoked me to reflect on these and other practices undertaken by me as a researcher and, more broadly, as a participant, bearer, user and to some extent modifier of university (academic) culture. However, it is difficult for me to provide comprehensive answers to so many of the expansive questions formulated in the invitation to write this paper. In the following, I address those issues that I consider to be 'knotty' in my trajectory as a researcher and academic. In this attempt to look at my own history and identity, I experience immediately the difficulty of describing and interpreting my own situatedness so familiar to researchers working in the field of autoethnography, which Margaret Mead metaphorically and somewhat sarcastically commented on in relation to the research activities of anthropologists thus: if a fish

---

<sup>1</sup> Berdychiv, now located in Ukraine.

were an anthropologist the last thing it would discover would be water<sup>2</sup>. I return to the thread of these difficulties later in the article.

### Letter from the semi-periphery

I am writing this text from a peculiar place which, due to its many levels/dimensions (geographical-spatial, cultural, disciplinary or professional), can be called borderland/boundary on the one hand, and on the other hand, following the now somewhat dated concept of Immanuel Wallerstein, can also be called semi-peripheral (Wallerstein, 2004)<sup>3</sup>. Of particular relevance to my positioning in the academic world is the fact that this place, belonging according to the typology of the author of World-Systems Analysis to the semi-peripheries, and characterised (particularly in the world of academia) not only by a distinct language and research traditions, but also by culture and influences on the region of central and, above all, eastern Europe<sup>4</sup>, can also be considered post-colonial<sup>5</sup>. An important element of this spatial-historical-political condition and the fact that my research trajectory is linked to one of Wallerstein's world-systems are the processes of the so-called 'internationalisation of science' and the associated scoring system for publications and grants.

The interest in and particular importance of the context of place is characteristic of the scientific discipline I represent. On the one hand, it is *place* that forms much of the basis for cultural relativism, one of the chief theoretical achievements of this science, and is significant for how culture (a key, framework, even its axial conception) is practised and experienced by communities and individuals. For *place* here constitutes (...) something of a casting mould, modelling much of our behaviour (Hall cited in Godlewski et al. eds., 2005: 140). On the other hand, through a specific (because field-based) model of research, the practice of anthropology (or more precisely ethnography) is a spatial practice understood as being *in the field*, immersed in it (Geertz, 1973). The distance (of place) from which the researcher-ethnographer comes makes it possible (at least

<sup>2</sup> A similar phrase – *the last thing a fish would notice would be the water* is also attributed to Ralph Linton, another anthropologist representing American Configurationism.

<sup>3</sup> Wallerstein's typology of worlds-systems: core, semi-peripheral, peripheral.

<sup>4</sup> Here arguments of a cultural (linguistic) nature can be cited, which confirm this. For example, the spelling with the locative preposition for the names of countries politically, economically and socially subordinate to the Polish-Lithuanian Commonwealth: **na** (over) – na Litwie, na Białorusi, na Ukrainie (in Lithuania, Belarus, Ukraine), as opposed to independently autonomous countries, for which the preposition **w** (in) is employed (w Anglii, w Hiszpanii, w Belgii – in England, Spain, Belgium). Interestingly, in the case of Ukraine, the new form was adopted – **w** Ukrainie – after the Russian invasion of Ukraine in 2022.

<sup>5</sup> Although in Poland, indicating such an affiliation often provokes opposition in public debate. Poland is always a victim or a noble friendly state.

in classically understood anthropology) to perceive and reveal phenomena, practices, phenomena that pertain to the area in which the field research is carried out and that are difficult to perceive from the perspective of the user of (from within) a particular culture. It is, on the one hand, therefore through *remoteness* and, on the other hand, through the desire *to get closer* to the culture of the research site, that it is possible to invent a culture not only of others, but also the culture of which the researcher is a carrier. It is contact with another culture that makes it possible to perceive the peculiarities, assumptions and practices of one's own culture (Wagner, 2004).

In my case, Lower Silesia has become such a place to invent a culture that is other and my own – a region (“voivodeship”) very different in this aspect from Greater Poland, from which I myself and my family come. The dramatic events of World War II for Poland and Europe, and the defeat of Nazi Germany, resulted in the shifting of Poland's borders to the west, as a result of which almost the entire Schlesien region<sup>6</sup>, along with the historic capital of the region, was incorporated into Polish territory, with Breslau itself becoming Polish Wrocław<sup>7</sup>. After 1945, the process of displacement of the German population from there west to Germany began, and the action of moving the Polish population from the eastern territories of Poland, which were incorporated into the Soviet Union after the war (today these areas are the territory of mainly Ukraine, but also Belarus and Lithuania) to the areas abandoned by the Germans. Lower Silesia became (like Warmia, Masuria, Eastern and Western Pomerania and the Lubusz Land) the destination of this institutionally enforced resettlement of the population from the so-called Eastern Borderlands of the First Republic to the so-called Recovered Territories as the western area was called in communist propaganda, an act that was supposed to be an expression of historical justice, given that as I mention in footnote 7 below this area belonged to the dominion of the Piast dynasty in the Middle Ages). In addition to the Poles displaced from the east, the place was also settled by Polish immigrants motivated primarily by economic interests (*e.g.*, from Greater Poland or central Poland), as well as groups in different ways inconvenienced by the new communist authorities, who like those expelled from the east were also affected by the process of institutional forced settlement: namely, Polish repatriates from France, the Benelux countries, areas of former Yugoslavia (Ligus, 2019) or Romanian Bukovina, and national and ethnic minorities (Ukrainians, Jews and Lemkos). Political refugees from Greece and Macedonia, whose situation was, however, specific (their evacuation from the civil war areas was part of the logic of the beginning of the Cold War con-

---

<sup>6</sup> Part of the area of German Silesia was incorporated into the former Czechoslovakia.

<sup>7</sup> In its turbulent history, Wrocław belonged successively to the Polish state of the Piasts, the Czech crown, the Austrian Habsburg Empire and for the longest time (for several hundred years) to the Prussian state.

frontation between the Eastern Bloc and the West), constituted a separate migratory wave in this post-war period and has been described in several scholarly studies (e.g. Nowicka, 2008; Gołębniak, 2009a, 2009b, 2016; Wojecki, 1989). In my texts, I refer to the political refugees from Greece as a *victim diaspora*, due to the forced nature of this migration, its institutional, quasi-military nature and the impossibility of returning to Greece for the next several decades (Gołębniak, 2009a; 2009b). This ethnic, national and cultural mosaic is the foundation of the identity of the inhabitants of today's Wrocław and Lower Silesia. Elements of diverse histories, cultures, customs, traditions and practices are transmitted today in family groups or local communities.

This diversity of influences of history, cultures, customs, traditions and cultural practices is evidenced by the permanent exhibition at the Ethnographic Museum in Wrocław ("Dolnoślązacy. Pamięć, kultura, tożsamość – Lower Silesians. Memory, culture, identity"), where I used to teach part of my cultural anthropology classes. Its counterpart, *i.e.* the permanent exhibition at the Poznań Ethnographic Museum (as well as the open-air museum in Dziekanowice), to which I also invite students, has a different character. They represent two types of identity. The first focuses on the process of change associated with its settlement by Polish ethnos after 1945. The second emphasizes the continuity and reproduction (transmission) of (peasant) identity and culture from the Greater Poland region, largely shaped after the arrival of settlers from northern Germany, the Netherlands and southern Germany (Bamberg) in the region in the 18<sup>th</sup> century. The culture and identity of the latter was characterized by a clear distinctiveness and peculiarity, which at the same time left its mark on the culture of Wielkopolska, becoming part of it<sup>8</sup>.

### **Building and inventing one's own academic identity – trajectory and important turns**

The studies in ethnology<sup>9</sup>, which I undertook at the Faculty of History at the Adam Mickiewicz University in Poznań (UAM), one of the most important centres in this discipline in Poland (along with ethnology at the University of Warsaw, the Jagiellonian University in Cracow or the University of Łódź), were on the one hand typically academic with a heavy theoretical component, on the other hand, the programme included

<sup>8</sup> It is represented in a separate institution in Poznań, which is the Museum of the Poznań Bampers (*Muzeum Bambrów Poznańskich*).

<sup>9</sup> This is also how this field of study is called today in Poland despite the changes taking place in it described further on.

many elements related to the ethnographic<sup>10</sup>, folkloristic or museological tradition. The mid-1990s was the moment when I started to study and at the same time the time of the turnaround taking place in Polish ethnology/anthropology – from folk studies to the Anglo-Saxon (mainly American) way of practising this discipline/science. This transition, which has been a hot topic in the discipline for a long time (e.g. Baer, 2006; Jasiewicz, 2006), is also an important context for addressing the problem of the methodological foundations of ethnographic research, also present in the texts I have written (Gołębniak, 2017; Gołębniak, 2022). At the same time, this turn was part of a broader shift in the social sciences and humanities which was associated with the collapse of the socialist state and political changes toward the Westernization of society, affecting the academic world as well. My thesis, which was based on several months of field research in Fiji conducted in the Indian diaspora community (Gołębniak, 2001), which I carried out as part of the activities of the research association of ethnology students<sup>11</sup>, was part of the model of *anthropology abroad* (Marcus & Fisher, 1986), and its mode of practice derived and transferred from the *centres to the peripheries*. This *modus operandi* in anthropology, which in the Polish context presupposes research activities conducted in non-European communities using the field method, rapidly became important. This was in addition to the still existing activities of a folkloric nature, and research further inspired by the centres, involving researchers' interest in contemporary cultural phenomena and particularly phenomena related to domestic anthropology such as popular culture. An exemplification of such a paradigmatic shift occurring in the 1990s can be seen in the fact that in my MA seminar (1998-2000), UAM students conducted field research in Kazakhstan, India and Venezuela. Research into popular culture and the theoretical perspectives adopted were also inspired from the *centres* and were situated in the area of what Marcus and Fisher called *anthropology at home*.

At the University of Lower Silesia, the university where I took a position after graduation, I encountered a different academic world to the one I came from. The young institution, non-public but with academic aspirations, established in the second half of the nineties, did not separate researchers representing different academic disciplines and instead supported cross-boundary work through joint activities of their representatives – seminars, conferences, research projects or publications, including academics

---

<sup>10</sup> Ethnography understood as a research tradition associated with the activities of researchers from continental Europe – I describe this distinction between understanding ethnography as a research approach and understanding it as folklore in a 2017 article on educational ethnography, among others.

<sup>11</sup> At the time, there was no developed grant system in Poland, so the oceanography section of the ethnology students' research association to which I belonged found sponsors (including one of the large tobacco corporations) who were interested in advertising products in an *exotic context* on marketing platforms that were new at the time, such as websites (second half of 2000).



coming from Wallersteinian 'core' centres<sup>12</sup>, but also from semi-peripheral countries (such as researchers from Israel, for example). Another element shaping this otherness (in relation to public universities) was the different profile of the students studying there, especially in its early days. These were mainly so-called non-traditional students, undertaking their studies on a part-time basis, most often working in the professions, which led to the need to redefine the relationship between theory and practice, both at the institutional level (educational programs), but also at the individual level (the way didactics were practiced).

In order to teach in this new place, I had to rethink issues related to the discipline I studied in an environment (*i.e.* UAM) where research practice was understood on the one hand as research in predominantly non-European communities, and on the other hand as museology, folkloristics, or other elements pertaining to peasant culture. It prompted me to redefine my own identity as a researcher, which led me to turn to *anthropology at home* and take up practical problems. This was probably the most important turn in my trajectory/biography as a researcher and academic.

Teaching non-traditional part-time students and the new non-public institution where I started working taught me new things. I began to invent a completely different dimension, directly applied and practical, of cultural anthropology. It was thus the peculiarities of the Lower Silesian University and the students I teach that largely determined my professional identity. What made this possible became ethnography understood as a research approach or perspective, creating, through the creation in my didactics, a space for students to invent through their autoethnographies and ethnographies their own culture – in relation to their professions (the dominant group of students in those early days were teachers and special educators).

These ethnographies carried out by people not associated with the discipline (Gołębniak, 2021) turned out over time to be the basis for the way I teach cultural anthropology to students, for whom it was usually the first contact with this kind of method of data collection, analysis and interpretation. Hence, today, after twenty years of working in academia<sup>13</sup>, when someone in conversation says that I am an anthropologist, I deny it, pointing out that I am rather a teacher of anthropology. This teaching provides most often, in my case, the impetus to undertake research explorations into certain problems/phenomena I encounter while conducting classes.

---

<sup>12</sup> Biblioteka Współczesnej Myśli Społecznej Wydawnictwa Naukowego DSW (The Library of Contemporary Social Thought series of the DSW Academic Publishing House) in which books by Zygmunt Bauman, Ernest Laclau, Chantal Mouffe and Peter Sloterdijk, among others, have been published.

<sup>13</sup> Mostly I forget about my long tenure, I become aware of it sometimes thanks to comments from students, such as the one I heard last year when one of the psychology students during a class at the Ethnographic Museum said: "my mother also enjoyed the anthropology classes you conducted".

At the same time, in both of these aspects of cultural anthropology – teaching and research – there is a message that has been part of the anti-discriminatory nature of the discipline's direction from the inception of modern anthropology until today, which can be considered part of the (professional) culture of anthropologists. I sometimes say that by profession I am, therefore, in addition to being a teacher or researcher, an anti-xenophobe and anti-racist.

The elements I have outlined here of my biography as a representative of the academy allow me to speak about my professional trajectory more as a constant breaking of disciplinary, institutional, and other barriers than about affiliation to a specific research tradition.

Instead, I can write about affiliation with a particular milieu in the form of an episodic, though for my research identity and its trajectory highly significant activity in several of the research networks of the European Society for Research in Education of Adults (ESREA): *Between Global and Local – Adult Learning and Communities; Life History and Biography; Migration, Transnationalism and Racisms*. I have been active in the role of co-organizer of conferences, as a member of scientific committees, as speaker, reviewer, as well as author of texts (Gołębniak, 2009a) or co-editor of post-conference materials (Gołębniak & Starnawski eds., 2014). In the case of the Migration, Transnationalism and Racisms research network, this included ethnographic-biographical research conducted jointly with Simon Warren and Marcin Starnawski on processes of internationalization of the academy in different local contexts carried out in Poland, Ireland and Portugal, the results of which were discussed at seminars and conferences in Wrocław, Galway and Porto, *i.e.* in local academic communities. On the one hand, all of these experiences with ESREA underlined the phenomenon of academy – colonization of academic discourse, linguistic domination, epistemological domination, dominance and the missionary action of the centres, also encountering compradorism and compradors<sup>14</sup> or the unreflective adoption of modes of interpretation or models to build individual academic careers. On the other hand, they also provided an opportunity to learn about approaches, perspectives and ways of doing things that I had not encountered before – engaged or activist research, for instance – in the heavily rigid world of the Polish academy. The dimension of interpersonal contacts and exchange of professional experiences in the course of activities in ESREA, of researchers representing different academic worlds and also different statuses, both those from outside Poland, such as cooperation with Rob Evans or Simon Warren, but also with

---

<sup>14</sup> Researchers coming from the periphery or semi-periphery undergoing academic training in the centres and using linguistic competence or centre-based (core-based) epistemologies to recolonise their place of origin.

researchers from the home institution – with Marcin Starnawski, Ewa Kurantowicz, Hana Cervinkova or Rozalia Ligus – cannot be overestimated.

An additional important context related to my trajectory as a researcher, which due to its complexity and volume would easily warrant a separate paper – are changes to the functioning of higher education institutions in Poland. These changes are part of the global trends I indicated above, as well as national trends, related to political changes and turbulence, and they are related, too, to significant technological developments. When I began my work as a university teacher and researcher, the peak of modernity was the use of Internet sources and an overhead projector. Today with AI (Artificial Intelligence) it seems that the world of academia is entering a wholly new era<sup>15</sup>.

### **For ethnography<sup>16</sup>**

Ethnography is an element that not only unifies my teaching and research activities, but as interrelated and inducing synergy, it is their common denominator. In many cases, ethnographic activities carried out as part of my educational work with students led me to address issues whose importance I had not realized before, and which then led me to undertake independent field research, as was the case with the topic of Greek refugees and the life of the diaspora in Lower Silesia (Gołębniak, 2016).

Ethnography was and is for me also a Conrad-like opportunity to find myself, my own reality – for myself, not for others. By this I mean ethnographic activities requiring a great deal of work, but not crowned with the publication of a text, which, in the context of the systemic, structural and economic conditions of the status of researchers (the researcher is worth as much as the points they bring to the institution to which they are affiliated) is an action to its own detriment, including that related to academic standing and remuneration (in the economic sense). The activities I am referring to are ethnographies of a collective nature, co-created with students, having a form other than textual.

As an example of such an activity, I consider projects during classes which resulted in films created on the basis of ethnographic and auto-ethnographic recognitions, depicting the culture of the students' communities of origin. These ethnographies, prepared under the somewhat provocative banner of *Be a native to each other*, were an attempt to present in the form of an (auto)ethnographic film the various identities of the students, primarily those of a local and regional nature. Recognizing these

---

<sup>15</sup> One may wonder on this occasion whether AI will become a tool to enable a 'more equal' academy or whether it will lead to an even greater domination of the centres? I would rather bet on the latter.

<sup>16</sup> A paraphrase of the title of Walford's text of the same title (Walford, 2009).

identities was possible thanks to a series of exercises and workshops in addition to the lecture part presenting the theoretical and methodological background, which were the next stages of preparation for the challenge of making an auto-ethnographic film. Conducting interviews in small groups, we focused on linguistic practices (local, regional, ethnolects or dialects), ritual practices, symbols, artefacts passed down in family groups, recipes and observations (using video documentation) of the immediate environment (apartment, house, immediate neighbourhood), as well as analysis of changes in them over time (through analysis of archival photographs) and analysis of family photographs. This part of the work was related to Roy Wagner's invention of culture (2004). As the students discovered layers of different cultural content in their biographies, they became each other's natives, culturally different from each other to such an extent that their descriptions of certain practices constituted an experience of culture shock.

This laid the foundation for the next stage of work, which was the process of script-writing, filming and editing. At this stage, I played the role of facilitator – an attentive, supportive and sensitive partner in the creation process trying to sensitize filmmakers to substantive and technical issues, but also issues of an ethical nature in autoethnography. As a result of these activities, a series of documentaries was created, some of which I had the opportunity to present and discuss during a presentation at the 2021 ESREA (COVID-19 times and online) conference of the Life History and Biography research network organized by ULS in Wrocław.

Another example of ethnographic activities, the result of which was not a published text, but in this case, a photographic exhibition entitled *Balconies, French windows and loggias* of Wrocław, was the outcome of research carried out in two modernist housing estates in Wrocław – Szczepin and Popowice. These mega-estates, disliked and disrespected aesthetically/architecturally by the inhabitants of Wrocław today (as opposed to the post-German bourgeois Old Town and Downtown), I found to be an interesting area for ethnographic research. This is because they represent two factors that can form the basis of analyses of the place/space of the city from the point of view of Michel de Certeau's concept of strategies and tactics (de Certeau, 1984). The authors behind the concept of both estates (the marriage of the creative energies of Maria and Witold Molicki), created them in accordance with the assumptions of the Athens Charter<sup>17</sup> as a healthy and rationally designed place of residence. This type of urban solution is often considered a model elsewhere. Both estates were built in a part of the city almost completely destroyed during the warfare in 1945, forming the basis of the districts of today's Wrocław that were created from scratch.

---

<sup>17</sup> The Athens Charter was created under the leadership of the eminent architect and urban planner Le Corbusier.

In de Certeau's terms, this urban-architectural project – an expression by the estate's creators of rational, modernist planning – represents a *strategy* based primarily on function. Analysis of the several hundred photographs of the estates taken by students in the field revealed, however, that the eponymous balconies, french windows and loggias of the study represented what the author of *The practice of everyday life* called *tactics*: in other words, the individual creations/practices of residents of the apartment blocks. Analysing the photographs taken by the students revealed not only the elaborate architectural typology of the spaces studied, but also (and perhaps most importantly) the tactics adopted by the residents. In-depth interpretations of residents' culture revealed how they had given the balconies, French windows and loggias new functions not provided for in the original strategies of the estate's creators. This was expressed in the residents' remodelling of what they found, arranging the various original spaces, for instance, as places for recreation, exercise, as spaces for pets, gardens, or places to keep wholly unnecessary bric-a-brac. On the other hand, the study revealed how the residents would disregard modernist assumptions entirely, evincing a lack of sensitivity to the intended overall effect of the architecture, and in some cases demonstrating extreme selfishness by disrupting the space of the estate through individual choice of colours for their painting, unsightly window gratings, canopies, or by wilfully punching holes for specific installations, *etc.*

### **Conclusion – Krojcek<sup>18</sup>**

In the title of this paper, I referred to Wagner's concept of cultural invention, which, according to him, we are dealing with in cultural anthropology (Wagner, 2004). This invention of culture is based on the conviction of the author of *The Invention of Culture* that culture has a dynamic, not static character, does not exist in an objective way, but takes place in the course of contact and reflection on it, is redefined through interactions, experiences and their interpretations (Wagner, 2004). Inventing my culture in this way as a representative of the academic community is an attempt to understand who I am as a researcher and academician, and, at the same time, to understand the substance and selection of the subject of my research and the way it is planned, designed and implemented.

Following Wagner's concept (Wagner, 2004), I assume that I am not a neutral observer of my own culture (as a researcher), but an active participant in it. Hence, the perspective I represent and the experiences I have lived (not only professional experiences) are relevant to what I perceive, how I interpret and construct the narrative of the texts

---

<sup>18</sup> A Silesian term derived from the German *kreuzen* (to cross) and *das Kreuz* (the Cross).

I write. The hermeneutic nature of this article is related to the symbolic anthropology represented by Wagner, whose texts I found close (useful) to me in the course of attempting to look at my own culture (not only as a researcher, but also as an academic).

In the autoethnographic film prepared by one of the students in the course I teach, there is a sentence uttered by his father, one of the protagonists of the performed story: “And who are you? – Hanyś? (*Silesian*), Gorol? (*Pole*), or maybe Krojcok? (*ethnically and culturally crossed*)” It seems to me that I can best employ this third category to indicate my own identity position in the world of academia.

## References

- Baer, M. (2006) O antropologii, polityce i tożsamości. Zaproszenie do dyskusji. In: M. Brocki, K. Górny & W. Kuligowski (eds.) *Kultura profesjonalna etnologów w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 11-37.
- Buchowski, M. (2005) Correspondence: Reply to Michał Buchowski. *Anthropology of East Europe Review*, 23(1), 198-200.
- Conrad, J. (2007) *Heart of Darkness*. London: Penguin Classics.
- Cervinkova, H. (2012) Postcolonialism, postsocialism and the anthropology of east-central Europe. *Journal of Postcolonial Writing*, 48(2), 155-163.
- de Certeau, M. (1984) *The practice of everyday life*. London: Penguin Classics.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Godlewski, G., Kolankiewicz, L., Mencwel, A. & Rodak, P. (eds.) *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów. Wiedza o kulturze 1*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gołębiak, B.D. (2021) Refunctioning and Extending Ethnographic Methods of Data Collection and Analysis in Educational Action Research. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 35(2), 275-290.
- Gołębiak, M. (2001) *Indo-Fidżyjczycy. Przeobrażenia tożsamości grupy hinduskiej na Fidżi* [niepublikowana praca magisterska] (*Indo-Fijians. Transformations of Indian group identity in Fiji*). [Unpublished M.A. thesis prepared under the scientific supervision of Zbigniew Jasiewicz]. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Gołębiak, M. (2009a) Zmiana(y) i pamięć w diasporze ofiar – mniejszość grecka we Wrocławiu. In: K. Górny & M. Marczyk (eds.) *Antropologiczne badania zmiany kulturowej. Społeczno-kulturowe aspekty transformacji systemowej w Polsce*. Wrocław: Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego, 193-202.
- Gołębiak, M. (2009b) Learning diasporic identity: The case of Greek Political Refugees in Lower Silesia. In: R. Evans (ed.) *Learning Landscapes between the mainstream and the margins 2*. Duisburg: Nisaba Verlag, 65-78.
- Gołębiak, M. (2016) *Dzieci z rozbitego statku. Studium etnograficzno-biograficzne diaspory greckiej w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębiak, M. (2017) Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin. *Forum Oświatowe*, 29, 2(58), 45-60.
- Gołębiak, M. (2022) Uchodźstwo, migracje i pomaganie w nauczaniu antropologii kulturowej w szkole wyższej – uczenie (o) (do) inności. In: E. Kurantowicz (ed.) *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 193-200.

- Gołębniak, M. & Starnawski, M. (eds.) (2014) "Multiculturalism" today: aspirations, realities and crisis debates. *International Conference Proceedings – ESREA Network on Migration, Ethnicity, Racism and Xenophobia*. Wrocław: University of Lower Silesia.
- Hann, C. (2005) Correspondence: Reply to Michał Buchowski. *Anthropology of East Europe Review*, 23(1), 194-197.
- Jasiewicz, Z. (2006) Etnologia i etnologię polską przełomu XX i XXI wieku. W poszukiwaniu tożsamości zbiorowej. In: M. Brocki, K. Górny & W. Kuligowski (eds.) *Kultura profesjonalna etnologów w Polsce*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 11-37.
- Ligus, R. (2019) "We Are the Poles from Former Yugoslavia." Transformation Processes Shifted in Time – The Biographical Perspective. *Qualitative Sociology Review*, 15(4), 96-111.
- Marcus, G. & Fisher, M. (1986) *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nowicka, E. (2008) *Hermes, Odyseusz i greckie powroty do domu*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Wagner, R. (2004) Wynalezienie kultury. In: M. Kempny & E. Nowicka (ed.) *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 59-72.
- Walford, G. (2009) For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282.
- Wallerstein, I. (2004) *World-Systems Analysis: an Introduction*. Durham (NC): Duke University Press.
- Wojecki, M. (1989) *Uchodźcy polityczni z Grecji w Polsce, 1948-1975*. Jelenia Góra: Karkonoskie Towarzystwo Naukowe.





Laura Formenti\*

## EMBRACING MY MULTIPLE SELVES. ADULT EDUCATION AS A PATH OF UNDERSTANDING

**ABSTRACT:** In this contribution, I track my professional path as a researcher, using some keywords to identify the main turning points. I try to show that my life – as any life – is the result of encounters, contexts, processes of which I have been part. It is also learning about stories. Growing older, and doing biographical research, I have learnt – and am still learning - to embrace the complexity of my experience, the shadows, the unaccomplished. I am grateful for the mysterious path that brought me, at a point, to do research in adult education. This kind of research is an extraordinary opportunity to become reflexive about learning, about myself as a learner, and as a human being, by answering the questions where, how, and from whom I have learnt? By talking about some stumbling stones and pilgrims I have met on my journey, I try to build a satisfying theory of life. Satisfying for me, of course. In this moment, at least.

**KEYWORDS:** epistemology, stories, com-position, academic life, relationships.

So, in this world of 1978, we try to run a university and to maintain standards of “excellence” in the face of growing distrust, vulgarity, insanity, exploitation of resources, victimization of persons, and quick commercialism. The screaming voices of greed, frustration, fear, and hate (Bateson, 1979: 242).

I keep saying to myself: this story is not about *me*. I have done the auto/biographical exercise so many times in 30 years, I have accompanied so many and diverse people and groups in (re)constructing their self-narratives, that I have developed a meta-vision of the whole thing. And a meta-vision shows the patterns that connect all stories, especially within a certain culture (Cyrulnik, 2008). Telling your life is a cultural thing; it reveals the context(s) where you belong. Here, I only have these words, in this language – which by the way is not my mother tongue, but a strange form of English that I have learnt mostly by working and reading academic stuff. Maybe, it is not a suitable language for love, or for strolling in meadows, let alone reading poetry. There are constraints in using words, and possibilities. So, writing this chapter is a multiple challenge, in an effort to give a form to ideas, to a representation of my life, of myself, and the understanding that I have built about myself through researching adult education. It is not only a matter of contents, or lack of vocabulary. *Form* is relevant (Bateson, 1972). We learn – we take our form (formation) – by living, and we learn how to shape our discourse on ourselves by *linguaging* (Maturana, 1990; Maturana & Varela, 1987). I like this verb that I met

---

\* **Laura Formenti** – Milano-Bicocca University, Department of Human Sciences for Education, Milano, Italy; e-mail: [laura.formenti@unimib.it](mailto:laura.formenti@unimib.it); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-7648>.

in my twenties, and the man who used it – Humberto Maturana, the Chilean biologist and constructivist researcher – has been a durable influencer in my life.

But I am – as I always do – digressing. The premise (which is also the conclusion) of this chapter is: this is *not* about me. It is about the world where I live, the people I have met, the books I have read, and especially the environment of which I am a part, a *dependent* part. Auto/biography is about co-evolution and interdependence. Nothing to do with the development of autonomy, agency, or empowerment, the dominant discourse of adult education. Mhmmm... yet, I have accompanied many people who badly needed to tell their stories, to be seen, listened to, and recognized, using self-narration as a way to claim their own space for existence. It took a while – a *long* while – to acknowledge the same need in me. It took time to realize how much time I spent talking about myself, my experiences, my achievements. Me, me, me. Trying to demonstrate to some audience that I am good enough, that I am the good daughter, student, wife, mother. Performing a successful self through narrative means: this is a global sport of our times, isn't it? And where does it come from? Why did it begin, and become so relevant, that a single life must be represented, worded, pictured, framed, published?

Storytelling, and especially telling stories of the self, is the gift and the doom of our times (Salmon, 2007), when it is shaped by the epistemological insanity of the “Western” culture. I was seventeen when Gregory Bateson published the quotation at the start of this text. And I was ten when he wrote “The cybernetics of ‘Self’: A theory of alcoholism” (Bateson, 1972: 309-337), fundamental reading for me (not at ten, of course) that opened my eyes about the perspective that I had interiorized by living in this society, in these historical times. An individual-centred perspective. Bateson's thesis is:

Alcoholics are philosophers in that universal sense in which all human beings (and all mammals) are guided by highly abstract principles of which they are either quite unconscious, or unaware that the principle governing their perception and action is philosophic. A common misnomer for such principles is “feelings” (Bateson, 1972: 320).

Bateson revealed to me my philosophical self, rooted in the dominant perspective of our society, “Cartesian dualism, the division between Mind and Matter, or, in this case, between conscious will, or ‘self’, and the remainder of the personality” (Bateson, 1972: 313). I was flashed. I realized how “natural” it was for me to adhere to a framework of meaning based on the competitive construction of Self against the Other (be it a person, the environment, or an object of ambivalent desire, as the bottle for the alcoholic). The ideal powerful Self-with-a-big-S, in control of the situation – “the captain of his [!] soul” (Bateson, 1972: 312) brings problems, at many levels. The first step of Alcoholics Anonymous – the most known and maybe effective program for alcoholism – is to recognize that Self is powerless over “the Other” (alcohol). The first

step is surrender, and I cannot keep from thinking that this is a general rule, for all of us. Surely for me. I am powerless against many things, I depend on many “others”. The second step is believing that “a Power greater than ourselves could restore us to sanity” (Bateson, 1972: 313). So, the experience of defeat brings us to a healthier view, where the myth of self-power is broken by the demonstration of a greater power. It can be the AA group itself. Or God. Or Nature. Nowadays, after many years, I call this step the “transcendence of the Self”, a tentative attitude to take a distance from your own interiorized cultural narrative. The Master story that prevents you from embracing your fragility, your need, your wound.

It is necessary to say aloud who you are. The auto/biographical effort is not aimed to gain more power. I try to keep a distance from the narrative of salvation: “Find your true self, and you will be happy”. My approach to the practice of auto/biography, today, is meant to open possibilities, showing what is *beyond* you. Power is a myth that makes me sceptical of discourses of self-narrative as “empowering” anybody. This has entailed at some point a “change in epistemology, a change in how to know about the personality-in-the-world. And, notably, the change is from an incorrect to a more correct epistemology” (Bateson, 1972: 313).

Reading Bateson when I was twenty started a process of self-reflexivity that is still going on. It is not – not only – a psychological process. It is a deep interrogation of my context, relationships, and the frameworks of meaning that I have inherited. It is a way to recognize learning and deuterio-learning in my life: I have learnt how to be, how to become, how to communicate, how to evolve with my context, with others, and the non-human world. *Formazione* (*Bildung* in Germany, *formation* in France, there is not a word in English for this) means taking a form. So, I can recognize that “I am” an embodied evolving epistemology, and I can see now how choosing an academic life was part of it.

So, as I said: this is not only about me, the selfish, self-reliable, autonomous, powerful me, and hopefully I will be able to write in a way that is not a celebration of this self. I do not need to gain the reader’s benevolence or admiration. I have established a task for the time that I still have to live. The task is: embrace your multiple selves, the good, and the bad, the strong and the weak, the socially acceptable and the parts that you are more scared of.

And remind yourself that all of them are also a construction. In fact, another certitude about auto/biography is that every story is an entanglement of memories and invention.

## Epistemology

When I finished my studies in psychology, my father happily said: “Well, now you can be a psychologist”. My answer was: “No way, I want to be an epistemologist”. “What? Is it even a job?”.

I cannot tell why this word became my companion for life. Epistemology can have many meanings, and Bateson himself is very unclear when he uses it. For me, it is the hidden pattern that shapes any conversation, any gesture, any experience. There is always something beyond the surface of things, and it is the way those interacting think. If we accept that life is about interactions, epistemology is the essence of life. The interrelations of human and non-human, of Self and Other, of action and thought, obey unwritten rules, patterns, repetitions. And this intrigues me. Not least, because I am part of that pattern and I depend on it for my survival.

So, when I started a career as a family therapist at the Gregory Bateson Centre in Milan, in the Eighties, psychotherapy was not my focus. My curiosity about families was this: how do people build a sense of “us” by living together? How does such a system evolve over time, in ways that can be very rewarding for its members but also very problematic? Studying the Milan Approach to family therapy (Burbatti & Formenti, 1988) and practising it brought me to reflect on my own families – the original, the one that I was forming – and how wonderful and painful it can be to participate in this collective delicate (un)balanced movement of interdependencies. Adult learning happens when you realize that you are part of a larger system, you are unhappy with how it works, and you do not know what to do. The oppressive nature of family relationships needs to be discovered if we want to grow. It took a lot of energy, and years of psychoanalysis, to learn how I could embrace the me-daughter, the me-sister, the me-wife, the me-mother. Parts of myself that I am not proud of. In the society of performance, I do not know how to perform the good woman that is expected. Well, I am critical of the patriarchal stereotype of a “good woman”, but at the same time a part of me still wants to make others happy. This is not (only) a psychological thing. It is epistemological. It depends on the categories we use to think about relationships.

Another important discovery was *complexity* and *radical constructivism* as a framework that could be used to interpret interactions in human systems (Formenti, 2018). Not only Gregory Bateson and Humberto Maturana, but Heinz von Foerster (von Foerster, 1984; Foerster & Pörksen, 2002), Francisco Varela (Maturana & Varela, 1987; Varela, 1984; Varela, Thompson & Rosch, 2017), Edgar Morin (1990), and many other pilgrims became my favourite readings. All of them were also human beings struggling for meaning: I was lucky to meet these scholars on many occasions and to learn from their authenticity, kindness, and openness. I found some provisional answers to my

problems in the idea that we cooperate in building reality through communication, and communication is a dance with the other and the context, so we can participate in it, but not control it. An eco-systemic view of life started to grow with me, along with practices to embody it (Formenti & Luraschi, 2017).

Our epistemology can change, but it is not only a change of labels or ideas in our minds; this transformation requires a sort of conversion, a total reframing of our perspectives and identities (Formenti & West, 2018). If I look back, now, my epistemological transformation started after a big crisis in 1987, when I painfully had to quit a beloved job in open disagreement with my boss and mentor. This brought depression and despair into a life that had started under the best premises. I left my country to work in Switzerland, at the University of Geneva as a research assistant. For five years, I studied the construction of identity within the frame of “operational epistemology” and “cultural psychology” (Fabbri, Formenti & Munari, 1992), an approach to adult learning inspired by the theories of complexity, Bateson’s work, and Piaget’s structuralist-constructivist method. My mentors in Geneva – Donata Fabbri and Alberto Munari – were investigating the *relationship to knowing* that shapes adult identity and the cognitive strategies used by people to cope with emerging questions, especially at work. After the family system, this brought me to investigate organizations, social systems where interdependence is also the rule but rarely recognized. I became more interested in action and its effects in the world and in ourselves. When von Foerster came to visit us, we discussed his ethical and aesthetical imperatives: “Act always so as to increase the number of choices” and “If you desire to see, learn how to act” (von Foerster, 1984: 60-61). Talking is itself a form of action, and we used the metaphor of “cognitive moves” (Fabbri, Formenti & Munari, 1992) to capture the strategies used by learners to position themselves in relation to a task, a question, knowledge, their environment, *etc.*

I started to be more attentive to this self-positioning of the subject: even when the person is unaware, they take a position, they have a strategy, and an observer can make guesses about it. This became very useful for me some years later, when I created a frame to interpret the dance of reciprocity in educational relationships, where two or more people com-pose their bodies, minds, and souls, to co-evolve in the educational context. The frame describes four different positions that adult learners take in relation to knowledge and to the teacher or educator: a. passive reception, b. task-oriented activation, c. self-directed intentionality or d. playfulness. Each of these positions is also well described in literature on adult learning. They could be seen in a progression from the more passive to the more active, but each of us could take all of them, depending on the context. Similarly, the educator can act as a. the bearer of knowledge, b. a coach, c. an active listener, or d. a playful guide. The co-evolution

or structural coupling (Maturana & Varela, 1987) between learner and educator can appear as a smooth dance when their positions are complementary (*i.e.*, just what is expected), such as the good lecturer with the quiet listener, or the teacher using active pedagogy with students who are committed to do what is required, or the Rogersian educator with an adult who is ready to express his/her questions, needs, and desires, or the creative workshop facilitator with a participant who is willing to play and let go of expectations. What happens most frequently, however, is desynchronization: the dance cannot be smooth since positions are different and change in time. Besides, most contexts of adult learning entail many people, not just two, all of them starting with different expectations. An awkward dance is an occasion for learning. This framework has been very helpful in researching and teaching around the educational relationship in formal, non-formal and informal contexts (Formenti, 2017).

Researching adults' strategies of self-definition and self-construction (Fabbri & Formenti, 1991) brought me to ask myself: why do I want to study this matter? Why identity? And the answer was clear: I was struggling, I did not feel that I belonged, that I was myself. I felt like a stranger in my own family, I had second thoughts about my marriage, I did not want to live in Switzerland nor to go back to Italy. I guess this pushed me towards auto/biography.

### **Auto/biography**

At the end of my service at Geneva University, I felt very disoriented. I was pregnant, so I knew that the future would call for some adaptation; first of all, trying to repatriate. I guess, now, that I was confusedly seeking for some stability. Going back to Italy, family and friends, was an answer to disorientation. And yet, I felt different, no more belonging to one world. Besides, there was uncertainty about career choices. Five years studying the psychology of education – while still practising and teaching family therapy – had brought me to wanting more and becoming a full-time researcher. But the systemic epistemology was not a thing in the Italian academy, apart from a few family therapists who worked in clinical psychology. It was not for me: I was totally uninterested in the system of psychological care and its increasing medicalization. Learning – adult learning – was my object. The only possibility was to apply for a PhD in General and Social Pedagogy, the disciplinary field in which adult education found its place in the Italian university in the 1990s.

So, here I am, a psychologist and systemic psychotherapist, trying to convince Italian scholars in pedagogy (a community with a strong philosophical and theoretical background, not especially fond of psychologists) that overcoming disciplinary boundaries is not a bad idea, and to convince myself that I can learn how to belong. I am scared,

but my PhD supervisor is convinced that what I have, in fact, done in Geneva is pedagogical and biographic. He pushes me to embrace the emerging area of biographical research, still unknown in Italy, and to apply for the first meeting of a new European Research Network – Life History and Biography – founded by Pierre Dominicé, Peter Alheit, and Agnieszka Bron under the umbrella of ESREA. This meeting will be held in Geneva. I take this as a good sign. I could not know that this network, and the people in it, was to become my academic family forever.

My professional life as a researcher is strongly marked by auto/biographical studies. I use the word with a slash, as I have learnt from British colleagues in Canterbury – Linden West, Hazel Reid, Wilma Fraser, Alan Bainbridge, and many others – to stress the relational and interdependent nature of any effort to gather life histories. An interview, a biographical group, even a written text, are always built in context, inside an ongoing relationship (Cavarero, 2000), where the other – the real and the imagined one – will shape my strategy of self-narration, the contents that I choose to tell and the silenced parts, the meaning that will *emerge* from the whole process. “Emergence” belongs to the systemic complexity theory: in human and social systems, most events cannot be referred to a specific cause, since they are produced by entangled circuits of communication, seen as a circularity of action and feed-back. When we say that the story “has emerged”, we are acknowledging that we are unable to say what exactly has produced it. There is a mystery in the meaning construction of an auto/biographical effort: how and why do I tell my story in this way, to this person or group? What do you – as a researcher or educator – bring in it? How do we together shape ourselves, our relationship, and our common environment, by telling this story in this way?

So, since the very start of my PhD, in 1993, I wanted to study auto/biography as a systemic process (Formenti & Demetrio, 1995) and “a relational journey” (Formenti, 2014), not just a method to gather data. The meeting with Pierre Dominicé (2000) and Marie Christine Josso (1991) in Geneva was inspiring: they were developing a method of collective biographical inquiry with groups of professionals and students of adult education, that became my first model to do something similar in my PhD. Marie-Christine was the first to invite me to write reflexively about my academic path (Formenti, 2000).

For my PhD thesis, I gathered a group of 15 university students from Literature and Philosophy as co-researchers, and we met 10 times in 6 months, plus one individual interview, to explore different narrative creative methods for auto/biographical exploration (self-portraits, oral presentations, imaginary dialogues, chronographies, photo-narratives, journals, biographical writing), then we started a phase of co-construction using different ways to produce alternative stories, such as multiple styles of writing inspired by Queneau’s *Exercises in style* (1947), writing alternative versions and integrations of the “same” story. At the end, we implemented a process of group reflexivity,

using Kundera's suggestions to re-write each biographical text in the form of a *Bildung* novel, a fictional text based on the art of "radical pruning", the art of "polyphonic counterpoint", and the art of writing "just words" (Kundera, 2020). I published that work in a book (Formenti, 1998) that started a new tradition in Italy about doing "autobiographic pedagogy" in groups, a practice based on five concepts: unicity, constraint, multiplicity, reflexivity, and context. Since then, I have facilitated hundreds of groups, in many parts of Italy and Europe, as well as in my trips to Chile and South Korea. With a group of professionals, we wrote a collective book about "traversing care" (*attraversare la cura* in the original Italian), using writing as a way to develop our capacity to care for each other (Formenti, 2009). Writing, reading and performing together is the part of my work that I enjoy most. It is a form of research, indeed, but it took time to legitimate it. And many colleagues told me, "this is not research, it is intervention". The binary separation of research and intervention is a problem of Western epistemology that haunts our academy.

Auto/biography in a group is my methodological backbone when I teach and invite adults (students, professionals, parents...) to develop their reflexivity. Working-with, in a participatory way, is my favourite setting with adults. I am far less naïve now, though, after many explorations with different groups and situations, some of them successful, some disastrous, some useless, if I consider that adult education should be about developing consciousness, criticality, self-positioning, and recognition of the eco-systemic nature of life. I cannot force anyone, let alone myself, to transform.

## Com-position

In 1999, at 38, I became a professional academic – it was not intended, it emerged from a set of fortuitous conditions, and somehow I did not think that I deserved it. In that period, I was starting to use more traditional tools for research, such as biographical interviews and field observation. I realized that auto/biography has limits, when it comes to a complex understanding of human lives and groups. Even the systemic framework can become a prison, especially when it develops in very intellectual and abstract ways.

I was discovering (after my two pregnancies and births) the power of the body and presentational knowledge in sustaining adult learning. I worked very intensely for a decade with Ivano Gamelli, an Italian scholar who was developing an original framework for embodied pedagogy, with all ages but especially with adults. We organised residential workshops in the country, alternating embodied experiences, auto/biographical writing, and improvised performances. We wrote a book (Formenti & Gamelli, 1998) and several papers on those experiences.



I was trying to find a way to combine different languages, perspectives and paradigms. I started to use “sight” instead of “paradigm” – the metaphor of seeing something from a perspective (Formenti & West, 2018) seemed better than thinking in a paradigmatic way. I was also looking for new words to describe the dance of relationships as a reciprocal positioning and to frame research as a collaborative instead of competitive endeavour. This is how I stumbled on Heron’s (1996) work on co-operative inquiry: it was amazing how all the pieces were coming together, suddenly. Heron was describing the process that I had developed in almost 20 years of explorations! He gave names to what was unnamed before, and this fuelled my creativity and intentionality. I started to call my approach “com-positional” (Formenti, 2008; 2009; 2017).

Writing a life is a composition (Bateson, 1989). A conversation is a com-position. A workshop is a com-position, in reciprocity. This is how I see a family, a theory, an organization. They are systems, yes, but if I call them “com-positions” I can be more curious about the process, the juxtaposition of different parts, the dynamic forms that transform, constantly, and the relationships between the details and the overall changing atmosphere. I also become more interested in the artistic, expressive, aesthetic dimensions of life.

### **Academic life**

My learning path does not entirely fit with the expectations of contemporary academy. When I entered this world, I felt like “a fish out of water” (Bourdieu & Wacquant 1992: 127), because of my class origins, professional status, age, gender... I had the competence and profile to be habilitated as a researcher, but I did not possess the language, habitus, social capital needed to make a career. Besides, I did not feel entitled, or deserving recognition. This made my voice very feeble when it came to name oppression. It took years to recognize that it was not *my* problem, but it came from the structures implemented in the organization.

My works and ways of doing were praised by students, peers, and professionals, but dismissed by powerful figures. I will not tell here the sad details of inter-acting with powerful older men – and some women – who tried in different ways to push me back. I am really grateful to feminist researchers such as Barbara Merrill, Edmée Ollagnier, Darlene Clover, and to critical scholars in adult education who gave me the words and lenses that I lacked to read those events and my own reaction to them. I am also grateful that, by proposing paths of critical auto/biography to others, I have learnt a lot from them about my experience of being a non-traditional academic, and the beauty of choosing your own way of doing research, your voice as a researcher, and celebrating it.

What gave me strength were several nurturing meetings and enduring relationships with sensitive, brilliant, and passionate researchers in adult education – I cannot mention all the members of the lively community that is the Life History and Biography Network of ESREA, it would be a long list – but I have to mention one life-changing friendship and collaboration, with West (1996; 2016), who encouraged me to take a position, using my voice and authentic self to be active in the academic community. Thanks to him and Edmée Ollagnier, I became a network convenor, then a member of ESREA's Steering Committee, and finally, I found the bravery to propose myself as a Chairperson of this society.

I first met Linden in 1994 in Vienna. I remember a sunny day, a bench in the park, and him – a total stranger to me – listening for half an hour or more to the story of my very recent experience of becoming a mother. That quality of listening, the care for relationships and contexts that Linden pursued on every occasion – in doing auto/biographical interviews, as well as in supervising PhD students, in starting an Erasmus project with 75 people from 5 countries, in opening every annual meeting of the Life History and Biography Network – became a role model for me. He asked me difficult questions, he challenged my epistemology: as a psychoanalyst he was very engaged with subjectivity and identity, but I refused to tackle the unconscious, I felt more comfortable in looking at the “visible world”. So, our friendship grew little by little, and became a shared pilgrimage, walking together on the same path in search of meaning and beauty, in a landscape that can be very scary, violent, and meaningless. We developed together a dialogic transformative perspective on adult education (Formenti & West, 2018) that recognizes differences, conflicts, and struggles as necessary to learning.

The meetings of the Life History and Biography Network, that we convened jointly from 2005 to 2021, became an evolving space where a community of researchers could explore the construction of a set of shared values: relationality, listening, creativity, openness. We started to reframe auto/biographical inquiry as a path that goes beyond the narrative dimension, and words (Evans, 2016), involving the body and material/ecological context (Formenti, West & Horsdal, 2014; Bainbridge, Formenti & West, 2021). We insisted on the need to build stories that could make a difference in the world, at a micro, meso, and macro level (Formenti & West, 2016). Thanks to Linden, I came to know other pilgrims, such as Winnicott, and he met “my” Bateson. The composition of our views is still going on.

This story is partial and unfinished. I have lived – and still live – many contradictions and the need to compose them. The academic identity is demanding, the institutional constraints are far from guaranteeing a good enough learning space for everybody. When I am teaching, supervising, or assessing a thesis, I feel a tension between trusting the creativity, motivation, and intelligence of the adults in front of me, and asking them to

comply with rules that may suffocate or mortify that sparkle. When I see the damage created by neoliberal and bureaucratic rules implemented in the system, I would like to be the kind of person that is able to say aloud this is wrong. I know why I am still very shy, on many occasions, but I am working on it.

Meanwhile, I am getting older, and fittingly I was given the task of coordinating an interdisciplinary research group on healthy and active ageing. I hope to bring complexity into this heterogeneous group and invite us all to search for wisdom and meaning, beside the new neoliberal mantra of “successful ageing”. As I said, I want to compose and embrace all my selves, now the older learner is coming to the forefront. Let’s see where this will bring me.

## References

- Bainbridge, A., Formenti, L. & West, L. (2021) *Discourses, dialogue and diversity in biographical research: An ecology of life and learning*. Leiden: Brill.
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1979) *Mind and Nature. A Necessary Unity*. New York: Bantam Books.
- Bateson, M.C. (1989) *Composing a Life. 1R edition (2001)*. New York: Grove Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992) *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- Burbatti, G. & Formenti, L. (1988) *The Milan Approach to Family Therapy*. New Jersey: Jason Aronson.
- Cavarero, A. (2000) *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood* (P.A. Kottman, Trans.). New York: Routledge.
- Cyrułnik, B. (2008) *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris: Odile Jacob.
- Dominicé, P. (2000) *Learning from Our Lives*. San Francisco: Jossey Bass.
- Evans, R. (ed.) (2016) *Before, beside, and after (beyond) the biographical narrative*. Duisburg: nisaba.
- Fabbri, D. & Formenti, L. (1991) *Carte d'identità*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, D., Formenti, L. & Munari, A. (1992) Moving into cognitive moves. *Cultural Dynamics*, 5(2), 141-155.
- von Foerster, H. (1984) On constructing a reality. In: P. Watzlawick (ed.) *The invented reality. How do we know what we believe we know? (Contributions to constructivism)*. New York/London: W.W. Norton & Company, 41-61.
- von Foerster, H. & Pörksen, B. (2002) *Understanding Systems. Conversations on Epistemology and Ethics*. Heidelberg/New York: Carl-Auer-Systeme Verlag/Plenum Publishers.
- Formenti, L. (1998) *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini e associati.
- Formenti, L. (2000) Les histoires de vie dans ma vie : Reconstruction, découverte ou invention. In: C. Josso (ed.) *La formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan, 101-120.
- Formenti, L. (2008) La com-position dans/de l'autobiographie. *Pratiques de formation/Analyses*, 55, 171-191.
- Formenti, L. (ed.) (2009) *Attraversare la cura*. Trento: Erickson.
- Formenti, L. (2014) Auto/biography: A Relational Journey. In: H. Reid & L. West (eds.) *Constructing Narratives of Continuity and Change. A Transdisciplinary Approach to Researching Lives*. Abingdon/New York: Routledge, 11-24.

- Formenti, L. (2017) *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2018) Complexity, Adult Biographies and Co-operative Transformation. In: M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller & P. Jarvis (eds.) *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave Macmillan, 191-209.
- Formenti, L. & Demetrio, D. (1995) Self-Biography in Organizations: A Narrative-Systemic Approach. In: P. Alheit, A. Bron, E. Brugger & P. Dominicé (eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 274-293.
- Formenti, L. & Gamelli, I. (1998) *Quella volta che ho imparato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. & Luraschi, S. (2017) How do you Breathe? Duoethnography as a Means to Re-embody Research in the Academy. In: A. Voss & S. Wilson (eds.) *Re-enchanting the Academy*. Seattle: Rubedo Press, 305-324.
- Formenti, L. & West, L. (eds.) (2016) *Stories that Make a Difference. Exploring the Collective, Social and Political Potential of Narratives in Adult Education Research*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Formenti, L. & West, L. (2018) *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education. A dialogue*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Formenti, L., West, L. & Horsdal, M. (eds.) (2014) *Embodied Narratives. Connecting Stories, Bodies, Cultures and Ecologies*. Odense, DK: University of Southern Denmark Press.
- Heron, J. (1996) *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Josso, C. (1991) *Cheminer vers soi*. Lausanne: l'Age d'Homme.
- Kundera, M. (2020) *The art of the novel*. London: Faber & Faber.
- Maturana, H. (1990) The Biological Foundations of Self-Consciousness and the Physical Domain of Existence. In: N. Luhmann, H. Maturana, M. Namiki, V. Redder & F. Varela (eds.) *Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? Materialität der Zeichen*. München: Wilhelm Fink Verlag, 47-117.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987) *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala.
- Morin, E. (1990) *On complexity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Queneau, R. (1947) *Exercises in style*. London: Alma Books.
- Salmon, C. (2007) *Storytelling. La machine à fabriquer les images et à formater les esprits*. Paris: La Découverte.
- Varela, F.J. (1984) The creative circle: Sketches on the natural history of circularity. In: P. Watzlawick (ed.) *The invented reality. How do we know what we believe we know? (Contributions to constructivism)*. New York/London: W.W. Norton & Company, 309-323.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (2017) *The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience*. MIT press.
- West, L. (1996) *Beyond Fragments. Adults, Motivation and Higher Education*. London: Taylor & Francis.
- West, L. (2016) *Distress in the City. Racism, fundamentalism and a democratic education*. London: Trentham Books, UCL Institute of Education Press.

Linden West\*

## HOME FROM HOME: AN AUTO/BIOGRAPHICAL NARRATIVE RESEARCH PILGRIMAGE

“The struggle of man (sic) against power is the struggle of memory against forgetting”

(Milan Kundera, *The Book of Laughter and Forgetting*, 1980).

**ABSTRACT:** The paper embodies a kind of research pilgrimage: informed by actual pilgrimage and the power of metaphor and expressive writing. The starting point is hesitant first steps under the gaze of scientific literalism as well as youthful conceit. It encompasses historical research on Richard Henry Tawney – a key figure in workers’ education. It was followed by conventional psychological research in the 1980s into working-class student experience, but this was challenged by those at its heart: listen to us for a change, they said. Eventually, there were steps towards what I now call auto/biographical narrative research, and the influence of European colleagues and feminism was important in finding a good enough research home, and eventually more authenticity and depth. The journey in fact became an explicit, joyful play of metaphor, intimacy, cultural politics, and narrative dialectics. It included a subjective journey home, encompassing different ways of seeing, literature, subjective and unconscious life, a vulnerable yet resilient humanity, self, other and otherness. And, in the context of the contemporary rise of racism and fundamentalism, a reconnection with parents and the gifts and goodness of a lost, agentic working-class culture. The paper is a kind of meditation on research and how it can help in the fundamental work of memory, to build a better, more socially just, inclusive, and reflexively conscious world.

**KEYWORDS:** scientific literalism, metaphor, myth, feminism, psychoanalysis, the poetic.

### Introduction: research as pilgrimage

Nowadays, I think differently about research – more of a pilgrimage or quest: an idea that would have seemed vaguely religious and strange back then when I started out. The antithesis of science, maybe, both in method and epistemological assumption. But pilgrimage can speak in both literal and metaphorical terms: as metaphor for uncertain, messy, unpredictable journeys in which roads are wrongly taken, there is the occasional impasse, and encounters with the unexpected. And a realisation of how important a relational sensibility can be in research. There are epiphanies too: turning points in how research is experienced and understood. A pilgrimage that encompasses a degree of organising, planning, and charting a route, but always provisionally. We cannot know in advance of the unexpected or how we might learn from experience.

---

\* **Linden West** – Professor Emeritus, Canterbury Christ Church University, UK; e-mail: linden.west@canterbury.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5701-6861>.

Quite fundamental epistemological and methodological questions raise their heads. Then again, we encounter other pilgrims, some as potential guides and sources of inspiration in dialogue. The language I now use seems quite different from conventional social science writing. The latter can over-emphasise pre-ordained routes and styles of communication that seem stolid, dry and emotionless. Words like beauty, awe, mystery, yearning, and wonder are absent. If surprise and divergence are possible, they belong to the highly experienced and exceptional.

Yet words like awe, mystery and yearning have crept into my language. Doing research is more human, potentially radical, and certainly anti-bureaucratic. It is a creative living process, not instrumentalised conformity, as philosopher, neuroscientist and student of literature Iain McGilchrist puts it. Quite different, in fact, to the Enlightenment rhetoric of detached reason as the prime vehicle to meaningful truth (McGilchrist, 2021). We must rid ourselves, so this argument went, of superfluous language, superstition, magical thinking, religious dogma and even subjectivity. Facticity not rhetorical or emotional games were essential after a century or more of religious wars (West, 2022a). Truth lay in penetrating nature or society's secrets using the scientific method, unblinkered by prior assumption. Knowledge was to arise 'from the rigorous logically sequential unfolding of whatever follows securely from predictable procedures by calculation according to fixed laws' (McGilchrist, 2021: 422). Reason and calculation as guiding lights towards the Holy Grail of monocausality. This became a normalising myth in science: but you can't even start on the scientific method without making assumptions and using insight and creativity, hunches, and vague impressions.

Conventional scientific language also falls short in representing our objects of interest: when wrestling, for instance, with the riddles of the quantum world let alone the perplexities of human motivation, sexuality, or the psychosocial and cultural parameters of learning. Our representations – contrary to the Enlightenment dream – are never simply coterminous with the thing itself. Hubris follows when we muddle representation and reality, however sophisticated our modelling or rigour. Instead, we realise the difficulty of finding the right word, formula, or any word at all. Niels Bohr, the quantum physicist, thought conventional scientific language fell short in seeking to chronicle quantum 'realities'. A language more like poetry was required, he concluded, in the face of the mystery of objects that could be, at one and the same time, particles and waves. A deeply relational 'reality' was suggested in contrast to a clearly delineated objective one (McGilchrist, 2021: 1225). If true of physics, how much more so of cultural, social, historical and psychological research.

Notwithstanding, more conventional ways of doing science, research and writing remain powerfully seductive in their capacity to confer respectability. Sigmund Freud, for instance, wanted to be the good scientist and to establish psychoanalysis as a science.

He only reluctantly fell back on the language of the Romantics, myth, and tragic literature as second best (Formenti & West, 2018; West, 2022a). Freud was to realise that a more reflexive, imaginative, eclectic, poetic, mythical as well as scientific literacy was required. The Greeks understood the importance of mythos not as the alternative to logos, or reason, but as a complement. Yet, we continue to wish our truths to be clear, precise, impersonal, and logical. This might be appropriate for making efficient weapons or building bridges, less so for social and psychological inquiry.

In fact, in doing research, we learn the limits of logos. And how to learn from fellow pilgrims like Freud; and of the creative potential in straddling boundaries between fact and fiction, not least to give voice to the silenced, and eventually to self. And when learning to research dialogically and narratively under the challenge of marginalised peoples. We learn how essential finding a good research home is, in my case a European auto/biographical narrative community. I could then experiment, for example, with the complexity of single case studies and an explicit use of literature and myth. There was also, eventually, a journey back to a different 'home': to the working-class culture in which I was born and to see this and my family of origin in a new, more celebratory light. And to realise that some earlier work was framed by fragile, occasionally arrogant, adolescent defensiveness. Myth and good literature helped, as it did for others, to wrestle with the elusive, puzzling, obscure, labyrinthian regions of the human psyche, culture, history, and behaviour in dynamic interaction. Shakespeare, pre-eminently, offers the deepest insight into the tragic as well as potentially transformative qualities of our actions – in a play like *A Winter's Tale* – if we are open to eclectic ways of seeing and being (Chapman Hoult, 2014).

Metaphor matters. It was Paul Ricœur (1975) who reminded us that language is inevitably steeped in metaphor. Metaphors liberate hearts as well as minds, intuition, and the wisdom of the body, in perpetual struggles for consciousness, meaning and memory.

## **Defiance**

We can still feel anxious when traversing boundaries between fact and fiction; or in turning to film and Shakespeare as 'evidence'. Is this what researchers are supposed to do in an evidence-based world? Using Greek myths, surely not? Sigmund Freud concluded only reluctantly that not a single conventional hypothesis penetrated the murky depths of human sexuality (Symington, 1996). He turned to in-depth case study and mythic as well as literary hermeneutics. Arguably, these powerful myths illuminate 'normal' as well as pathological life, as Freud suggested. Hubris, for instance, knows few boundaries in politics, research or learning lives.

We might also learn to employ literary tropes when exploring lost or illusive ‘truths’ of experience: like those of female slaves in the antebellum American South. Their stories are largely missing from the historical record while those of slave owners are chronicled in self-justifying myopia or, recently, in a present generation’s ‘*mea culpa*’. We have gruesome archives of buying and selling enslaved people but know little of the individuals at their brutal heart. In an act of imaginative and democratising defiance, historian Tiya Miles (2023) takes a remnant of cloth that once belonged to a female slave and invests it with truth-seeking vitality, over the generations. She draws on the limited memoirs we have to imagine female lives of suffering, tenderness, resilience, and resistance, intergenerationally, in one family. She uses words like *imagine*, or perhaps, or is this ‘too much of a stretch?’. ‘Truth’ consists of the literary power of verisimilitude and authenticity – more narrative than strict historical truth – appealing to our visceral, empathic capacity to connect with and understand these women over time.

Or we can spend time, as I did, researching the lives of marginalised, abused women in struggling communities. Women participating in ‘family learning programmes’, like Sure Start in the United Kingdom or Head Start in the United States. Programmes designed to concentrate professional resources on the most ‘difficult families’ by mobilising agencies to work more closely together to counter intergenerational ‘cycles of deprivation’. Governments, prime funders of the programmes, demand precise, evidence-based measurement of child development or family well-being rather than contextual understanding or research giving space to family, especially women’s voices. The evaluative language must embody clear outcomes, cost-benefit analysis, and the supposed objectivity of number. Whole human beings, in context, are lost.

Furthermore, deficit models lurk within the rationale and design of these projects: ‘deficient’ families and communities requiring corrective action. But there are more rewarding ways of doing research. We learn to listen to the women’s and men’s life stories (and children’s) and place programmes in broader political, economic, cultural, and existential settings. Some Sure Start pilot programmes had more of a bottom-up collaborative approach, working with communities: local women and men engaged in agreeing what was done and participated in project management. Some women took on leadership roles: a huge step in particular lives. Learning to talk back to power, including to arrogant local officials, when given sufficient support and encouragement. They began to experience agency, and even forms of participative, inclusive democracy (Merrill & West, 2009). There were subtle, beautiful changes in the quality of relationship between specific parents and children that only nuanced, narrative forms of inquiry could illuminate. There were subtle changes in the research relationship too: more collaborative, where finding voice was auto/biographical, as we draw on our own experience to make better sense of the other.



Critical theorist Axel Honneth (Honneth, 1995; 2007; 2009) argues philosophically that we better recognise others when we feel recognised ourselves. As researchers, we learn to fulsomely witness subtle intersubjective and subjective change. Boundaries are then crossed – between historical and narrative truth, literary and academic writing, psychology and sociology, art, poetry, and science, as well as self and other. We cross boundaries on actual pilgrimages too: between clear plains and cavernous depths, lowland and startling heights, grassland and impenetrable forest. We learn to notice and think about difference and how best to manage the highs and lows, ecstasy and despair, pain, and exhilaration of a journey. We learn to recognise beautiful moments, and beauty herself. In research it could be the moment when a young, abused woman talks back to the powerful, or finds some resolution to trauma in creative sculpture (Hunt & West, 2012). We can learn poetically to honour beauty and ourselves. The poetic not, as Simon Wilson (2024) puts it, in hastily scribbling verse, but in attentiveness to the something else in and surrounding us, to the other in the world and self, and in profound changes of perception of what research can do. Finding depth in a moment evoking our own potential for depth.

### **Auto/biographical and narrative research**

The kind of research I now do – auto/biographical narrative research – draws us out, moves and challenges us, satisfies, frustrates, inspires, and occasionally enraptures (West, 1996, 2016; Formenti & West, 2018; Merrill & West, 2009). We enter a border country between disciplines, and different ways of knowing; between self, other and otherness; and in the spirit of American sociologist C. Wright Mills (1959), into the complex interplay of intimate, meso (of families and diverse institutions) and macro worlds. In witnessing, for instance, the intrusions of the macro dynamics of power, patriarchy or colonialism in the stories people tell. And in crossing a border from standard, ‘scientific’ social research into a realisation of just how important dialogue and listening can be.

We discover the importance of self-knowledge in encounters with the other and the workings of power as well as unconscious processes. There is the perpetual danger of projecting parts of our self and experience onto the other, and her story, in what depth psychologists call transference. But we can learn to deepen our appreciation of the other’s richness through carefully drawing on our own experience, reflexively and auto/biographically. We have all, to repeat, experienced degrees of loss, rejection, belittlement, abuse, marginalisation, if only to an extent, alongside the potential joy of seeing something afresh. This can deepen our understanding of the other, and ourselves. It is making explicit the ‘auto’ in forms of research which challenge what

feminist sociologist Liz Stanley (1992) called the objectivist conceit of much male biography, in which the narrator somehow transcends himself and his culture to attain the objective truth of someone else's life, and nothing but that truth. Rather than, in fact, acknowledging the inevitable imprint of ourselves in our texts and in giving voice, for good and ill, to another.

But the noise of the bureaucratic norm of transcendental objectivity never entirely dissipates. We are constantly challenged about subjectivity and inter-subjectivity in research. Yet feelings of authenticity can emerge in the good and dialogic company of other researchers as well as through learning from experience. The paper in these terms is a kind of relational allegory of deepening meaning for self, the other and in the giving of voice. It is more William Blake than Isaac Newton: seeing the whole context and perceptual eclecticism rather than scientific literalism's single vision. Blake, the Romantic poet and visionary called on 'God' to protect us from such literalism if we are to appreciate our humanity, or a tree, sunflower, blade of grass and snowflake in their uniqueness and inward beauty (Johnson & Grant eds., 2007). It is more John Dewey too in emphasising research as learning from rather than about experience; more Paulo Freire and Raymond Williams in struggling for social justice for the marginalised. More Romantic Freud than 'scientific', or behavioural psychology (Formenti & West, 2018); and more Hélène Cixous than Pierre Bourdieu in its sensitivity to the feminine economy of gift and reciprocity in education or research, in contrast to Bourdieu's constraining, masculine, capital accumulation (Chapman Houlst, 2014).

## Roots

A research pilgrimage has inevitable autochthonous roots. Mine begins as the only child of working-class parents in a once industrial city, Stoke, 'post-industrial' now, in the English Midlands of the United Kingdom. A child of an extended family which, on its margins, contained some awkward, questioning, autodidacts (West, 2016). My family, like all families, was historically and psychosocially complex. Mother lost her father at a relatively young age, partly no doubt because his pottery business was lost in the Great Depression. History intruding into intimate lives as he suffered depression and turned to drink, even occasional violence against my maternal Nana. Mum was born in 1913 at a particular moment – unique and general – of war, economic instability and limited educational opportunity for working class women. The Second World War, more so than the First, widened the theatre of suffering yet also generated resources of sacrificial hope for building a better social order. Hope for me too, born after war's end in 1946. There was inevitable projection of mother's frustration onto me, her only

child, in the confluence of intimate, meso and historical dynamics. Historical trauma inscribed uniquely and non-deterministically into a life.

This mix of trauma and frustrated desire fed into my muddled motivation, including a need to please, even to ape certain kinds of people at university. They included New Left bourgeois critics of Richard Henry Tawney, so confident in their disdain for Tawney's alleged pious, atheoretical Christian socialist idealism, and the constraints this imposed on workers' education. It was the 1960/early70s, after all, with a full employment economy and youthful challenge to cultural deference. We could afford to criticise previous generations from the security of the welfare state and enhanced educational opportunity (West, 2016; 2017). Much later, through the lens of neo-liberal hegemony, I revisited my family history in quite different ways. Dad, I realised, was born on the wrong side of the tracks: working class and marrying into what sociologists Brian Jackson and Dennis Marsden (1969) called a sunken middle-class family. I began to understand more of why I strove to escape a working-class background, and even my Dad. But from 2008 onwards, when researching racism, fundamentalism and workers' education, the quest became, in part, a kind of reconnection with him and his story. And a deepening awareness of what he, Mum, and their generation had achieved.

Dad, I realise, was, in his own way, a principled and courageous man: a firefighter in the Second World War which we rarely talked about. Men's encultured discomfort with emotional intimacy embodied in a particular father-son relationship. I lived until recently in the county of Kent, in South East England, where Dad was stationed in the Second World War. He volunteered to join the new National Fire Service concentrated in areas suffering the worst of the Luftwaffe's Blitz. My home until 2024 was in Canterbury, a place of historic pilgrimage and bombing. Canterbury was badly fire-bombed in 1942 by the Luftwaffe: Dad, I worked out, was probably there, as firefighters from all over the county came to protect the historic Cathedral. I know this through a talk by a historian who researched the chaos at the heart of the bombing: the gauges on hosepipes were non-standardised and it was difficult to connect to the standpipes. I look at the Cathedral today, preserved in all its beauty, partly because of someone like my Dad.

In the 1970s, as I now understand it, I was driven by an unconscious compulsion to right the wrongs of a family's lost status. In the 2010s, and beyond, I reconnected with my working-class roots – through the lens of a dystopic present. This is not to idealise the past but to appreciate afresh the sacrifice and values of working-class community. And of international solidarity in places like Stoke, and of dialogue and hope created in workers' education. Working class auto/biography like mine has become more emotionally and psychically charged than the stolid, emotionally light male sociological writing of earlier times (West, 1996). More recent auto/biographical writing in fact challenges – not least in inspirational feminist writing (Steedman, 1986) – the

gendered myopia of earlier biography. We instead enter the beating, often idiosyncratic hearts of working-class women and men in shared but also unique desire, fantasies and achievement. Carolyn Steedman's Mum liked to feel 'classy' in going out dancing and dressing up. Steedman's is a feminist story challenging working-class women's assumed passivity and subservience. My Mum liked dancing too and found agency in similarly idiosyncratic ways. People make history if never in conditions of their own choosing or according to narrow progressive formulae (West, 1996; Formenti & West, 2018).

The family, as mentioned, included autodidacts. They were driven by a non-conformist spirit, constantly questioning orthodoxy – religious, political, or otherwise. Free spirits, seeking their own way, forming their own communities in what theologian and social radical Martin Buber (Löwy, 2017) called the quest for elective affinity. The latter embodied new and different manifestations of Tonnies' *Gemeinschaft* in workers' education. The yearning for community has strengthened in our neo-liberal, individualistic era (Centenary Commission on Adult Education, 2019). Communities like those of workers' education in the nineteenth and twentieth centuries. Here, as I now understand, lay powerful aspirations to create an educated, participatory democracy in contrast simply to a parliamentary, representative, and inevitably hierarchical one in which the centre thinks it knows best. Raymond Williams's elective court, in short. Workers' education offered space where dialogue, self/other recognition, and structures of democratic feeling materialised in diverse ways. Where resources of hope were generated in a kind of collective dialogical pilgrimage (Williams, 1989; Goldman, 2014; Rose, 2010; West, 2016).

Nowadays, adult education is deeply compromised, like the broader notion of education, as a means to build an educated citizenry. Education has become commodified, often reduced to its exchange value in the marketplace; and, if less explicitly so, to disciplining populations into social conformity in the face of capitalism's monstrous aggressions and disturbance (McCarragher, 2019). But the decline of workers' education began earlier in the 1950's rise of consumerism and the cultural fragmentations of working-class life. Later, neo-liberalism became the handmaiden for a return to social precarity for the many. A new, anxiety-ridden politics created space for rightist populism, fascism, and scapegoating of the other, the outsider and marginalised. Scapegoating within a fragmented multi-culturalism too whose potential for self/other learning gets lost in the excessive individualism of contemporary life (West, 2016; 2022b).

I now look forward with history in my sights (Hake, 2021). The history of workers' education and how earlier generations of working-class students coped with dissonance, difference and turbulence in politics, economics, and society. How were democratic or elective affinities actually learned in these earlier experiments? How were more participative forms of democratic life created: what we can call, echoing Raymond

Williams again (Williams, 1989; West, 2022b), structures of democratic feeling? Learning meaningful participative democracy, if you like, in contrast to the passive, worst-case experience in schooling of induction into occasional voting for an elected court, or citizenship obligations reduced to litter collection.

I was helped in this part of the pilgrimage by historians like Lawrence Goldman (2014) and Jonathan Rose (2010). They addressed, in different ways, overly dismissive, reductive Marxist scholarship of the post-1968 years. Rose's (2010) work on *The Intellectual Life of the British Working Classes* inspired me to reimagine how and why workers' education offered a model of collective learning, elective affinity, and community building (West, 2016). Rose drew on the testimonies of worker students themselves – diaries, diverse memorabilia, books, life writing *etc.* – to illuminate how students progressed into leadership roles in the wider workers' movement rather than an imagined incorporation into middle class life and values. Agentic not passive, independence of thought, not indoctrination. Co-creating a relatively vibrant working-class movement eventually to shape the post-second world war settlement. These issues, I realise, have less to do with clashes between Marxist and Christian Socialist perspectives, and more with the openness of students to others, otherness, and their own uncertainties. Here is the fundamental chasm between democratic education and indoctrination: between conformity of whatever kind and the struggle to find more of one's own way in the company of others.

Lawrence Goldman's (2014) work on Tawney celebrated the elective, fraternal qualities of workers' tutorial classes as they developed out of what could be the more passive characteristics of University Extension lectures. The latter were delivered by university tutors to students, oftentimes to predominantly middle-class women in university extension centres in diverse areas of England. The workers' classes were more strongly characterised by discussion-based learning, inclusive debate, as well as the intense study of politics, economics, and later literature, over years. Conviviality mattered in how difference and dissonance were managed – between, for example, hard-nosed, Marxist economism among some and Tawneyite idealism among others. Taking tea together, sharing food, poetry and song evoked a common humanity and a communion of fellowship.

The building of an educated democracy was, as Richard Henry Tawney (1964) framed it, the *raison d'être* of this crucial alliance between progressive elements in universities and workers' organisations. The language of Christian socialism rather than Marxism permeated the movement, if not exclusively so. A 'Kingdom incarnate', as Tawney understood it, bringing echoes of the early Church (Tawney, 1964; Goldman, 2014). Here egalitarian ideals and spiritual quest were incarnated in a model of a socially just fellowship of learning. There were hints of such vibrancy in my earlier research – delving

into Oxford University's workers 'tutorial classes' archives and reading student essays and tutor responses – but I failed to see the significance. The problem is not what we look at but what we see, in the words of Henri Thoreau (West, 2022b). Seeing, like learning, depends on heartfelt openness to experience, self and other awareness, a reflexive, imaginative as well as critical spirit, and the capacity, among researchers, to re-present people's history in authentic, living detail.

### **Stumbling home**

There were other false steps on the journey. When studying, for instance, experiences of working-class women of different ethnicities in Oxford and elsewhere in the 1980s. They were part of a new 'Second Chance' adult education project (Lalljee, Kearney & West, 1989). The idea was incubated in the WEA (Workers' Education Association) to reinvigorate working class adult education. Second Chance offered a relatively well-resourced framework, grounded in values of mutual self-help, dialogue, experiential learning and critical spirit. Topics for study were generated from learner experience, while weekly seminars were combined with individual tuition and residential time at Ruskin Workers' College in Oxford.

The WEA in Oxford collaborated with Oxford University Department for External Studies to research student experience: combining the use of psychological instruments with open-ended interviews. One course was taught by some committed feminist tutors who encouraged the women to think about their lives, and the experience of being researched. Did they feel validated and satisfactorily represented in the research? We used well-validated psychological instruments to measure changes in health, well-being and the 'locus of control'. The latter refers to how much we feel authors of our lives or at the whim of powerful others. The women, we hypothesised, would feel more in control, happier and better in themselves because of the programme (Lalljee, Kearney & West, 1989).

The instruments were administered at the beginning, the middle and towards the end of the project. 'Hang on a minute', some of the women said in the second round: 'it's a lot more complicated than this. In some ways, we feel more in control and alive – thanks to the group and our tutors – but in other ways we are more aware of how society works to constrain women like us. As for feeling better, we often feel worse: even though we realised, one or two of us, that we had to escape a deadening marriage. Listen to us for a change and our experience'. It was, I realised, a further injunction to ground methodology in the complexities of student stories, in auto/biography and an eclectic repertoire of interpretive 'psychosocial/psychocultural' interpretative perspectives. I then moved to a new role at the University of Kent and received funding for what I began

to call 'biographical research.' But I needed a good enough home – a research family – to learn about the potential and complexity of auto/biographical narrative research.

I found a home in an expansive multi-disciplinary trans-European research community. I learned that biographical research could be grounded in deeply relational methodology as well as eclectic ways of knowing, drawing on sociological, psychoanalytic, embodied, aesthetic, gendered, material, spiritual, religious as well as pedagogic perspectives. Both/and rather than either/or (Formenti & West, 2018; Bainbridge, Formenti & West eds., 2021). The *European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA) Life History and Biography Network provided the supportive, diverse, dialogical as well as challenging family where I could flourish. I had begun an intense period of psychoanalytic training too and ESREA introduced me to colleagues with similar interests like Walter Mader (1995). He was a psychoanalyst who used psychoanalytic ideas in framing the theory and practice of biographical inquiry.

There were colleagues with different theoretical lenses, like sociologist Peter Alheit (1995). Peter developed the notion of biographicity which suggested that on the one hand we can be inspired, in the cultural fractures of the contemporary late modern world, to craft a life on more of our own terms. On the other, power, structural forces, and human contingency (losing a job, sickness, loss and finally death) conspire against us. Pierre Dominicé (2000), another colleague, coined the term educational biography in developing professional training programmes to understand clients' lives. To do this required professionals to make sense of their own lives. The work of Alheit and Dominicé was located within a wider turn (or return) to biographical inquiry across the social sciences (Chamberlayne, Bornat & Wengraf eds., 2000). The turn was partly in reaction to the long, deadening *durée* of positivism and the lost human subject in social science.

I began to imagine forms of research giving space, time, and encouragement to marginalised peoples to tell their stories, to do memory work and participate in interpretation. A kind of democratic relational practice to challenge and reshape the historical and contemporary record. Here was a research family in which the complexity as well as the potential of biographies and narrativity could be fully recognised. Attention was also paid to the complex relationship between here and now and there and then in research. Power and unconscious processes shape stories: research is always a co-creation in which the autobiography and presence of the researcher affect the other, for better and worse. Power circulates in research to inhibit and/or to legitimise storytelling. I was moving towards a more reflexive auto/biographical narrative stance in which boundaries between self and other, fiction and fact, conscious and unconscious life, there and then, and here and now were becoming blurred (Merrill & West, 2009).

## Beyond fragments

I sought to connect intimate experience with meso and macro forces in studying the motivations of adult learners in Access to Higher Education programmes, leading to my first book (West, 1996). Its framing drew on diverse conversations with various colleagues in the ESREA community. The study began with a reaction against what I saw to be the epistemological reductionism of survey methods or for that matter empirical psychology. An erroneous distinction was drawn in the literature between personal and vocational motivation, for instance, as if the personal was not implicated in the vocational choices we make.

I realised that there was no single path towards legitimacy in biographical or narrative research: in some sociological contexts the intention was to build reliability in evidence through minimising the presence of the researcher, and finding a 'truth' that other researchers, using similar procedures, would discover too. In feminist forms of inquiry, more emphasis was given to building equality and empathy in the research relationship. The researcher could even share her story (Merrill & West, 2009). In fact, I shared aspects of mine with specific students at the heart of the book, *Beyond Fragments* – including someone I called Brenda. It took time and happened spontaneously, changing the research dynamic in an egalitarian way. Brenda, in a later interview (the work was longitudinal) talked of her family and the influence of her mother. I said something about mine, worrying later that I might have transgressed. In fact, it worked in an opposite, empowering way. Brenda said she felt less inhibited and realised that she often gave the answers she imagined men wanted. Men like me. Students like Brenda continue to interest in their complexity and in questioning the fetish of big samples: the depth, nuance, courage and beauty of a life – in such a case study – can illuminate the murkiest areas of human motivation. Relatability, verisimilitude and aesthetics, like good literature, became the leitmotifs of the work.

I was interested in psychoanalyst Donald Winnicott's (1971) ideas on transitional space and the dynamic, contingent and developmental qualities of selfhood (in contrast to an essential pre-given subjectivity). A self forged in changing qualities of relationship with actual people, culture, and the symbolic order. We can imagine Winnicott's notion of transitional space as therapeutic and/or something like the quality of space in a Second Chance or Access to Higher Education programme. If people feel encouraged to tell and develop their stories and can play with interpretation, space opens for the experiencing subject, and narrative depth. Transitional space and new 'object relations' (with actual people or symbolically) are created and the work of memory, in Kundera's terms, is beautifully enhanced.



Brenda learned to take risks even in the face of a husband's betrayal and her children fleeing the nest. One of the children successfully completed university herself and encouraged Brenda to do the same. They formed a stronger relationship. Empathically attuned tutors helped as did finding symbolic friends in literature. Like the prostitute in Guy de Maupassant's *Boule de Suif* who resisted unwanted attentions from two Prussian army officers in the back of a coach (the novella is set during the Franco-Prussian war). Here, Brenda recognised a woman disparaged and abused like herself: we can interpret this intersubjective, emotional life in Winnicottian language of projective identification and object relations, where boundaries between actual or imagined characters and self blur. Brenda strongly identified with the prostitute and admired her courage in fighting off abusers. The other's resilience could be internalised. Brenda felt 'alongside' the prostitute, in visceral ways. Her narrative illuminates how processes of projective identification and introjection evoke a kind of existential, vibrant solidarity across time and place, fact and fiction, self and other bringing the gift of new life (West, 1996; 2023; Chapman Hoult, 2014).

### **Family matters**

Families matter, in diverse ways. As in the lives of another group of working-class women participating in 'family learning programmes'. The latter were designed to provide support for them and their children. The women talked – once the research relationship was good enough – about the quality of support received (or not) from empathic (or otherwise) professionals. They were encouraged to tell stories in specific women-only groups as well as to use art, sculpture *etc.* to represent painful experience. A young woman I called Gina used chicken wire and plaster of Paris in sculpting her pregnancy. 'People might not get it', she said, as it symbolised her anger at getting pregnant and desperation with her life. There was no head because she couldn't bear to think about it, and the belly was flat in a kind of denial. Yet through realising her talent as an artist, and in new qualities of relationship, she was beginning to turn her life around. She was planning to go to college and was being helped to apply by the group leaders (Hunt & West, 2012; Merrill & West, 2009). Projective introjection functioned here too: messy, confused, even violent feelings channelled into creative acts, celebrated by others, and slowly by self.

Much later, I chronicled similar processes in a study of the distressed city I once called home (West, 2016). A location of loss: with industry largely gone, social democratic politics weak, workers' education and the autodidacts lost, like the wider ecology of self-help institutions working class people once created. Racism and fundamentalism entered the void, with many locals resenting how their home was represented

by elites in the mass media and politics. There has been a profound cultural shift in representations of working-class communities: from Alan Sillitoe's 1960's begrudging respect for working class life in *Saturday Night and Sunday Morning* (Sillitoe, 1958) to contemporary television's *Benefit Cheats* and tabloid newspaper caricatures of people glued to Sky television, living off 'benefits'.

I was also able to chronicle stories of women like Carol: stories that challenge a reductive, ungenerous judgementalism. Carol's story was of her depression and hospitalisation when the last coal mine closed and her husband, a miner, lost his job and died unexpectedly. She despaired at the neglect of her city and turned for a while to the fascist British National Party because they were there on the ground and dealt with the 'druggies'. But she was to find more generous and resilient hope and agency in the conviviality and creativity of a sewing class; and in the gift of self/other recognition with a child, when listening to him reading to her in her volunteer work in a local primary school. There is a mythic, transformative quality in the innocent joy of a child's progress and appreciation, as Carol felt recognised as did the child. A gift from a child working in harmony with the conviviality and stimulus of adult education enabled Carol to progress into a leadership role in her community. When like Carol we feel recognised, including in research, we are better able to recognise others (like the asylum seeker who lived on the other side of the street who Carol could embrace in more generous ways (West, 2016).

### **The language and concepts we use**

Auto/biographical narrative inquiry inevitably leads towards considering the adequacy of our language and concepts. How best to convey and interpret the spirit by which lives are lived and sometimes transformed in cases like Gina, Brenda, and Carol. Liz Chapman Houlton (2014) develops a literary and poetic sensibility in her research on learning lives. Her text is emotionally and interpretively vibrant as she deconstructs the supposed ideals of distance and objectivity in conventional social science. She draws in her journey on gifts from intellectual and creative sisters like Virginia Woolf and Hélène Cixous. Woolf wrestled with the problem of bringing a mother into her writing, which she considered crucial to women's experience. Cixous enables Chapman Houlton to re-experience, reinterpret and energise themes of loss, pain, life and death, alongside intergenerational survival and resilience. She animates the narratives of two resilient working-class women, Chapman Houlton, and her mother, in dialogue. She puts ferocious love at the heart of recognition – of mothers, their learning and of literature. Bourdieuan labels like social capital fall short. We need more than that, Chapman Houlton insists, in our writing on mothers, daughters, the death of a father, or the imprints of class and

gender in learning lives. We need different qualities of language from the mainstream to convey the power of love in adult education. We need poetry.

Cixous says of the feminine writer, 'her discourse, even when theoretical or political, is never simple or linear or objectivised: she involves her story in history... using poetry, fiction, and the theoretical idea of the gift in a feminine economy' (compared with Bourdieu's capital, which she terms part of a masculine economy). Gifts bring superior possibilities: 'the genuine gift is admissible in the feminine economy', writes Chapman Hoult, 'because of the ability of women to accept and accommodate the other, libidinally and reproductively, without violence'. Cixous's feminine giver seeks no direct return or profit but to establish vibrant, life-affirming relations in the giving and receiving of gifts (Cixous, 1986; Chapman Hoult, 2014: 16-20).

Chapman Hoult challenges the constraints of overly masculinist, rationalist adult education research and mantras of evidence-based inquiry. Space must be found for the life-affirming energies of writers like Shakespeare and Bernard Shaw, as well as for myth and the poetic. Shakespeare's *A Winter's Tale* is an allegory of transformed life in the character of Leontes who moves from a living death of misrecognition of his wife, Hermione, to fulsome recognition in her death. For her life to return he must learn humility. The character of Paulina helps wake Hermione with the gift of music. She, like the good enough teacher, works to transform the object for Leontes, the reluctant learner. Chapman Hoult writes of walking naked into the text, drawing on Cixous' language. She does not hide feelings of desolation in death or when confronting the existentially vacuous, overly abstract academic language of many conventional, comatose tales of adult learning.

Chapman Hoult's struggle for authenticity and recognition gives birth to new and startling writing. It necessitated learning to write, and to dialogue with authors like Margaret Atwood whose protagonists, she notes, are drawn back into a search for origins, as if looking for missing pieces in a jigsaw (Chapman Hoult, 2014: 170-171). Drawing pieces or fragments of memory together in working class lives, intergenerationally, over time, in a gift of empathic, evocative recognition. This is an act of resistance against the sometimes deadening and reductive surveillance of an academic, social scientific management system. Strong, compelling, life affirming words.

There is, I think, music and poetry, pain, and resurgence in these stories, if we bear good enough witness. They are there too in our dreams and the unconscious. Nurturing the poetic involves recognising desire and the yearning for knowledge and meaning. There is always more, something else too beyond us in the depths and mystery of otherness. A depth and mystery where, Simon Wilson (2024) argues, we might find our profundity. Niels Bohr, the quantum physicist, as mentioned, thought poetic language was required to make sense of the depth, complexity, and relationality

of the quantum world. Analytic reasoning, classical mechanics and ordinary language fall short. A poetic turn among scientists struggling with the ultimate nature of reality, beyond scientific literalism. Eclecticism and the poetic can be born in every one of us as students of human, cultural as well as physical realities. Contemporary academic language 'can be excessively dismissive of intuition and feeling *and* of reasonable argument – hyperrationalistic and overheated at the same time' (McGilchrist, 2021: 721). Researchers of many kinds face the perceptual gap between language and what lies beyond our grasp, whether in quantum or inter/intrasubjective worlds. Poetry, a literary and mythic sensibility become a necessity rather than a negation of 'science' in our yearning to do justice to experience.

Yearning encompasses sacred, spiritual, and religious 'truths'. Elizabeth Tisdell (2017) in an actual pilgrimage along the Camino de Santiago in Spain writes of how North American native peoples regard the earth as sacred. She recovers a vibrancy in her own Irish American Catholic roots as she sings and opens herself to ritual and others, and to the possibility of renewal after painful divorce. She evokes the sacred, libidinal importance of ancestors, place, body, song, pain, poetry and the symbolic in creating new meaning in the company of others. Such encounters with what we might call the ineffable find further resurrection in the work of other researcher/writers. For example, Wilma Fraser's meditation on wisdom in adult learning and teaching. She enters profound dialogue with what she calls divine feminine wisdom or Sophia, as well as with her own poetic ancestors who suffered in the Highland Clearances<sup>1</sup> in the eighteenth and nineteenth centuries. I refer to the Christian Socialist roots of workers' education in my own work; and, most recently to Paulo Freire's liberation theology in processes of annunciation or bringing forth new life in his pedagogy of the oppressed; and in my own troubled and perplexing narrative work among Israeli Jewish and Palestinian educators (Fraser, 2018; Bainbridge & West, 2021; West, 2021; 2023). All of which celebrates an eclectic, poetic vitalism beyond single track scientific literalism. A dynamic process linking life within and without, enabling hope and agency to materialise (Wilson, 2024).

## Ethics

There are always ethical dimensions in encounters with the other and her story. Power and inequality are part of research, as are unconscious processes. We can seek to equalise the imbalances by using particular ethical codes and respectfulness, as well as remaining mindful of our own and the other's vulnerability. I emphasise the right of

---

<sup>1</sup> Highland Clearances: this refers to the forced evictions in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries of people in the Scottish Highlands and Islands from their land and homes, forcing them to wander and migrate.

the other to say no, to withdraw from a project at any time, alongside my responsibility to check out with collaborators their experience of the process. We carry a heavy responsibility not to abuse all over again: by using material vicariously for our own ends, or without the informed consent of the other. We risk an exploitative voyeurism in relation to suffering if using this simply for our own narcissistic publishing ends. We must seek reflexive honesty and agreement with collaborators at every stage of research, from initial contact through to publication. We should always feel anxious about what we do and why.

Anxiety is essential in good enough ethical research. It encourages a constant questioning of the values we work by. We must always share our ethical concerns with peers. In the ESREA biographical and life history research network, there are regular calls for formal supervision, mirroring what happens in therapeutic contexts. Supervision is a professional requirement in psychotherapy. Research is not therapy, at least explicitly, but it can be therapeutic. And the act of listening can be seductive, while the bearing of soul can be regretted later on. There are no longer-term structures of support, although we must identify what these might be throughout the process. If intimate stories are crucial for charting history's negative intrusions into memory, they can also leave collaborators feeling used. An antidote lies in constant explanation and gaining specific approval for every step, including the absolute right to say no.

The emphasis given to voice, and the liberation of voices, is also problematic. Voice, I have suggested, is a kind of co-creation between self and other, in which further abuse is possible. Ethical integrity becomes essential; and lies in being explicit about the problem and our own role in recognising it and developing good enough research to become a mutual gift. And transparently putting ourselves and process into the text and interrogating the quality of interaction (Merrill & West, 2009; Formenti & West, 2018). Good enough research is profoundly relational in its capacity to empower our subjects, and ourselves.

### **Conclusion: finding our way?**

I have sought to chart the pilgrimage called research in all its messy as well as satisfying aspects, hoping to help you, the reader, think better about what you do and experience. It includes making mistakes, getting lost, as well as meeting others and otherness to guide us on the way. A pilgrimage, in my case, includes engaging with family and cultural roots, illusions, eclectic dialogue and moments of community. And recognising the importance of not knowing, of letting go, of living in doubt and uncertainty rather than grabbing at supposed facts or seductive theory.

Roots matter greatly in memory work. We should pay attention to how we are shaped and shape, often unconsciously, our encounters with the other and ourselves. Psychoanalysis, in my case, helped alongside the gift of the putative, psychosocial theory of recognition from Donald Winnicott, Axel Honneth and others. Grasping the fragments of personal detail, psychological experience, the sacred and spiritual within historical and cultural life, matters greatly and they can be woven into a satisfying narrative whole. A story in which the interplay of the micro, meso and macro, like quantum ‘realities’, calls us towards poetry as well as continuing quest. We need a cultivated awareness of detail, like the good novelist, playwright, and poet. And of the revelatory power of particulars: how fragments and idiosyncrasy intertwine with commonality in non-determined ways. These include the ubiquitous as well as highly particular shards of class, family, gender, race, sexuality and psyche in historical processes and portraiture. Particulars are often neglected in the quest for generalisation. Imagine lives and learning as snowflakes: seemingly identical at a distance but nuanced and unique close up.

We can find a way home too in auto/biographical narrative research. To ourselves and our own depths of memory when researching other’s lives. In my case, returning to the place where I was born, historical and contemporary. A once dark Satanic mill of a city, from which I sought escape. Now I see more clearly and understand more nearly a rich if messy history that includes workers’ education, self-help culture, as well as conviviality and the principled struggles of learners and citizens, past and present. The research journey takes time, even a lifetime, to become fully open to the many gifts from experience, and to imagine just what it takes to create a better home for everyone.

## References

- Alheit, P. (1995) Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In: P. Alheit, A. Bron, E. Brugger & P. Dominicé (eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*. Vienna: Verband Wiener Volksbildung, 57-74.
- Bainbridge, A. & West, L. (2021) A key? Conflict and the struggle for an ecology of dialogue, learning and peace among Israeli Jewish and Palestinian educators. In: A. Bainbridge, L. Formenti & L. West (eds.) *Discourses, dialogue and diversity in biographical research*. Leiden: Brill/Sense, 121-139.
- Bainbridge, A., Formenti, L. & West, L. (eds.) (2021) *Discourses, dialogue and diversity in Biographical Research*. Leiden: Brill/Sense.
- Chamberlayne, P., Bornat, J.E & Wengraf, T. (eds.) (2000) *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.
- Chapman Houlst, E. (2014) *Adult Learning and La Recherche Féminine*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

- Centenary Commission on Adult Education (2019) *Research Circle building community, democracy, and dialogue* [online]. Available at: <https://centenarycommission.org/the-conditions-of-possibility-and-hope-a-research-circle-building-community-democracy-and-dialogue/> [19.05.2024].
- Cixous, H. (1986) Sorties: Out and Out: Attacks/Ways Out/Forays (trans. Betty Wing). In: H. Cixous & C. Clément. *The Newly Born Woman*. London: Tauris.
- Dominicé, P. (2000) *Learning from Our Lives*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Formenti, L. & West, L. (2018) *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Fraser, W. (2018) *Seeking Wisdom in Adult Teaching and Learning*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Goldman, L. (2014) *The Life of R.H. Tawney. Socialism and History*. London: Bloomsbury.
- Hake, B. (2021) Looking forward backwards. Varieties of capitalisms, alternative futures, and learning landscapes. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 31-45.
- Honneth, A. (1995) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: MIT Press.
- Honneth, A. (2007) *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*. Cambridge: Polity.
- Honneth, A. (2009) *Pathologies of Reason: On the Legacy of Critical Theory*. London: Verso.
- Hunt, C. & West, L. (2012) Border Country: using psychodynamic ideas in teaching and research. In: A. Bainbridge & L. West (eds.) *Psychoanalysis and Education. Minding a gap*. London: Karnac, 135-152.
- Jackson, B. & Marsden, D. (1969) *Education and the working class*. Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, M.L. & Grant, J.E. (eds.) (2007) *Blake's Poetry and Design*. New York: W.W. Norton and Company.
- Kundera, M. (1980) *The Book of Laughter and Forgetting*. New York: Knopf.
- Lalljee, M., Kearney, P. & West, L. (1989) Confidence and Control. A Psychological Perspective on the Impact of Second Chance to Learn. *Studies in the Education of Adults*, 21(1), 20-28.
- Löwy, M. (2017) *Redemption and Utopia. Jewish Intellectual Thought in Central Europe*. London: Verso.
- Mader, W. (1995) Thematically guided autobiographical reconstruction. On theory and method of 'Guided Biography' in adult education. In: P. Alheit, A. Bron, E. Brugger & P. Dominicé (eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*. Vienna: Verband Wiener Volksbildung, 244-257.
- McCarragher, E. (2019) *The Enchantments of Mammon. How Capitalism became the religion of modernity*. Cambridge, MA: Harvard.
- McGilchrist, I. (2021) *The Matter with Things: Our Brains, Our Delusions and the Unmaking of the World*. Vol. 1 & 2. Dagenham: Perspectiva Press.
- Merrill, B. & West, L. (2009) *Using biographical methods in social research*. London: Sage.
- Miles, T. (2023) *All that she carried. The journey of Ashley's Sack, a black family keepsake*. London: Profile.
- Ricœur, P. (1995) *La métaphore vive*. Paris: Editions de Seuil.
- Rose, J. (2010) *The Intellectual History of the British Working Classes*. New Haven, CT: Yale.
- Sillitoe, A. (1958) *Saturday Night and Sunday Morning*. London: W.H. Allen.
- Stanley, L. (1992) *The Auto/biographical I: theory and practice of feminist Auto/Biography*. Manchester: Manchester University Press.
- Steedman, C. (1986) *Landscape for a Good Woman*. London: Virago.

- Symington, N. (1996) *The Analytic Experience. Lectures from the Tavistock*. London: Free Association Books.
- Tawney, R.H. (1964) *The Radical Tradition*. Harmondsworth: Penguin.
- Tisdell, E. (2017) Transformative pilgrimage learning and spirituality on the Camino De Santiago. In: A. Laros, T. Fuhr & E.W. Taylor (eds.) *Transformative learning meets Bildung. An international exchange*. Rotterdam: Sense.
- West, L. (1996) *Beyond fragments: adults, motivation and higher education*. London: Taylor and Francis.
- West, L. (2016) *Distress in the city: racism, fundamentalism and democratic education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- West, L. (2017) Resisting the Enormous Condescension of History. Richard Henry Tawney, Raymond Williams and the long struggle for a democratic education. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 129-144.
- West, L. (2021) Annunciation and denunciation in Paulo Freire's dialogical popular education. *Australian Journal of Adult Learning* [online], 61(3), November, 421-441. Available at: <https://www.proquest.com/openview/25c087ad72501dd01c3c80af374d532a/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=25751> [11.11.2023].
- West, L. (2022a) Transformation and the language we use. In: A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. Buergett, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch & M. Misawa (eds.) *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 847-862.
- West, L. (2022b) *It's not what you look at, it's what you see. Past, present and future inspirations in adult education*. Keynote Address to the European Society for the Education of Adults (ESREA), Milano, October 2022.
- West, L. (2023) *Annunciation and denunciation: relational psychoanalysis, liberation theology and the spirit of transformation*. Centre for the study of Myth, Cosmology and the Sacred [online]. Available at: <https://mythcosmologysacred.com/annunciation-and-denunciation-relational-psychoanalysis-liberation-theology-and-the-spirit-of-transformation-with-professor-emeritus-linden-west-tuesday-14th-november-2023-6-30-8pm-uk-t/> [16.06.2024].
- Williams, R. (1989) *Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism*. London: Verso.
- Wilson, S. (2024) Education for Life. In: A. Bainbridge & N. Kemp (eds.) *Good Education in a Fragile World: The Value of a Collaborative and Contextualised Approach in Higher Education*. Abingdon: Routledge, 27-39.
- Winnicott, D. (1971) *Playing and reality*. London: Routledge.
- Wright Mills, C. (1959) *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.



**Dyskurs edukacji**  
w szkole wyższej

---

**The discourse**  
of higher education

red./eds. Małgorzata Olejarz,  
Katarzyna Walentynowicz-Moryl



Mieczysław Malewski\*

## UNIwersYTET W PĘTLI CZASU THE UNIVERSITY IN THE LOOP OF TIME

**ABSTRACT:** The university enjoys a long and respected history as an institution. Often, it is presented in a linear fashion. In this text, the author departs from the perspective of historical time and plants the description of the university in societal time. The perception of time as a societal phenomenon is tied to the proliferation of mechanical clocks, which have transformed 'God's time' into 'human time'. It has taken place through a social construct with a regulative character. The activity of people and the functioning of social institutions has become dominated by timeframes, which contemporarily emerged as a type of organisational capital. The article illustrates the ways in which governing this capital influences the undertaking of research and the conduct of science at university. It concludes that the university has found itself in the orbit of the fever of acceleration which typifies the modern age. The statutory narrowing of timeframes for the realisation of projects leads to the narrowing of their thematic scope, instead focusing on responding to the acute demands of the market. As a result, the university has become frozen in the present – eroding the links with its commendable past, and increasingly helpless in facing the foggy, unpredictable future.

**KEYWORDS:** university, social time, accelerated time, condensation of time, scientific research process.

**ABSTRAKT:** Uniwersytet ma długą i szacowną historię. Najczęściej jest ona prezentowana w sposób linearny. W opracowaniu tym autor rezygnuje z perspektywy czasu historycznego i osadza opis uniwersytetu w czasie społecznym. Postrzeganie czasu jako zjawiska społecznego wiąże się z upowszechnieniem się zegarów mechanicznych. Przekształciły one czas boski w czas ludzki. Uczyniły go konstruktem społecznym o charakterze regulatywnym. Aktywność ludzi i działanie instytucji społecznych znalazły się we władaniu norm czasowych, które współcześnie stały się rodzajem organizacyjnego kapitału. Artykuł pokazuje, w jaki sposób zarządzanie tym kapitałem wpływa na prowadzenie badań i uprawianie nauki na uniwersytecie. Dowodzi, że uniwersytet znalazł się w orbicie trawiącej nasze czasy gorączki przyspieszenia. Ustawiczne skracanie norm czasowych dla realizowanych projektów badawczych sprawia, że są one coraz węższe tematycznie i muszą odpowiadać na doraźne potrzeby rynku. Powoduje to, że uniwersytet ugrzązł w teraźniejszości. Utracił związek ze swoją chlubną przeszłością i jest bezradny wobec mglistej i nieprzewidywalnej przyszłości.

**SŁOWA KLUCZOWE:** uniwersytet, czas społeczny, przyspieszenie, zagęszczanie czasu, badania naukowe.

Uniwersytet, zaliczany do grona najstarszych i najbardziej szacownych instytucji europejskich, jest nazywany instytucją długiego trwania (Goćkowski, 1981). Określenie to można rozumieć dwojako. W znaczeniu dosłownym obejmuje ono blisko dziesięć stuleci nieprzerwanego istnienia nauki akademickiej. Można też odnosić je do perspektywy teoretyczno-metodologicznej, jaką postulowała francuska szkoła *Annales*. Jej przedstawiciele operowali linearną koncepcją czasu jako zdominowanego przez

---

\* **Mieczysław Malewski** – em. prof. zw. Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu; e-mail: malewskim@o2.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4403-8943>.

przeszość, która za sprawą tradycji rzutuje na teraźniejszość i kolonizuje przyszłość (Sowa, 2011: 28-29).

O ile pierwszy sposób rozumienia pojęcia „czas długiego trwania” nie budzi wątpliwości, o tyle wiązanie jego metaforycznego ujęcia z wielowiekową historią uniwersytetu wymaga pogłębionej analizy i krytycznego namysłu. Wymaga też wyjścia poza czas historyczny i osadzenia zmieniającego się obrazu uniwersytetu w czasie społecznym. Zadanie takie podejmuję w tym opracowaniu. Ze względu na fakt, że spośród licznych powinności, do jakich na przestrzeni dziejów był zobligowany uniwersytet, najważniejszą było prowadzenie badań i rozwijanie nauki, swoją analizę ograniczam do uprawiania nauki na uniwersytecie<sup>1</sup>.

Czas jest nieodłącznym atrybutem ludzkiego życia. Jest także wszechobecnym elementem życia społecznego. Wszystkie instytucje, procesy społeczne i interakcje między ludźmi są osadzone w ramach czasowych i konstytuują temporalny porządek społeczny.

Postrzeganie czasu jako zjawiska społecznego socjologowie wiążą z pisarstwem Emile Durkheima, który jako pierwszy wskazywał, że czas jest konstruktem społecznym o właściwościach regulatywnych. Charakteryzując to stanowisko, Elżbieta Tarkowska stwierdza:

[...] czas społeczny, czyli wzory zachowań temporalnych i wyobrażenia czasu (czyli trwania, zmiany, następstwa), jest to czas wspólny dla zbiorowości, to znaczy: wytworzony przez tę zbiorowość w procesie interakcji między jej członkami; przeżyty, zinternalizowany przez poszczególnych członków zbiorowości; zinstytucjonalizowany, złożony z obyczajów, norm, wartości, tworzący strukturę symboliczną; pełniący funkcje poznawcze i komunikacyjne, integracyjne i porządkujące, będący środkiem regulacji życia zbiorowego (Tarkowska, 1987: 130).

Poszczególne epoki i dominujący typ organizacji życia zbiorowego stanowiły podłoże zróżnicowanych orientacji i postaw wobec czasu oraz sposobów jego rozumienia i użytkowania. Znaczący średniowiecznej kultury wskazują na charakterystyczne dla niej zespolenie spraw nieba i ziemi. Czas był pojmowany jako moment wieczności. Był on atrybutem Boga i pozostawał pod władzą Kościoła. Czas boski był bytem ciągłym, linearnym. Jego punktem finalnym był Sąd Ostateczny – zauważa Jacques Le Goff (2002: 211-212). Powolny, niespieszny i monotony upływ czasu zgodny z rutyną życia codziennego sprawiał, że był on „przeźroczysty”. W średniowieczu ludzie mieli obojętny stosunek do czasu – pisze Aron Guriewicz (1976: 155). Identyfikacyjny pogląd wyraża Jacques Le Goff. Jego zdaniem stosunek ludzi średniowiecza do czasu najlepiej oddaje określenie „wielka obojętność” (Le Goff, 2002: 220).

<sup>1</sup> O historycznie uwarunkowanych i zmieniających się postawach studentów wobec studiowania pisałem w innym opracowaniu (zob. Malewski, 2018).

Średniowieczne uniwersytety, lokowane zwykle na obrzeżach miast, niejako demonstracyjnie sytuowały swoje istnienie poza czasem ziemskim i ponad sprawami doczesnymi. Nie można się temu dziwić. Instytucjonalnie uniwersytet przynależał do świata kościelnego. Nie tylko dlatego, że większość profesorów rekrutowała się spośród duchowieństwa, a studentami byli księża lub zakonnicy (Antonowicz, 2002: 518). Równie ważnym elementem był program nauczania. Wybitni mistrzowie uniwersyteccy opierali się na filozofii antycznej, głównie na pismach Arystotelesa, które były podstawą kształcenia aż do XVII w., a królową uniwersyteckich nauk pozostawała teologia (Brandel, 2006: 389). Choć w renesansie nastąpiło ograniczenie teologii i scholastyki, to nie można powiedzieć, aby uniwersyteckie nauczanie wyzwoliło się spod dominacji doktryny chrześcijańskiej. Nie pozwalały na to ówczesne relacje władzy, ale także intelektualny aparat epoki – biblijny aparat pojęciowy, spekulatywne metody poznania, brak popytu na wiedzę ze strony świeckich instytucji.

Inkorporowane przez średniowieczny uniwersytet antyczne dziedzictwo myślowe na pierwszym planie stawiało kategorię „prawdy” rozumianą zgodnie z jej klasyczną arystotelesowską wykładnią i osadzoną w kontekście teologicznym. Prawda była interpretowana w sposób ontoteologiczny i odnoszona do bytu najwyższego – do Boga. Jak twierdzi Barbara Tuchańska (2012: 53-54):

W tej perspektywie prawda nie jest bytem samym w sobie, lecz niezbywalnym i niekwestionowalnym atrybutem bytu Boskiego – jego wiedzą. Bóg jest podmiotem wiedzącym, podmiotem, w którym są ukryte wszystkie skarby wiedzy i mądrości. [...] Ludzkie poznanie, zarówno w swej części intuicyjnej, jak i dyskursywnej, jest w planie onto-teologicznym upodobnieniem się do Boga. Jako podmiot poznający, zdobywający wiedzę, człowiek upodabnia się do Boga, który wie.

Poszukiwanie prawdy było zatem zuchwałą próbą rekonstrukcji boskiego planu stworzenia i odsłonięcia tajemnicy bytu. Podejmowano ją – co rozumiało – z intencją lepszego rozumienia woli Stwórcy i na jego chwałę.

Nadzieja na dotarcie do prawdy ostatecznej sprawiała, że studiowanie stawało się całożyciową misją, rodzajem życiowego przeznaczenia. Oddający się mu członkowie uniwersyteckiej wspólnoty identyfikowali się jako „stan akademicki”, najbliższy duchownemu. Jego zewnętrznym przejawem był obowiązujący do dziś ceremonialny strój akademicki zbliżony do szat ludzi Kościoła. Budowane wzdłuż linii czasu biografie naukowe także miały charakter linearny i były naznaczone kolejnymi stopniami naukowymi. Stanowiły one widomą oznakę intelektualnego zaawansowania w procesie zgłębiania wiedzy. Jego zwieńczeniem był tytuł profesora świadczący o osiągnięciu finalnego stadium akademickiego mistrzostwa. Sztywnej hierarchii naukowego autorytetu towarzyszyło powszechnie podzielane przeświadczenie o kumulatywnym charakterze rozwoju nauki, które na stałe weszło do pozytywistycznej doktryny naukowości i było podzielane aż po wiek XX. „Jedną z cech nauki dojrzałej jest kumulatywny charakter

jej rozwoju” – pisał Stefan Nowak (1985: 27) i nie było to stanowisko odosobnione (zob. np.: Ossowski, 1983: 139). Jego potoczną wersję powiełała metafora mówiąca o uczonych stojących na ramionach swoich wielkich poprzedników.

Podtrzymywana przez wieki autoteliczna orientacja wobec wiedzy doprowadziła do wykrystalizowania się etosu nowoczesnej nauki. Zdaniem Roberta K. Mertona składają się nań cztery zespoły nakazów instytucjonalnych. Były to nakazy: uniwersalizmu, wspólnotowości, bezinteresowności i zorganizowanego sceptycyzmu (Merton, 1982: 584-587). U ich podstaw leżało milcząco przyjmowane założenie, że wiedza naukowa jest dobrem wspólnym, a sam uniwersytet ponadczasową ostoją rozumu i racjonalności.

Orientacje uniwersyteckich wspólnot wobec czasu zmieniło pojawienie się zegara. Skonstruowanie i upowszechnienie zegarów mechanicznych w XVI i XVII w. trzeba oceniać jako zdarzenie nawet bardziej doniosłe, aniżeli przemysłowe zastosowanie maszyny parowej – twierdzi John Urry (2009: 153). Nie bez powodu. W ten oto sposób czas boski przekształcił się w czas ludzki. Mając zdolność pomiaru czasu, ludzie uzyskali władzę nad czasem. Uczynili go organizacyjną ramą życia społecznego, w której można było sytuować wszystkie formy aktywności indywidualnej i zbiorowej, planować ich następowanie i zarządzać ich przebiegiem. Ta chronocentryczna rewolucja podniosła czas do rangi ogólnospołecznego zasobu, zreformowała relacje władzy i funkcjonowanie instytucji w sferze publicznej. Reforma Wilhelma von Humboldta uczyniła z uniwersytetu najważniejszą instytucję naukową i kulturotwórczą nowoczesnego państwa narodowego (Sosnowska, 2012; Zakowicz, 2012). Jego zadaniem było wytwarzanie kultury narodowej i zbiorowej tożsamości będących źródłem obywatelskich identyfikacji. Ponadto uniwersytet dostarczał wykwalifikowanych kadr dla rozrastającej się administracji państwowej i personelu zarządzającego gospodarką. Ta ostatnia funkcja była szczególnie doniosła w uprzemysławiającym się społeczeństwie opanowanym rodzajem technologicznej gorączki. Wspierane przez naukę procesy modernizacji wydawały się bezkresne, podsycając nadzieje na rozwój, postęp i powszechny dobrobyt. Wszechobecne zegary miarowo odmierzały czas do naukowo, a więc racjonalnie urządzonego społeczeństwa, w którym uczeni-prawodawcy – jak określa ich Zygmunt Bauman (1998) – konstituowali się jako nowa elita społeczna.

Dalsze otwieranie się uniwersytetu na otoczenie zewnętrzne nastąpiło z początkiem lat 70. minionego wieku wraz z postępującą implementacją neoliberalnych i korporacyjnych modeli zarządzania sektorem szkolnictwa wyższego. Wdrażanie strategii *New Public Management* miało zrationalizować szybko rosnące koszty jego funkcjonowania. Zmiany, o których mowa, najpierw pojawiły się na uniwersytetach amerykańskich z inicjatywy rządów stanowych i zostały ugruntowane przez konserwatywny rząd Ronalda Reagana, inicjując procesy, które zyskały później miano „akademickiego kapitalizmu” (Slaughter i Leslie, 1997). W Wielkiej Brytanii komercjalizacja uniwersytetów rozpoczęła

się za rządów Margaret Thatcher. Jej formalny początek wiąże się z ustawą o reformie edukacji z roku 1988 (Milliken i Colohan, 2004).

Aktywność naukowa poddana racjonalizacji ekonomicznej i warunkom szybko rosnącego rynku usług akademickich przeobraziła funkcjonowanie uniwersytetu, upodobniając go do przedsiębiorstw z branż biznesowych. Z książek i artykułów opisujących korporatyzację uniwersytetu, jakie ukazały się w przeciągu dwóch ostatnich dekad, można by stworzyć osobną bibliotekę (zob. np.: Malewski, 2014; Marody, 2014). Czynnikiem, który umyka uwadze ich autorów, jest czynnik czasu. Tymczasem w świecie ponowoczesnym czas jest najważniejszym zasobem każdej organizacji, rodzajem jej temporalnego kapitału. Nie można wykluczyć, że najbardziej podstawowym wymiarem, w którym zachodzą przeobrażenia współczesnego uniwersytetu, jest ekonomizacja zasobów czasu.

Hartmut Rosa twierdzi, że rdzeniem ponowoczesności jest niekończący się proces dynamizacji (*wprowadzania-w-coraz-szybszy-ruch*) stosunków materialno-ekonomicznych, społecznych i kulturowych, dzięki czemu społeczeństwo nieustannie stabilizuje się na coraz wyższym poziomie (Rosa, 2020: 181). W doświadczeniu jednostki przyspieszenie wyraża się rosnącą liczbą epizodów (zdarzeń i doznań) w określonym odcinku czasu. Przybierające na sile zjawisko „zagęszczania czasu” obrazują ludzie biegający po ulicy z kubkiem kawy w ręku, mnożące się restauracje typu *fast-food* czy *street-foody* licznie rozlokowane w dzielnicach biurowych dużych miast. Zabieg „zagęszczania” albo „ściskania czasu” służy zwiększaniu efektywności działania. Autor wyjaśnia to następująco:

[...] społeczeństwo można nazwać nowoczesnym wtedy, gdy jest ono w stanie stabilizować się tylko (jeszcze) dynamicznie, gdy zatem zorientowane jest ono w sposób systematyczny na wzrost, rozwój innowacji i przyspieszenie w celu zachowania i reprodukcji swojej struktury. Triadę wzrostu, przyspieszenia i rozwoju innowacji można przy tym rozumieć jako czasowy (przyspieszenie), rzeczowy (wzrost) i społeczny (rozwój innowacji) wymiar jednego procesu dynamizacji, który daje się zdefiniować jako ilościowy przyrost na jednostkę czasu (Rosa, 2020: 181).

Zjawisko przyspieszenia pojawiło się wraz z akademickim kapitalizmem i ukonstytuowaniem się rynku wiedzy. W rezultacie organizacja pracy naukowo-badawczej znalazła się w gestii akademickich menedżerów i przybrała postać zarządzania wiedzą. Obejmuje ona sześć kluczowych aspektów – wytwarzanie wiedzy, jej gromadzenie, organizację, przechowywanie, dystrybucję i aplikację do praktyki (Bhatt, 2001). Poddanie wiedzy naukowej zorientowanym na efektywność procedurom zarządzania unieważniło dotychczasowy etos naukowości, o którym jeszcze tak niedawno rozprawiał Robert K. Merton. Znikła bezinteresowność (autoteliczność) poznania, a jego rezultaty przestały być własnością akademickiej wspólnoty. Większość badań prowadzi się dziś na zlecenie konkretnych użytkowników (interesariuszy) z intencją wdrożenia ich wyników. W ich

projektowaniu kluczową rolę odgrywa czynnik czasu. Wyniki badań muszą odznaczać się natychmiastowością, zaspokajając potrzeby zleceniodawców „tu i teraz”. Nie mniej istotna jest forma opracowań naukowych. Naznaczone teoretycznością monografie i rozprawy naukowe odchodzą w niebyt. Ich miejsce zajmują raporty z badań. Ograniczają się one do prezentacji danych i spełniają kryterium empirycznej dosłowności. Elementy krytycyzmu i rozumienia zwykle są nieobecne. Zastępują je dyrektywy i instrukcje. W ten sposób absolutyzacja racjonalności instrumentalnej redukuje poznawcze wymiary badań i skutkuje pauperyzacją rozumu naukowego (Filipowicz, 2022).

Sytuowanie badań w obrębie ograniczonej liczby zmiennych manipulowalnych jest również związane z czasem. Finansowanie badań poprzez granty europejskie i krajowe zamyka się zwykle w przedziale 2-3 lat. Realizacja projektu w tak krótkim czasie siłą rzeczy wymusza koncentrację na technicznych, organizacyjnych i finansowych aspektach badań, kosztem aspektów teoretycznych i metodologicznych. Te ostatnie wykraczają poza kompetencje rozliczających granty i oceniających ich wyniki, z czego badacze doskonale zdają sobie sprawę. Dlatego ich uwaga skupia się na czasie i respektowaniu *deadline’ów*, *timeline’ów*, grafików i *agend* wpisanych w każdy projekt i dozorowanych przez menedżerów nauki – administratorów naukowego rozumu.

Pieczenią czasu oznaczone są również publikacje naukowe. Data publikacji wyznacza termin ich przydatności do użycia. W przypadku nauk społecznych zamyka się on zwykle w granicach dekady. Monografie i rozprawy starsze od dziesięcioletnich uważa się za przestarzałe. Każdy badacz stara się opatrzyć swój raport etykietą nowości i aktualności, co sprawia, że powiedzenie o stawaniu na ramionach poprzedników trzeba dziś traktować jako równie barwną co archaiczną metaforę. Jako przykład można tu przywołać tekstowe zasoby periodyków naukowych. Ich cyfrowe zapisy dostępne w sieci obejmują zwykle ostatnie dziesięciolecie. Publikacje starsze mają status archiwalny i najczęściej są w sieci niedostępne.

Czynnik czasu wpływa również na organizację aktywności naukowej i funkcjonowanie zespołów badawczych. Ramy czasowe, jakie narzuca grantowy system finansowania badań, powodują, że nauka jest uprawiana krótkoterminowo – od projektu do projektu. Konieczność respektowania *deadline’ów*, jakimi każdy projekt jest opatrzony, wymaga optymalnego doboru badaczy, a także – w razie potrzeby – możliwość ich wymiany nawet w trakcie trwania projektu. Umożliwia to menedżerom optymalizację gospodarowania zasobami ludzkimi, zwiększa elastyczność zespołów badawczych, pozwala racjonalizować ich skład poprzez zatrudnianie na okres zamknięty itp. Tymczasem tak zaprojektowany system zarządzania pozbawia badaczy długookresowej perspektywy rozwoju zawodowego i budowania ścieżki profesjonalnej kariery, redukuje ich intelektualną i organizacyjną podmiotowość, przekształca wspólnoty badawcze w doraźne zespoły producentów wiedzy. Wymóg natychmiastowości rezultatów badawczych



odznaczających się walorami praktycznej aplikowalności wyrugował z nauki wieloletnie projekty badań akceptowane na podstawie zaufania do profesjonalnych kompetencji, personalnej reputacji i rzetelności badaczy. Kryteria kompetencyjne zastąpione zostały wskaźnikami bibliometrycznymi. Uniwersalną miarą pozycji w świecie nauki stał się Impact Factor i liczby cytowań odnotowane przez Web of Science, Scopus, Google Scholar, Research Gate i inne bazy danych. W przestrzeni skonstruowanej z danych „faktorowych” nie ma miejsca ani na wspólnotowość, ani na mertonowski zorganizowany sceptycyzm.

Zarządzanie aktywnością naukowo-badawczą poprzez zabiegi zagęszczania czasu ma także inne, głębsze konsekwencje. Zmienia akademicką hierarchię i „skraca” naukowe biografie. W trakcie wielowiekowej historii uniwersytetu społeczność uczonych wytworzyła swoistą hierarchię akademicką, której podstawę stanowiły osiągnięcia naukowe i środowiskowy autorytet. W sposób formalny wyrażała się ona w kolejnych stopniach naukowych i pełnionych rolach administracyjnych. Ich osiąganie konstituowało się w formie całościowej profesjonalnej biografii. Jej zwieńczeniem był naukowy tytuł profesora. Wysoki prestiż społeczny, jakim obdarzony był ten tytuł, łączył się z równie wysokimi oczekiwaniami.

Tradycyjnie od uczonych-profesorów oczekiwano cech przypisywanych ludziom wykształconym, łączących się nie tylko z erudycją, lecz przede wszystkim z osiągnięciem wyższości duchowej i etycznej doskonałości. Etos uczonych-profesorów, ich szczególna pozycja wyrastająca ze wspomnianych kompetencji poznawczych, walorów moralnych i autorytetu osobistego, przez wieki wyznaczał standardy działalności uczelni wyższych, w których naukę wytwarzano, kumulowano i przekazywano (Jankowska, 2012: 82).

Profesorowie i kierowane przez nich zespoły badawcze są wprawdzie niezbędne w procesach wytwarzania wiedzy, ale obniża się ich pozycja w akademickiej hierarchii. Na znaczeniu zyskuje uczelniany *management* i technicy obsługujący rynek naukowych produktów. Ci, którzy opracowują wiedzę, łączą ją w pakiety, prowadzą marketing, podtrzymują relacje z nabywcami albo dozorują wdrażanie odkryć naukowych. Ich rosnąca pozycja wynika z faktu, że ustanawiają oni ramy czasowe dla personelu naukowo-badawczego oraz kontrolują i oceniają sposoby użytkowania czasu. Presja na skracanie czasu sprawia, że perspektywa kariery naukowej obejmującej całą profesjonalną biografię jawi się jako nazbyt odległa, mglista i niepewna. Dlatego wielu początkujących badaczy obniża aspiracje i zadowala się statusem „zatrudnionych w sektorze nauki”. Inni porzucają nadzieję na uzyskanie naukowego tytułu profesora, zadowolając się jego substytutem, stanowiskiem profesora uczelnianego. Coraz częściej jest ono oferowane także niesamodzielnym pracownikom naukowym, szczególnie tym, którzy podejmują się pełnienia funkcji administracyjnych i rozlicznych zadań organizacyjnych. W ten sposób długookresowe aspiracje do profesjonalnego rozwoju i warsztatowego

mistrzostwa są pacyfikowane przez instytucjonalną akceptację i doraźnie zaspokajanie potrzeby środowiskowego uznania.

Jeżeli – jak utrzymuje Hartmut Rosa – jądrem nowoczesności jest wciąż rosnąca dynamika przyśpieszenia, to jej siłą napędową jest postępujące skracanie norm czasowych (Rosa, 2021: 67). Stało się to możliwe na skutek ekspansji cyfrowych technologii komunikacyjnych, które ścieśniają czas i przestrzeń, nadając życiu społecznemu nowe jakości, sfery nauki nie wyłączając. Nauka uprawiana w formie tekstualnej z wolna odchodzi w przeszłość, ponieważ słowa są zbyt wolnym nośnikiem sensu. Zastępuje ją nauka sieciowa. Sieć wypiera logikę czasu zegarowego, operując perspektywą jednoczesności zdarzeń niezależnie od czasu i miejsca ich występowania. Natychmiastowa dostępność danych oferowanych przez badaczy kooperujących za pośrednictwem sieci redukuje czas niezbędny do ich uzyskania do minimum i wywołuje efekt beczasowości – jak określa go Manuel Castells (2007). „Kompresowanie czasu do granic możliwości jest równoznaczne ze znikaniem sekwencji czasu, a co za tym idzie, i samego czasu” – uzasadnia swój pogląd (Castells, 2007: 433).

Zjawisko beczasu nie uwalnia od reżimów czasowych. Przeciwnie, coraz krótsze jednostki czasu, jakimi dysponują badacze i konieczność dotrzymywania kroku sieciowym partnerom zacieśnia jarzmo czasu, rodzi poczucie jego ciągłego braku i ustawicznego funkcjonowania w niedoczasy. Budzi to opór i skłania do poszukiwania alternatyw wobec kultury pośpiechu. Jedną z nich prezentuje projekt *Slow Professor* będący akademicką wersją kontrkulturowego ruchu *Slow* (zob.: Berg i Seeber, 2016). Pokazuje on, że temporalne wyznaczniki pracy naukowo-badawczej na współczesnym uniwersytecie są coraz bardziej opresyjne. Tymczasem świat akademicki jest częścią świata społecznego i podobnie jak on jest napędzany mechanizmem nieustającego przyśpieszenia. Nie wydaje się, aby trend ten można było zatrzymać.

\* \* \*

Pętla jest strukturą zamkniętą. Wielowiekowe dzieje uniwersytetu to dzieje jego wędrówki po wyznaczonej przez nią trajektorii czasu. Uniwersytet średniowieczny funkcjonował poza czasem. Uniwersytet współczesny sytuuje się w beczasy. Ta temporalna zmiana będąca następstwem rozwoju technologii komunikacyjnych likwiduje linearne następstwo przeszłości, terażniejszości i przyszłości oraz każe na nowo przemyśleć zagadnienie ciągłości jego historii.

„Kulturę współczesną charakteryzuje rosnąca rola terażniejszości, włączanie do niej przeszłości i przyszłości oraz skracanie horyzontu czasu, skierowanego tak w przeszłość, jak i w przyszłość” – zauważa Elżbieta Tarkowska (2012: 25). Obecny stan uniwersytetu zdaje się tę tezę potwierdzać. Wydaje się, że uniwersytet „ugrzął” w terażniejszości, a jego funkcjonowaniem rządzi doraźność. Jest ona odczuwana jako konglomerat

doraźnych potrzeb społecznych definiowanych przez polityków, doraźnych oczekiwań kapryśnego rynku akademickich produktów, doraźnych interesów rywalizujących ze sobą grup środowiska akademickiego. Być może dlatego teksty o uniwersytecie nieustannie nawiązują do jego chlubnej historii i minionego dostojeństwa. Mitologizacja przeszłości pełni funkcje terapeutyczne. Służy podtrzymywaniu nadziei, że powrót raju utraconego jest możliwy. Jakkolwiek generowana przez ponowoczesne siły przyspieszenia formuła „wiecznej terażniejszości” sytuuje uniwersytet w lawinowo narastających po sobie momentach „teraz” i sprawia, że przyszłość usuwa się poza horyzont. Uniwersytet staje się beczasowy.

## Bibliografia

- Antonowicz, D. (2002) Uniwersytet: od korporacji do instytucji. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 4(154), 513-537.
- Bauman, Z. (1998) *Prawodawcy i tłumacze*. Warszawa: IFiS PAN.
- Berg, M. i Seeber, B.K. (2016) *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: Toronto University Press.
- Bhatt, G.D. (2001) Knowledge Management in Organizations: Examining the Interaction Between Technologies, Techniques and People. *Journal of Knowledge Management*, 1(5), 68-75.
- Brandel, F. (2006) *Gramatyka cywilizacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Castells, M. (2007) *Spółczesność sieci*. Tłum. M. Marody i in. Warszawa: PWN.
- Filipowicz, S. (2022) Narodziny przemysłu poznawczego i pauperyzacja rozumu naukowego. *Nauka*, 1, 7-36.
- Goćkowski, J. (1981) Tezy o uniwersytecie. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacje*, 2(56), 5-37.
- Guriewicz, A. (1976) *Kategorie kultury średniowiecznej*. Tłum. Józef Dancygier. Warszawa: PIW.
- Jankowska, D. (2012) Społeczna rola profesora współczesnej uczelni – kontynuacja czy transformacja tradycji. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 81-100.
- Le Goff, J. (2002) *Kultura średniowiecznej Europy*. Tłum. H. Szumańska-Grassowa. Gdańsk–Warszawa: Wydawnictwo MARABUT.
- Malewski, M. (2014) O korporatyzacji uniwersytetu. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 11-29.
- Malewski, M. (2018) O trzech tradycjach studiowania. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(24), 7-20.
- Marody, M. (2014) O społecznym zakorzenieniu uniwersytetu. *Nauka*, 2, 27-32.
- Merton, R.K. (1982) *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN.
- Milliken, J. i Colohan, G. (2004) Quality or Control? Management in Higher Education. *Journal of Higher Education and Policy Management*, 3(26), 381-391.
- Nowak, S. (1985) *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. (1983) *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: PWN.
- Rosa, H. (2020) *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans. Projekt krytycznej teorii późnonowoczesnej czasowości*. Tłum. J. Dunaj i J. Kołtan. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Slaughter, S. i Leslie, L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies and Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Sosnowska, P. (2012) Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta?. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(60), 127-141.

- Sowa, J. (2011) *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*. Kraków: Universitas.
- Tarkowska, E. (1987) *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*. Wrocław: Ossolineum.
- Tarkowska, E. (2012) Pamięć w kulturze teraźniejszości. W: E. Hałas (red.) *Kultura jako pamięć. Posttradycyjalne znaczenie przeszłości*. Kraków: Wydawnictwo NOMOS, 17-42.
- Tuchańska, B. (2012) *Dlaczego prawda? Prawda jako wartość w sztuce, nauce i codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Urry, J. (2009) *Socjologia mobilności*. Tłum. Janusz Stawiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zakowicz, I. (2012) Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2, 62-74.

Ewa Solarczyk-Ambrozik\*

## **CICHA REWOLUCJA EDUKACYJNA – TRADYCYJNE MISJE UNIwersYTETÓW POD PRESJĄ NOWYCH POTRZEB I OCZEKIWAŃ SPOŁECZNYCH**

### **A SILENT EDUCATIONAL REVOLUTION – TRADITIONAL UNIVERSITY MISSIONS UNDER THE PRESSURE OF NEW SOCIAL NEEDS AND EXPECTATIONS**

**ABSTRACT:** This article aims to show the changes in higher education under the pressure of new social needs and expectations. The essential perspective for viewing these changes is the transformation of the field of work, which has to do with the knowledge economy and the dynamics of technological progress. Discussing these issues is the basis for addressing the evolution of education systems and critical strategies oriented towards acquiring new skills to pursue new career paths relevant to the changes.

In this context of change, lifelong learning is positioned as a global civilizational requirement and a measure of educational adequacy, which can be linked to the personalization of education and an increased individual responsibility for educational and career paths. These considerations provide the foundation for presenting the guiding idea of this article, which looks at the clash of different conceptions of the modern university and examines the search for an answer to the question of how to link the autonomy of universities and the freedom of research, which is so important for the identity of universities, with the increasing pressure of market expectations and career-building, as well as how to combine traditional academic culture with corporate culture. The article presents different positions on this issue. As an example of the changes, the spread of micro-credentials and the consequences of their application in areas which are critical for university identity are presented.

**KEYWORDS:** university identity, changes in higher education, transforming work, 21<sup>st</sup>-century skills, micro-credentials.

**ABSTRAKT:** Celem artykułu jest ukazanie zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym pod naporem nowych potrzeb i oczekiwań społecznych. Podstawową perspektywą oglądu tych zmian są przeobrażenia w obszarze pracy, co ma związek z gospodarką opartą na wiedzy i dynamiką postępu technologicznego. Omówienie wspomnianych zagadnień jest podstawą do podjęcia problemu ewolucji systemów edukacji i kluczowych strategii zorientowanych na zdobycie nowych umiejętności umożliwiających realizację ścieżek kariery zawodowej, adekwatnych do zachodzących przeobrażeń.

W tym kontekście usytuowany został fenomen całozyciowego uczenia jako wymóg cywilizacyjny na globalną skalę oraz idea adekwatności edukacyjnej, którą powiązać można z personalizacją kształcenia i zwiększoną indywidualną odpowiedzialnością za przebieg ścieżki edukacyjnej i kariery zawodowej. Wszystkie te analizy stanowią podbudowę do przedstawienia przewodniej myśli tego artykułu dotyczącej ścierania się różnych koncepcji nowoczesnej uczelni i do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o to, jak powiązać autonomię uczelni i swobodę prowadzenia badań naukowych budujących tożsamość uniwersytetów z narastającą presją oczekiwań rynku i budowania kariery zawodowej, jak połączyć tradycyjną kulturę akademicką z kulturą korporacyjną. W artykule przedstawione zostały różne stanowiska w tej kwestii. Jako przykład zachodzących zmian zostało pokazane upowszechnianie

---

\* **Ewa Solarczyk-Ambrozik** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego; e-mail: amsolar@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9692-6013>.

mikrokredencjałów i konsekwencje ich zastosowań w różnicowaniu stanowisk w kluczowych dla tożsamości uniwersytetu kwestiach

SŁOWA KLUCZOWE: tożsamość uniwersytetu, zmiany w szkolnictwie wyższym, przeobrażenia pracy, umiejętności XXI wieku, mikrokredencjały.

## Wprowadzenie

Uniwersytet jest instytucją szczególną. Wyróżnia go, co podkreśla Piotr Sztompka, pewna wartość centralna – apoteoza rozumu, racjonalności, która to wartość dyktowała szczególne sposoby działania. Jako instytucja szczególna uniwersytet demonstrował zawsze integralny związek nauczania z badaniami własnymi, w których szukał prawdy – celem było ustalanie faktów, ich wyjaśnianie, zrozumienie przyczyn i mechanizmów rządzących światem, zastosowania praktyczne zaś ujmowano jako wtórne, będące pochodną wiedzy podstawowej (Sztompka, 2015: 18).

W roku 1933 Kazimierz Twardowski pisał, że

[...] służąc celowi, jakim jest zdobywanie prawd i podobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają, Uniwersytet promienieje dostojeństwem, wpływającym na niego z olbrzymiej doniosłości funkcji, którą pełni. Tak pojęte dostojeństwo i bezwzględna duchowa niezależność bynajmniej nie pozbawiają go wpływu bezpośredniego i doraźnego, wywieranego na sprawy bieżące, ale za to zapewniają mu wpływ inny – wskazywanie wiedzy obiektywnej jako bezstronnej przewodniczki, która może dać wskazówki w zagadnieniach teoretycznych i praktycznych (Twardowski, 2011: pkt 3).

Możemy powiedzieć za cytowanym Piotrem Sztompką, iż ta swoistość wartości centralnej oraz swoistość misji (edukacyjnej, jak i badawczej) prowadziła do wytworzenia się szczególnych przekonań i reguł w społeczności uniwersyteckiej – kultury akademickiej, która przybrała kształt wspólnoty uczonych i terminatorów, wykładowców i studentów. Zmiany, jakie się dokonują, doprowadziły do tego, iż mówimy o uniwersytecie „postradycyjnym”, o erozji modelu tradycyjnego, akademickiego *Gemeinschaft*, o apoteozie narzuconego ładu korporacyjnego, modelu akademickiego przedsiębiorstwa (Sztompka, 2015: 19).

## Przeobrażenia w obszarze pracy i dynamika postępu technologicznego oraz zapotrzebowanie na nowe umiejętności jako czynniki zmian w szkolnictwie wyższym

Podstawową perspektywą oglądu zachodzących zmian są przeobrażenia w obszarze pracy, co ma związek z gospodarką opartą na wiedzy, transformującą nie tylko naturę pracy, ale jej usytuowanie w czasie i przestrzeni. Praca organizowana jest wokół wytwarzania przedmiotów ale też w coraz wyższym stopniu wokół operowania abstraktami

i ideami. Jej dematerializacja skutkuje zmianami oczekiwań kierowanych wobec pracowników – zastąpienia zrutynizowanych czynności elastycznością w reagowaniu na zachodzące zmiany (Marody i Lewicki, 2010: 100). W ich obszarze, w gospodarce cyfrowej podkreślić należy znaczenie powstających nowych form zatrudnienia, wymagających od pracowników kompetencji adekwatnych do nowych wyzwań. Świat pracy to nowe miejsca pracy, w nowych sektorach oferujących nowe produkty i usługi, a równocześnie zanikanie określonych miejsc pracy, a także zawodów jako efekt dynamicznego postępu technologicznego.

Światowe Forum Ekonomiczne prognozuje, iż z powodu automatyzacji i integracji technologicznej zniknie 75 milionów miejsc pracy. W związku z tym rosną obawy związane z nierównymi szansami, bezrobociem na dużą skalę i rosnącą nierównością dochodów. Transformacja stworzy również popyt na około 133 miliony nowych miejsc pracy, z nowymi możliwościami zaspokojenia potencjału i aspiracji ludzi. Równocześnie prawie połowa podstawowych umiejętności wymaganych na wszystkich stanowiskach ulegnie zmianie, a wymagane będą umiejętności, które nie są aktualnie powszechne ani też nie będą prawdopodobnie dostępne w najbliższej przyszłości w obecnym systemie edukacyjnym i realizowanych praktykach w miejscu pracy (World Economic Forum, 2018).

W roku 2017 McKinsey Global Institute szacował, że do 2030 r. aż 375 milionów pracowników, czyli 14% globalnej siły roboczej będzie musiało zmienić zawód lub zdobyć nowe umiejętności z powodu automatyzacji i sztucznej inteligencji (McKinsey Global Institute, 2017), stąd hasła głoszące rewolucję w przekwalifikowaniu. Jak podkreśla się w opracowaniu WEF, zbyt długo mobilność społeczna głównie poprzez edukację była fenomenem, do którego grunt przygotowywano we wczesnym okresie życia człowieka. Odblokowanie takiej wizji według WEF to inwestycje w podnoszenie umiejętności i przekwalifikowanie. Zakłada się, iż likwidowanie *skills gap* może być najistotniejszym czynnikiem pobudzenia wzrostu gospodarczego i wspierania spójności społecznej.

Umiejętności potrzebne na rynku pracy szybko się zmieniają, w związku z czym pracownicy będą zmuszeni do uczenia się przez całe życie w celu zbudowania satysfakcjonującej ścieżki kariery zawodowej, w przypadku firm natomiast strategię podnoszenia kwalifikacji zatrudnionych będą miały kluczowe znaczenie dla przyspieszenia wzrostu gospodarczego, między innymi dzięki zatrudnieniu potrzebnych talentów. Te czynniki zmian na rynku pracy będą też miały zasadniczy wpływ na ewolucję systemów edukacji – i w tym obszarze również kluczowe strategie będą zorientowane na odkrywanie ścieżek przekwalifikowania i możliwości zmiany pracy (World Economic Forum, 2018)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> WEF 2023 – najnowszy i najszerzy pod względem zakresu z dotychczasowych raportów dotyczący trendów transformacji pracy wskazuje na wzrost znaczenia – oprócz czynników zmian takich jak czynniki natury technologicznej i ekonomicznej – również trendów związanych z zastosowaniem

Pracownicy w różnych działach i sektorach gospodarki oraz usług muszą dopasować się do nowych ról i działań. Dynamika tych przeobrażeń to więcej niż praca zdalna lub znaczenie automatyzacji i sztucznej inteligencji. Gwałtowne nadejście „przyszłości pracy” spowodowane pandemią przyspieszyło cyfryzację oraz automatyzację w wielu branżach i sektorach, co szczególnie wymaga podnoszenia kwalifikacji, a także rekwalifikacji, zarówno odnośnie do tzw. umiejętności ludzkich, jak i cyfrowych. Istotnego znaczenia nabiera strategia talentów, której celem jest rozwój kluczowych umiejętności cyfrowych i poznawczych, kompetencje społeczne i emocjonalne, a także zdolność przystosowania się i odporność. Nowym problemem w kontekście kompetencji społecznych staje się funkcjonowanie zespołów wirtualnych, budowa kapitału społecznego i zachowanie społecznej spójności w grupach pracowników, w których relacje kształtują się „na dystans”. Pandemia przyspieszyła przyjęcie w pełni zdigitalizowanych podejść do możliwości uczenia się spersonalizowanego. Cyfrowe programy szkoleniowe ułatwiają szybsze tworzenie i dostarczanie treści cyfrowych szerokim grupom pracowników (World Economic Forum, 2020). Pandemia zmieniła krajobraz zatrudnienia poprzez przyspieszenie trendu również w kierunku pracy zdalnej.

W nowej sytuacji wzrasta znaczenie *distance skills*, na przykład znaczenie umiejętności interpersonalnych pozwalających utrzymać profesjonalne relacje mimo dystansu społecznego, wzrasta także znaczenie zdolności adaptacyjnych i rezilencji pozwalających przetrwać radykalne zmiany w obszarze pracy i przejście na pracę zdalną, kompetencji poznawczych pozwalających odpowiadać na potrzeby innowacji, rozwiązywania problemów, kreatywności w cyfrowym środowisku pracy; umiejętności działania w przeprojektowanym, całkowicie cyfrowym środowisku pracy, co oznacza też, że w radykalny sposób zmieniła się rzeczywistość edukacyjna (Solarczyk-Ambrozik, 2021b). Przesunięcie paradygmatyczne, wyrażające się przesunięciem akcentu na osobę uczącego się (*learner centredness*) oraz powszechna akceptacja idei całościowego uczenia się ujmowanego jako consensus polityczny na globalną skalę, to podstawowe źródła przeobrażeń w obszarze szeroko rozumianej edukacji, gdyż formalna edukacja instytucjonalna to tylko część fenomenu powszechnej edukacji wyrażającej się w różnicowanych formach na wszystkich etapach życia człowieka. Nowe warunki oraz nowe

---

standardów środowiskowych, społecznych i zarządczych. Te kluczowe czynniki spodziewanej likwidacji miejsc pracy to wolniejszy wzrost gospodarczy, niedobory podaży i rosnące koszty nakładów oraz rosnące koszty utrzymania konsumentów. Technologie, które w głównej mierze zmieniają obraz rynku pracy, to korzystanie z dużych zbiorów danych, przetwarzanie w chmurze i sztuczna inteligencja, ale, co równie ważne dla tematu niniejszego artykułu, jako kolejny czynnik zmian uznaje się także technologie edukacyjne. Oczekuje się wzrostu miejsc pracy na dużą skalę w edukacji. Szacuje się, że liczba miejsc pracy w tym obszarze wzrośnie o 10% w przeciągu 5 lat, co doprowadzi do powstania 3 milionów miejsc pracy dla nauczycieli kształcenia zawodowego oraz nauczycieli w szkołach wyższych (World Economic Forum, 2023).



technologie zrewolucjonizowały sposób, w jaki ludzie pracują i uczą się, dostosowując swoje kompetencje do nowych wyzwań.

### **Całozyciowe uczenie się jako wymóg społeczno-kulturowy a edukacja akademicka**

W kontekście zmian w obszarze gospodarki oraz zmian społeczno-kulturowych jawi się zatem fenomen całozyciowego uczenia się ujmowanego jako wymóg cywilizacyjny na skalę globalną. We współczesnej, płynnej rzeczywistości zakłada się, iż „właściwa” wiedza sprawi, że będziemy mogli kontrolować nasze otoczenie i minimalizować różnego rodzaju ryzyka. Panuje przekonanie, że gromadzenie kapitału wiedzy i stworzenie gospodarki na niej opartej ograniczy zagrożenia i przyczyni się do wzrostu spójności społecznej. W takim kontekście całozyciowe uczenie się postrzegane jest w tym względzie jako kluczowa strategia.

Warto jednak przypomnieć, że w hegemonicznym dyskursie całozyciowego uczenia się szczególnie eksponowane są wartości indywidualnej przedsiębiorczości, podejmowania ryzyka czy konkurencyjności, co ma znaczące implikacje dla aktywności edukacyjnej określonych jednostek, dla innych stanowić może zagrożenie edukacyjną ekskluzją (Solarczyk-Ambrozik, 2018). Także w tym kontekście badacze zagadnienia zwracają uwagę na potrzebę „cichej rewolucji”, na konieczność nowego ładu edukacyjnego wykreowaną całozyciowym uczeniem się (Alheit, 2009). Jak podkreślają Robin Uscher, Ian Bryant i Rennie Johnston, ponowoczesność wymaga zmian dotychczasowych koncepcji edukacji i aktywności dorosłych, gdyż procesy edukacyjne stają się coraz bardziej zindywidualizowane, a także rozpatrywane są jako rynkowe relacje pomiędzy producentem i konsumentem – rysują się bowiem sytuacje, w których coraz częściej upowszechnienie wiedzy odbywa się również poza systemem instytucjonalnym (Uscher, Bryant i Johnston, 1997). W obszarze zmian paradygmatycznych określa się potrzebę nowego ładu edukacyjnego związanego z całozyciowym uczeniem się, przejściem od nauczania do uczenia się dorosłych (Solarczyk-Ambrozik, 2021).

Problem ten usytuować można także w innej narracji, w której podstawową kategorią oglądu zmian w obszarze szkolnictwa wyższego jest „adekwatność edukacyjna”. Adekwatność edukacyjna to szerokie pojęcie, które obejmuje między innymi aspekty ekonomiczne, akademickie, społeczne, obywatelskie, humanistyczne. Warto podkreślić, iż rozumienie adekwatności edukacyjnej uległo zmianie w miarę ewolucji gospodarki i instytucji społecznych, a także systemu edukacji. Fenomen ten odzwierciedla sprzeczność pomiędzy edukacją rozumianą jako wyrównywanie szans a edukacją jako źródłem nierówności – stwarza je zakładana równość w społeczeństwie demokratycznym i równoczesne nierówności ekonomiczne w gospodarkach rynkowych.

Idea adekwatności edukacyjnej w demokracji jest zakorzeniona w przekonaniu, że podstawową misją edukacji jest dostarczanie wiedzy i umiejętności wystarczających do umożliwienia ludziom życia zgodnego ze standardami ich czasu, co wiąże się z możliwością uzyskania pracy niezbędnej do indywidualnego rozwoju. Oczekuje się, co jest szczególnie wyraźne w amerykańskim systemie społeczno-ekonomicznym, że jednostki osiągną – w efekcie uzyskanego wykształcenia – ekonomiczną samowystarczalność. Zasadniczą kwestią jest w tym ujęciu jakość programu edukacyjnego (kwestia, do której odwołam się w dalszej części tego artykułu) przekładającego się w praktyce na poziom zarobków i samowystarczalność ekonomiczną.

Współczesna gospodarka cyfrowa wymaga coraz wyższego poziomu wykształcenia i umiejętności niezbędnych do poruszania się z sukcesem na rynku pracy i podejmowania aktywności obywatelskiej. Z tej perspektywy edukacja jest preferowaną reakcją na zmiany społeczne i gospodarcze. Edukacja uprawomocnia jednostki jako odpowiedzialnych agentów do radzenia sobie ze zmianami i minimalizuje poziom oczekiwań wobec opiekuńczych działań państwa. Odgrywa istotną rolę w równoważeniu sił rynkowych z demokratycznymi zobowiązaniami do równych szans, równocześnie jednak utrwała nierówności społeczno-ekonomiczne, różnicując tym samym szanse życiowe. Odległa jest oczywiście jeszcze dzisiaj rzeczywistość określania samowystarczalności ekonomicznej dla różnych programów studiów (rankingi uniwersytetów, wydziałów, losy absolwentów). Warto tutaj jednak wspomnieć, że ekonomiczna samowystarczalność jest tylko częścią szerszej koncepcji edukacyjnej adekwatności, obejmującej między innymi przygotowanie do zaangażowania obywatelskiego i inne pozaekonomiczne korzyści z edukacyjnej adekwatności, takie jak na przykład dłuższe oczekiwane trwanie życia, lepsze zdrowie, większa aktywność polityczna, poczucie obywatelskiej odpowiedzialności, większa spójność społeczna i większa skłonność do uczenia się przez całe życie (Carnevale, Gulish i Strohl, 2018).

W kontekście sygnalizowanych wyżej przemian i refleksji dotyczących globalnych zmian edukacyjnych warto podkreślić znaczącą rolę uniwersytetów w świecie zdefiniowanym przez rozwój technologii i przeobrażenia świata pracy. Joseph E. Aoun w pracy o znamienym tytule *Robotoodporność. Szkolnictwo wyższe w epoce sztucznej inteligencji* (Aoun, 2017), podejmując szersze rozważania na ten temat, zwraca uwagę na fakt, iż to w szczególny sposób uniwersytety będą wprowadzały ludzi w obszar kreatywnej edukacji, znajdując się bowiem w idealnym miejscu, by transferować dogmaty kreatywności ze swej misji badawczej do edukacyjnej.

Uniwersytety zachowują swoją podstawową misję przekazywania wiedzy, ale kontekst, w którym ją realizują, zmienił się diametralnie. Kolegia i uniwersytety nie mają już monopolu na bycie preferowanymi twórcami treści edukacyjnych, ich dystrybutorami i instytucjami poświadczającymi. Jesteśmy w złotej erze uczenia się przez całe życie,

jednak rynek edukacyjny stał się znacznie bardziej konkurencyjny i utowarowiony. Nietradycyjni studenci poszukują referencji dla zawodowego i osobowego rozwoju po to, by zwiększyć swoje szanse na zatrudnienie na rynku pracy. Tradycyjne poświadczenia już im nie wystarczają. Google Ad Certification, Amazon's Kindle Self publishing czy Coursera i edX to przykłady instytucji niezwiązanych z edukacją, które walczą o przestrzeń edukacyjną i certyfikacyjną. Kluczowe wyniki prac Georgia Tech Commitment (Commission on Creating the Next in Education, 2018) sugerują, że sukcesy odnosząc będą te uniwersytety, które inwestują w pomoc studentom w zdobywaniu i odnawianiu umiejętności nie tylko przez sformalizowane stopnie naukowe i poświadczenia, ale także za pomocą programów, produktów i usług, które są istotne i wartościowe na całej ścieżce kariery<sup>2</sup>. Komisja wyraziła przekonanie, że miejsca pracy, do których studenci są przygotowywani w trakcie studiów, zostaną przekształcone przez siły technologiczne i ekonomiczne, które stymulują całościowe odnawianie wiedzy i umiejętności.

Jawi się „nowa kultura uczenia” (Thomas i Brown, 2011), u podstaw której leżą założenia związane z dynamiką współczesnego świata, które powodują szybką dezaktualizację posiadanych umiejętności. Strategie stawiające opór lub w wolnym tempie się dostosowujące, co podkreśla się w literaturze amerykańskiej, są niewystarczające. Doug Thomas i John Seely Brown podkreślają szczególne znaczenie środowiska edukacyjnego dla uczących się. Zwracają uwagę na konieczność odejścia od podejść mechanistycznych, które uczenie się traktują jak serię etapów, które należy opanować, tak jakby uczący się byli maszynami programowanymi do wykonywania zadań. W takim środowisku edukacyjnym panuje idea przymusu, a przecież to środowisko właśnie stanowi przestrzeń, w której cel spotyka się z pasją, a wyobraźnia z rzeczywistością, wyzwania pobudzają do aktywności w poszukiwaniu nowych rozwiązań. O środowisku edukacyjnym można powiedzieć, że to miejsce, w którym nigdy nie ma zbyt wiele zasobów lub zbyt wiele możliwości (Thomas i Brown, 2011). Obecne modele edukacyjne zdają się nie zapewniać wystarczająco solidnego zestawu rozwiązań mogących sprostać wyzwaniom, potrzebny jest nowy ekosystem praca-edukacja zorientowany na przyszłość pracy. W miarę dostosowywania środowisk edukacyjnych do tempa zmian zachodzących we współczesnym świecie i w sytuacji, kiedy edukacja zawodowa staje się coraz bardziej transakcyjna, uniwersytety mogą konkurować, bazując na wyjątkowości tego,

---

<sup>2</sup> Uczelnie ignorujące te siły często spotykają się z nieodpartą presją konkurencyjną, spadającą liczbą zapisów i kosztami, które znacznie przewyższają wartość, jaką zapewniają studentom. Sukces konkurencyjny na rynku szkolnictwa wyższego będzie nagrodą dla tych instytucji, które rozwijają kulturę innowacji edukacyjnych i przewidują takie zmiany. Istnieją dziesiątki inicjatyw, które pobudzają tego rodzaju innowacje. Uniwersytet Michigan ustanowił Akademicki Fundusz Innowacji, aby zachęcić do eksperymentowania z nowymi metodami nauczania. Szkoła projektowa Stanford sponsorowała wyzwanie projektowe „Rok nauki”. Office of Digital Learning MIT ma na celu przekształcenie nauczania i uczenia się w kampusie i na całym świecie (Georgia Tech).

co dla nich specyficzne – na kulturze akademickiej i akademickiej wspólnocie. Podczas gdy przekazywanie wiedzy opiera się na treściach kształcenia, edukacja uniwersytecka jest złożonym procesem obejmującym obok przekazywania wiedzy także kształtowanie się specyficznych relacji społecznych. Siłą uniwersytetu jest więź, jaka tworzy się między wykładowcami i studentami, organizacjami społecznymi, interesariuszami, organizacjami absolwentów. Osoby uczące się przez całe życie nie tylko podejmują naukę w krótkich cyklach, zgodnie z potrzebami wyznaczanymi przez dynamikę rynku pracy, potrzebują również doradztwa zawodowego i edukacyjnego po to, by rozważyć zmianę kierunku kariery czy też lepiej przygotować się do swej całozyciowej podróży edukacyjnej. Spełnienie tych oczekiwań mogą zapewniać uniwersytety, które mają w tej sytuacji wyjątkową sposobność, by stać się dla nietradycyjnych studentów centrum wiedzy, mentoringu i nawiązywania kontaktów przez cały czas trwania kariery, nie tylko w trakcie tradycyjnych studiów. Jak się często wskazuje, taki związek jest znacznie trudniejszy do „utowarowienia” niż związek oparty tylko na treściach edukacyjnych (Dellarocas, 2018).

Nowe modele uczenia się otwierają przed uniwersytetami nowe możliwości. Wraz z rozwojem nauki online i wprowadzaniem nowych poświadczeń szkolnictwo wyższe stało się konkurencyjne na „ryнку” edukacyjnym, bazując, co już zostało powiedziane, na wyjątkowości tego, co oferuje. Wiele uczelni wyższych oferuje bowiem innowacyjne programy i alternatywne poświadczenia w odpowiedzi na szybko rozwijającą się technologię oraz zmieniające się oczekiwania studentów. Jest to perspektywa amerykańska i pomimo że instytucje szkolnictwa wyższego mogą w różnych kontekstach – krajowych, regionalnych czy lokalnych – przybierać zróżnicowane formy organizacyjne, to na głębszym poziomie zasadzają się na powszechnie podzielanych ideach i przekonaniach, określanych globalną kulturą edukacyjną, upowszechnioną w przebiegu rewolucji edukacyjnej, szczególnie widocznej w masowości szkolnictwa wyższego. Główne idee orientujące przeobrażenia tego szkolnictwa dotyczą równości szans społecznych, traktowania rozwoju jednostek jako dobra społecznego, dominacji inteligencji akademickiej, merytokratycznych osiągnięć i edukacyjnego kredencjalizmu (Baker, 2009). W refleksjach dotyczących globalnych zmian edukacyjnych podkreśla się znaczącą rolę uniwersytetów w świecie zdominowanym przez przeobrażenia w sferze pracy i dynamiczny rozwój nowych technologii, na co już starałam się zwrócić uwagę (Solarczyk-Ambrozik, 2021a).

Wśród trendów rozwoju szkolnictwa wyższego w perspektywie globalnej (Altbach, Reisberg i Rumley, 2009), do których zaliczyć można: znaczenie komercjalizacji w określaniu tożsamości uniwersytetu, zmiany w obszarze finansowania, wzrost liczby studentów nietradycyjnych, nowe wzory rekrutacji studentów, uczenie się na odległość, przesunięcie akcentu z „dostępu” na „skuteczność” studiowania, dywersyfikację oferty

edukacyjnej, personalizację kształcenia, profesjonalizację zarządzania i przywództwo, strategiczne partnerstwo publiczno-prywatne, kształcenie na odległość, istotną rolę odgrywa kształcenie ustawiczne realizowane na uniwersytetach będące odpowiedzią na nowe wyzwania, na pokoleniowe przesunięcia w populacji studiujących, nowymi studentocentrycznymi modelami kształcenia, dopasowanymi do różnych okoliczności życiowych i zawodowych uczących się oraz wyposażających ich w umiejętności dostosowane do gwałtownie zmieniającego się rynku pracy (Solarczyk-Ambrozik, 2021a).

Istotną zmianą w procesie kształcenia na uniwersytetach są programy oparte na modelach kompetencyjnych, co daje podstawy do lepszego dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb uczących się, stwarza możliwości skrócenia czasu kształcenia, gdy studenci opanowali już wiedzę w planowanym zakresie w wyniku wcześniejszych, zróżnicowanych doświadczeń (personalizacji kształcenia), a także, co istotne, oddziaływać może pozytywnie na karierę zawodową poprzez lepsze dostosowanie kompetencji do oczekiwań pracodawców. Walidacja poziomu wiedzy w programach nieakademickich, jak się już dzisiaj powszechnie uznaje, jest akceptowanym systemem.

### **Microcredentials (mikropoświadczenia, mikrokredyty, mikroreferencje) jako odpowiedź na potrzeby uczenia się przez całe życie i zwiększania zdolności do zatrudnienia**

Najbardziej aktualnym tematem odzwierciedlającym proces zmian w obszarze akademickiego kształcenia, zachodzących pod presją nowych potrzeb i oczekiwań społecznych jest problematyka dotycząca mikropoświadczeń mających szeroki już zakres zastosowania w szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych. Uczący się, jak już wspomniałam, nie jest ograniczony do nauki w określonym czasie i w określonym miejscu. Uczenie się przez całe życie możliwe jest dzięki krótkim, elastycznym formom (małym elementom szkoleniowym), służącym rozwiązywaniu konkretnych problemów, potrzeb edukacyjnych, ułatwiających powtarzalność i wzmocnienie przyswajanej wiedzy, które dają nowe umiejętności gotowe do wprowadzenia na rynek pracy. Jawiącą się w związku z tym kategorią zmieniającą krajobraz edukacyjny są mikroakredencjały. O konieczności szybkich zmian i dostosowania się do nowych warunków przekonała nas pandemia COVID-19.

System ten dynamicznie rozwija się w Stanach Zjednoczonych, czego doskonałym przykładem jest State University of New York (SUNY). Każde mikropoświadczenie jest zaplanowane tak, by miało samodzielną wartość lub mogło być łączone z innymi mikropoświadczeniami (ang. *microcredentials*) i/lub z początkowymi czy też zaawansowanymi certyfikatami i stopniami (licencjata, magistra, doktora). Oferowanie mikroakredencjałów (mikropoświadczeń) dla początkujących czy średnio zaawansowanych

w szerokim zakresie dziedzin zapewnia wiele możliwości zmiany kariery lub ponownego wejścia na rynek pracy.

Ponieważ rozróżnienie między nauką w szkołach wyższych, na uniwersytetach i w miejscach pracy się zaciera, referencje wypierają tradycyjną rolę dyplomu w zakresie weryfikacji umiejętności. Tak jak różnica między tradycyjnymi i nietradycyjnymi studentami nie jest już powszechnie uznawana, rozróżnienie między mikropoświadczeniami, cyfrowymi odznakami i stopniami naukowymi zamieni się prawdopodobnie w zbliżoną kategorię, co odzwierciedla tendencje mające miejsce w Stanach Zjednoczonych (Global Higher Education Experts, 2020). Nie jest to jednak kwestia konfrontacji między stopniami a poświadczeniami, lecz istotny problem dotyczący możliwości ukazania wszystkich umiejętności i wyników osoby uczącej się, które budują całość jej doświadczeń edukacyjnych oraz w ich efekcie również posiadanych kompetencji. Stosując podejście do zatrudnienia oparte na umiejętnościach, pracodawcy będą brać pod uwagę wiedzę i doświadczenie, które potencjalny pracownik wynosi ze wszystkich aspektów swojego życia, nie tylko z systemu edukacyjnego. Wartość stopnia leży w jego częściach składowych. Możliwość ukazania indywidualnych kursów i umiejętności niezależnie od ukończonych studiów zapewnia większe możliwości na rynku opartym na umiejętnościach. Poświadczenia jako dane przenośne, możliwe do układania w stosy, należące do jednostki dają możliwość tworzenia nowych ścieżek rozwoju kariery.

Szeroką perspektywę spojrzenia na możliwości zastosowania microcredentials (mikropoświadczeń) prezentuje także UNESCO. We wrześniu 2021 r. odbyło się seminarium „W kierunku wspólnego języka dotyczącego (mikrokredencjałów) mikropoświadczeń”, które inicjowało rozmowy na temat szans i wyzwań w kształtowaniu krajobrazu edukacyjnego w efekcie zastosowania microcredentials jako bardziej elastycznego sposobu uznawania wiedzy, umiejętności i kompetencji, dającego uczącym się i pracownikom możliwość gromadzenia i łączenia mniejszych jednostek uczenia się zgodnie z ich konkretnymi potrzebami (UNESCO, 2021).

Odnosząc się do sytuacji w Europie, warto podkreślić, że w lipcu 2020 r. Komisja Europejska zapowiedziała nową inicjatywę na rzecz mikropoświadczeń, które umożliwią ukierunkowane oraz elastyczne nabywanie i uznawanie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Idea microcredentials po raz pierwszy została zaprezentowana przez Komisję Europejską podczas promocji European Skills Agenda 1 lipca 2020 r., a 10 lutego 2021 r. opublikowano (jako wynik prac grupy konsultacyjnej) Europejskie podejście do mikropoświadczeń w szkolnictwie wyższym, następnie 20 kwietnia 2021 r. KE uruchomiła szersze konsultacje społeczne. Rada Unii Europejskiej 16 czerwca 2022 r. przyjęła „Zalecenia w sprawie europejskiego podejścia do mikrokredencjałów na potrzeby uczenia się przez całe życie i zwiększania szans na zatrudnienie”, w których mówi się o wspieraniu gotowości różnych dostawców mikrokredencjałów do zwiększania elastyczności ofert

edukacyjnych, po to, by umożliwić uczącym się tworzenie spersonalizowanych ścieżek kariery i rozwijanie ekosystemu poświadczeń (Rada Unii Europejskiej, 2022). W ramach europejskiego podejścia zaleca się wspólną, unijną definicję, normy i kluczowe zasady projektowania, wydawania i przenoszenia poświadczeń. Zamierzeniem jest, aby poświadczenia były opracowane, stosowane i porównywane w sposób akceptowany przez państwa członkowskie, instytucje kształcenia i szkolenia, prywatne przedsiębiorstwa, w różnych sektorach, dziedzinach i krajach, przy czym celem nie jest jednak zastąpienie istniejących krajowych systemów i procesów w zakresie organizacji kształcenia i szkolenia, zatrudnienia czy rynku pracy. Mikropoświadczenia – w założeniach – mają być uzupełnieniem tych systemów. Państwa członkowskie do roku 2025 powinny przedłożyć plan określający odpowiednie środki, które należy podjąć na szczeblu krajowym i które mają wesprzeć Zalecenia do roku 2025 (Rada Unii Europejskiej, 2022). Do tej pory nie ma wspólnej definicji mikrokredytów (mikropoświadczeń) oraz brak jest standardów ich opisu i uznawania. Powoduje to obawy co do ich wartości, jakości, rozpoznawalności, przejrzystości i „przenośności” między sektorami edukacji i szkoleń oraz – w ramach tych sektorów – na rynku pracy i między krajami. Ogranicza to zaufanie, zrozumienie, szerszą akceptację, a tym samym ogranicza również potencjał mikropoświadczeń w zakresie wspierania elastycznych ścieżek uczenia się i kariery (Rada Unii Europejskiej, 2022). Zarówno odznaki, jak i mikrokredencjały (microcredential), które składają się na mikropoświadczenia, zmieniają system edukacji poprzez modularyzację programów nauczania oraz ich indywidualizację. Budowa systemu microcredentials na poziomie szkolnictwa wyższego jest jednym z najważniejszych wyzwań, przed jakimi stoją aktualnie polskie uczelnie. W dyskusjach podejmowanych na ten temat zwraca się również uwagę, że mogą one osłabiać status dyplomów i wzmacniać wpływ logiki rynkowej w edukacji (Stęchły i Chmielecka, 2021).

Minister Edukacji i Nauki wydał 23 lutego 2022 r. zarządzenie dotyczące powołania Zespołu Doradczego do spraw mikropoświadczeń w obszarze szkolnictwa wyższego, do którego zadań należy między innymi: analiza koncepcji dotyczących mikropoświadczeń wypracowanych w ramach Unii Europejskiej lub organizacji międzynarodowych, w szczególności weryfikacja proponowanych definicji mikropoświadczenia adekwatnej do potrzeb polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki; przeprowadzenie konsultacji ze środowiskiem akademickim; analiza występowania różnic i barier w zakresie uznawania dokumentów potwierdzających uzyskanie osiągnięć na tle postulatów środowiska międzynarodowego i wreszcie – opracowanie na potrzeby ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki rekomendacji dotyczącej wymienionych spraw, a w szczególności zdolności wprowadzenia do polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki mikropoświadczeń i poświadczeń cyfrowych (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2022). W cytowanym dokumencie, obrazującym stan dyskusji nad podejmowanym

problemem w Polsce, zwraca się uwagę na rolę podmiotów działających w obszarach związanych z zakresem zadań, o których w nim mowa, w szczególności na Narodową Agencję Wymiany i Instytut Badań Edukacyjnych, który zajmuje się już koordynacją prac i wsparciem merytorycznym w zakresie wdrażania ZSK. Zintegrowany System Kwalifikacji opisuje, porządkuje i zbiera różne kwalifikacje w jednym, powszechnie dostępnym rejestrze, określa także zasady i standardy potwierdzania funkcjonujących w nim kwalifikacji, co gwarantuje jakość certyfikatów zawodowych wydawanych w ramach systemu (Zintegrowany System Kwalifikacji).

W analizie problematyki microcredentials jako czynnika zmian w szkolnictwie wyższym, stwarzającego dorosłym nowe możliwości realizowania całonocnego uczenia się, nie sposób nie odnotować problemu szans, jak również i zagrożeń związanych ze stosowaniem tego systemu poświadczeń (European Centre for Development of Vocational Training, 2022), bardzo istotnego przecież dla określania tożsamości uniwersytetu kluczowego problemu, podejmowanego w istotnych dyskusjach w związku ze zmianami zachodzącymi w szkolnictwie wyższym pod naporem nowych potrzeb i oczekiwań społecznych.

### **Zakończenie. Uniwersytet – w jakim mierzymy kierunku?**

Bezpośrednim celem niniejszego artykułu nie było włączenie się w dyskusję dotyczącą tego, czy reagowanie uniwersytetu na potrzeby współczesnego świata, szczególnie potrzeby rynku, podkopuje jego tradycyjne funkcje, niemożliwy jest jednak brak odniesienia się do rysujących się w tym względzie stanowisk, z jednej strony wieszczących kryzys uniwersytetu zmierzającego w kierunku kultury korporacyjnej (Sztompka, 2015), zmieniającego się w korporację „Uniwersytet sp. z o.o.” (Marody, 2015), z drugiej zaś odwołujących się do argumentów dotyczących tego, że uczelnie w swej obecnej formule są anachroniczne. Władysław Zuziak wskazuje na argumenty wysuwane po jednej i po drugiej stronie. Do upowszechniania stanowiska mówiącego o anachronizmie uniwersytetów przyczyniają się opinie podkreślające brak przygotowania części kadr naukowych przyzwyczajonych do mecenatu państwowego i niepotrafiących dostosować się do nowych realiów rynkowych ani też do nowych form rozwoju nauki, związanych z internetem i możliwościami zdobywania wiedzy z pominięciem tradycyjnych instytucji edukacyjnych (Zuziak, 2015: 59). Po drugiej stronie pojawia się krytyka zmian dotychczasowych sposobów uprawiania nauki, zmiana jej paradygmatu, nadmierne zburokratyzowanie i skomercjalizowanie nauki. W dyskusjach zwraca się uwagę też na to, że zasada racjonalności ekonomicznej powoduje, iż dyplomy akademickie i różnego rodzaju kursy nie mają już wartości same w sobie, są bowiem w efekcie określonego zapotrzebowania społecznego i gospodarczego sprzedawane jak inny towar, a wszelkie



inne usługi w obszarze edukacyjnym są kształtowane przez relacje popytu i podaży, na co zwraca uwagę Zbyszko Melosik (Melosik, 2009). Jerzy Brzeziński stwierdza, że poszerzanie formuły uniwersytetu oraz zwiększająca się jego dostępność, a także jego internetyzacja jako efekt dynamicznego doskonalenia technologicznego prowadzą do stopniowego odejścia od klasycznego podejścia (Brzeziński, 2004). Te dwa odmienne stanowiska w obrębie podejmowanej problematyki odzwierciedlił także odbywający się w Krakowie w roku 2014 Kongres Kultury Akademickiej, pozwalający na refleksję nad stanem, kondycją, a także perspektywą zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym. Również na tym kongresie zarysowały się dwie tendencje. Pierwszą stanowiła orientacja konserwatywno-elitarystyczna wyrażająca tęsknotę za przeszłością uniwersytecką. W tym podejściu przyczyn zmian upatrywano w umasowieniu studiów, drugą tendencję odzwierciedlały znacznie mniej liczne głosy, wyrażające konieczność poszukiwania nowej formuły uniwersytetu, niebędącego wieżą z kości słoniowej ani też niebędącego urządzoną na wzór korporacji „fabryką wiedzy” (Drozdowski i Flis, 2015: 122).

Podkreślając społeczne zakorzenienie kultury uniwersytetu i mając na uwadze to, o czym pisze Mirosława Marody w kontekście podejmowanych dyskusji, że idea uniwersytetu jest poza czasem, warto zauważyć, iż nowożytny uniwersytet, zakorzeniony w ideach oświeceniowych, swoją atrakcyjność opierał właśnie na dostosowaniu się do potrzeb rozwijającego się przemysłu oraz rosnącego w siłę państwa narodowego, którego instytucje potrzebowały lepiej wykształconych pracowników i obywateli niż przed narodzinami państwa nowoczesnego (Marody, 2015: 135-136), co przecież potwierdza reaktywność uniwersytetu w odpowiedzi na zachodzące przeobrażenia społeczno-kulturowe i gospodarcze.

W jeszcze innych podejściach do problematyki zmian w szkolnictwie wyższym zwraca się uwagę na fakt zawieszenia uniwersytetu między jego przeszłością i przyszłością. Jerzy Woźnicki pisze, że podtrzymuje go zarówno jego konserwatywna przeszłość odzwierciedlona w historii, tradycji, wartościach, jak i przyszłość, którą identyfikują: profesjonalizm, efektywność, przedsiębiorczość, konkurencyjność, transfer technologii, wartościami zaś w procesie zmian są przewidywalność i ewolucyjny charakter. Autor ten podkreśla, że rewolucja w szkolnictwie wyższym nie jest celowa, jak i nie jest możliwa, możliwe są natomiast daleko idące zmiany, jeżeli zostaną zaprojektowane i uzgodnione w procesie dialogu społecznego i wdrażane w strategicznym podejściu (Woźnicki, 2015: 230-231). Omawiane w niniejszym artykule zmiany wpisują się w taki obszar.

Peter Smith w pracy *Nauka na wolnym wybiegu w epoce cyfrowej. Jawiąca się rewolucja w college'u, karierze i edukacji* (Smith, 2018) argumentuje, że technologia doprowadziła do „cichej rewolucji” w szkolnictwie wyższym, co oznacza, że kolegia i uniwersytety nie są już strażnikami dostępu do wiedzy oraz jej walidacji i skutkuje tym, że szkoły wyższe muszą przystosować się do nowych realiów życia we współczesnym

świecie i do nowej rzeczywistości edukacyjnej. Autor ten podkreśla, że w sytuacji, gdy społeczeństwo ubogie w informacje gromadzi je w środowisku uniwersytetu, wówczas to uczelnia ustala zasady sprowadzające się do tego, że „jeśli nie mogłeś nauczyć się tego tutaj, to znaczy, że się nie nauczyłeś”. Historycznie uniwersytety były zainteresowane uznaniem nauki zdobytej na uniwersytecie, ustalały – co jest konsekwencją takiej strategii – warunki dotyczące programu nauczania, kolejności zdobywania określonych porcji wiedzy, opłat za studiowanie. Cytowany autor cichą rewolucję w uczeniu się odnosi do niedawnej, ale już trwałej zmiany w dostępie do edukacji, pisząc, że historycznie uniwersytety były oazą wiedzy na pustyni niedoboru informacji, ale w ciągu ostatnich lat pustynia wokół tej oazy zazieleniła się informacjami. To właśnie technologia zapewnia dotarcie do ogólnodostępnych, ale i zorganizowanych w pewne struktury informacji. Dzisiaj można tworzyć ścieżki edukacyjne samodzielnie lub za pośrednictwem różnego rodzaju instytucji, organizacji non-profit lub firm (kompanii) takich jak na przykład MOOC. Motywy zdobywania wiedzy mogą być różne – konieczność dostosowania się do wymogów rynku pracy, uczestnictwo w kulturze, działalność obywatelska, motywy związane z życiem osobistym, a uczenie może odbywać się poza tradycyjnym środowiskiem uniwersytetu. O takiej rewolucji mówi Peter Smith. Niektórzy badacze wskazują na możliwą kompilację modeli przejściowych koncepcji uniwersytetu przyszłości, rozwiązującą paradoks zrównoważonego rozwoju uczelni jako instytucji przedsiębiorczej i innowacyjnej wspólnoty akademickiej. Jest to, jak się podkreśla, ważny krok w kierunku budowy uniwersytetu nowej generacji (Rosa i Wanat, 2013: 21). Proces ścierania się koncepcji nowoczesnej uczelni trwa, znajdując wyraz w zróżnicowaniu narodowych systemów szkolnictwa wyższego w różnych krajach, kształtując ideę uniwersytetów nowej generacji inspirowaną pytaniem o to, jak powiązać autonomię uczelni i swobodę prowadzenia badań naukowych oraz nauczania z narastającą presją oczekiwań rynku i planowania kariery zawodowej. Opisane w niniejszym artykule zmiany wpisują się w obszar takich refleksji. Można postawić pytanie, czy prace w kierunku upowszechniania mikrokredencjałów zaostrzą różnice stanowisk, czy może ewolucyjnie określać będą perspektywy zmian w obszarze funkcji przekazywania wiedzy na uniwersytetach?

## Bibliografia

- Alheit, P. (2009) Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(48), 7-23.
- Altbach, A., Reisberg, L. i Rumley, L. (2009) *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Aoun, J.E. (2017) *Robot-proof higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge: The MIT Press.

- Baker, D.P. (2009) *The Invisible Hand of World Education Culture: Thoughts for Policy Makers*. W: G. Sykes, B. Schneider i D.N. Plank (red.) *Handbook of Education Policy Research*. New York, London: Routledge, 958-969.
- Brzeziński, J.M. (2004) O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia. W: W. Ambrozik i K. Przyszczypkowski (red.) *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 52-60.
- Carnevale, A.P., Gulish, A. i Strohl, J. (2018) *Educational Adequacy in the Twenty-First Century. The Century Foundation* [online]. Dostępny na: <https://tcf.org/content/report/educational-adequacy-twenty-first> [17.06.2019].
- Commission on Creating the Next in Education, Georgia Tech. Commitment #2040 (2018) *Deliberate Innovation Lifetime Education. Final Report* [online]. Dostępny na: [https://provost.gatech.edu/sites/default/files/documents/deliberate\\_innovation\\_lifetime\\_education.pdf](https://provost.gatech.edu/sites/default/files/documents/deliberate_innovation_lifetime_education.pdf) [29.06.2019].
- Dellarocas, Ch. (2018) *Higher Education in a World Where Students Never Graduate*, Inside Higher Ed. [online]. Dostępny na: <https://inside-highered.com/node/7108> [9.07.2019].
- Drozdowski, R. i Flis, M. (2015) Strategie dydaktyki uniwersyteckiej. Nowatorstwo czy rutyna, „Bildung” czy tylko przekaz informacji? Relacja mistrz – uczeń. W: P. Sztompka i K. Matuszek (red.) *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 113-127.
- European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop) (2022) *Microcredentials for labour market education and training: first look at mapping microcredentials in European labour – market – related education, training and learning: take-up, characteristics and functions*. Luxemburg: Publications Office [online], 87. Dostępny na: [https://cedefop.europa.eu/files5587\\_en.pdf](https://cedefop.europa.eu/files5587_en.pdf) [23.01.2023].
- Georgia Tech, *Office of Provost* [online]. Dostępny na: <https://provost.gatech.edu/discovering-drivers-change-higher-education-executive-summary> [7.09.2021].
- Global Higher Education Experts (2020) *The Recent Rise of Micro-Credential* [online]. Dostępny na: <https://www.qs.com/the-recent-rise-of-micro-credentials/> [7.09.2021].
- Marody, M. (2015) O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu. W: P. Sztompka i K. Matuszek (red.) *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 135-140.
- Marody, M. i Lewicki, L. (2010) Przemiany ideologii pracy. W: J. Kochanowicz i M. Marody (red.) *Kultura i gospodarka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 85-128.
- McKinsey Global Institute (2017) *Jobs Lost, Jobs Gained: Workforce Transitions in a Time of Automation* [online]. Dostępny na: <https://www.mckinsey.com/~media/BAB489A30B724BECB5DEDC41E9BB9FAC.ashx> [28.09.2018].
- Melosik, Z. (2009) *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Impuls.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022) Zarządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 23 lutego 2022 r. w sprawie powołania Zespołu doradczego do spraw mikropoświadczeń w obszarze szkolnictwa wyższego [online]. Dostępny na: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/powolanie-zespołu-doradczego-do-spraw-mikropoświadczeń-w-obszarze-35988269> [12.06.2023].
- Rada Unii Europejskiej (2022) Zalecenie Rady z dnia 22 czerwca 2022 r. w sprawie europejskiego podejścia do mikropoświadczeń na potrzeby uczenia się przez całe życie i zatrudnialności [online]. Dostępny na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)) [14.10.2022].

- Rosa, M. i Wanat, L. (2013) Paradoxs uniwersytetu III generacji – instytucja versus wspólnota akademicka? W: D. Burawski (red.) *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*. Poznań: Europejskie Centrum Wsparcia Przedsiębiorczości, 13-23.
- Smith, P. (2018) *Free – Range Learning in the Digital Age. The Emerging Revolution in College, Career and Education*. New York: Select Books.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018) Całocyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51, 23-39.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2021a) Uniwersytety wobec przemian pracy i globalnej kultury edukacyjnej. Od University Lifelong Learning (ULLL) do Lifelong Learning Universities (LLLU). *Teologia i Moralność*, 16, 1(29), 43-59.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2021b) Dorosły uczeń w świecie cyfrowej transformacji i nowym ekosystemie uczenia się. *Colloquium*, 4(44), 221-234.
- Stęchły, W. i Chmielecka, E. (2021) *Czym są microcredentials? Rozmowy przy drugiej kawie*. Gazeta SGH [online]. Dostępny na: <https://gazeta.sgh.waw.pl/konferencje-debaty-spotkania/rozmowy-przy-drugiej-kawie-czym-sa-microcredentials/> [10.06.2023].
- Sztompka, P. (2015) Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur. W: P. Sztompka i K. Matuszek (red.) *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 17-33.
- Thomas, D. i Brown, J.S. (2011) *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination For a World of Constant Change*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Twardowski, K. (2011) *O dostojności Uniwersytetu*. Poznań, Uniwersytet Poznański MCMXXXIII. Reprint oryginalnego wydania z 1933. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- UNESCO (2021) *Moving towards a common language on microcredentials*. UNESCO Webinar [online]. Dostępny na: <https://en.unesco.org/sites/default/files/common-language-micro-credentials-webinar-cn.pdf> [7.12.2021].
- Usher, R., Bryant, I. i Johnston, R. (1997) *Adult Education and Postmodern Challenge. Learning Beyond the Limits*. London, New York: Routledge.
- World Economic Forum (2018) *Towards Reskilling Revolution. A Future Jobs for All* [online]. Dostępny na: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_FOW\\_Reskilling\\_Revolution.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Reskilling_Revolution.pdf) [7.12.2018].
- World Economic Forum (2020) *The Future Work is Here* [online]. Dostępny na: <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/the-future-of-work-is-here-5-ways-to-reset-labour-markets-after-coronavirus-recovery> [16.12.2020].
- World Economic Forum (2023) *Future of Jobs Report* [online]. Dostępny na: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future-ofJobs\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future-ofJobs_2023.pdf) [14.06.2023].
- Woźnicki, J. (2015) Uniwersytet jako kreacja instytucjonalna ambicji twórców i oczekiwań interesariuszy – w kierunku zmiany nieniszczącej. W: P. Sztompka i K. Matuszek (red.) *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 227-236.
- Zintegrowany System Kwalifikacji, *Czym jest ZSK?* [online]. Dostępny na: <https://kwalifikacje.edu.pl/czym-jest-zsk/> [23.05.2023].
- Zuziak, W. (2015) O powinnościach uniwersytetu. W: P. Sztompka i K. Matuszek (red.) *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 55-67.

Ewa Bochno\*

Maria Czerepaniak-Walczak\*\*

## **ROZWIJANIE REFLEKSYJNEJ SPRAWCZOŚCI W PROCESIE ZMIANY POSTAW WOBEC TRADYCJI NAUKOWEJ. Z DOŚWIADCZEŃ LETNIEJ SZKOŁY MŁODYCH PEDAGOGÓW I PEDAGOŻEK IM. MARII DUDZIKOWEJ**

**DEVELOPING REFLECTIVE AGENCY IN A PROCESS OF CHANGES IN ATTITUDES  
TOWARDS THE SCHOLARSHIP TRADITION. ANALYSIS OF EXPERIENCES WITHIN  
THE LETNIA SZKOŁA MŁODYCH PEDAGOGÓW I PEDAGOŻEK IM. MARII DUDZIKOWEJ**

**ABSTRACT:** The aim of the article is to present the potential of selected non-formal activities of young University research workers reflecting on changes to traditions of scholarship and the creation of their research careers, and mechanisms generating a subjective position within academe and in society. The subject of the description and analysis are the forms of work of the Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek run by the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences. The theoretical categories used here in the analysis are: encounter, reflexivity and agency, which allowed us to identify the following mechanisms of change: surprise, reflection and reflective subjective action.

The structure of the considerations consists of three mutually complementary and interpenetrating parts, namely: a short characterization of the specificity of the LMSPiP, a presentation of a diagram of the path towards changing the attitude of one's own scholarship tradition, expanded to include the category of subjective agency, and a description using the theoretical categories, forms and ways of scientific work adopted by young people participating in LSMPiP.

**KEYWORDS:** reflective agency, change, non-formal education, young University research workers.

**ABSTRAKT:** Celem artykułu jest przedstawienie potencjału wybranej aktywności pozaformalnej młodych badaczek i badaczy w procesie refleksji nad zmianą tradycji naukowej oraz kreowania ich karier naukowych i mechanizmów generujących podmiotowe położenie w strukturze akademickiej i społeczeństwie. Przedmiotem opisu i analizy są formy pracy Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek prowadzonej przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zastosowane w procesie analizy tych form kategorie teoretyczne, tj. spotkanie, refleksyjność i sprawstwo pozwoliły zidentyfikować następujące mechanizmy zmiany: zdziwienie, namysł oraz refleksyjne działanie podmiotowe.

Struktura rozważań składa się z trzech komplementarnych, wzajemnie uzupełniających się i przenikających części, a mianowicie: krótkiej charakterystyki specyfiki Letniej Szkoły, przedstawienia schematu drogi ku zmianie postawy własnej tradycji naukowej, poszerzonej o kategorię podmiotowego sprawstwa oraz opisu, z wykorzystaniem przyjętych kategorii teoretycznych, form i sposobów pracy naukowej Młodych uczestniczących w LSMPiP.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej, refleksyjna sprawczość, zmiana, edukacja pozaformalna, młodzi/młode badacze/badaczki.

---

\* **Ewa Bochno** – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej, e-mail: E.Bochno@ips.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-3510>.

\*\* **Maria Czerepaniak-Walczak** – dawniej Uniwersytet Szczeciński, Polska; e-mail: malwa\_1@interia.eu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7565-5904>.

## Wprowadzenie

Artykuł stanowi próbę teoretycznego uargumentowania pracy z młodymi naukowcami i naukowczyniami w akademii. Na przykładzie specyfiki pracy Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej (dalej LSMPiP) przedstawione są procesy refleksyjnego zmieniania postaw młodych badaczy i badaczek wobec własnego miejsca w systemie, wobec tradycji naukowej uniwersytetu, w której rozpoczynają i rozwijają swoją indywidualną karierę akademicką. Ramę teoretyczną stanowią wykorzystane kategorie naukowe zaczerpnięte od Janusza Goćkowskiego z jego analiz dotyczących drogi „ku zmianie postawy wobec swej tradycji naukowej” (Goćkowski, 1999) oraz podmiotowego sprawstwa według Margaret S. Archer (Archer, 2013). Przyjęte kategorie pozwalają na analizowanie znaczenia refleksyjnego rozumienia własnej sytuacji badaczki/badacza w sytuacji zetknięcia tradycji naukowej (warunki zewnętrzne) z możliwością podmiotowego sprawstwa (warunki wewnętrzne).

Struktura rozważań składa się z trzech komplementarnych, wzajemnie uzupełniających się i przenikających części, a mianowicie:

- krótkiej charakterystyki specyfiki Letniej Szkoły,
- przedstawienia schematu drogi ku zmianie postawy własnej tradycji naukowej, poszerzonej o kategorię podmiotowego sprawstwa,
- scharakteryzowania, z wykorzystaniem przyjętych kategorii teoretycznych, form i sposobów pracy naukowej Młodych uczestniczących w LSMPiP.

Taki porządek wywodu wynika z postawionego celu, czyli opisanie i analizowanie roli pozaformalnej aktywności młodych badaczek i badaczy w kreowaniu ich karier naukowych oraz mechanizmów wyzwalanych w czasie takiej aktywności. W związku z tym przedstawiamy formy działalności LSMPiP jako „instytucji” wspierania młodych pracowników/pracowniczek nauki. W opisie i analizie wykorzystujemy wskazane wyżej kategorie teoretyczne Goćkowskiego (1999) i Archer (2013).

## Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek – specyfika „instytucji”

Organizatorem LSMPiP jest Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Co roku we wrześniu organizowane jest tygodniowe spotkanie naukowe wybitnych naukowców i naukowczyń reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne z młodymi badaczami i badaczkami. Jest to zwieńczenie całorocznej pracy nad wybraną tematyką – co roku inną, ale zogniskowaną wokół aktualnej, ożywczej kategorii naukowej. Szkoła zyskała status swego rodzaju instytucji, która zdobyła renomę i charakteryzuje się wysoką jakością. Dla wielu Młodych jest ona źródłem doświadczeń, które stanowią podstawę ich

naukowego rozwoju i refleksyjnego spojrzenia na rzeczywistość. Jest źródłem inspiracji własnej drogi naukowej (Kola, 2016).

Celem Letniej Szkoły – jak można przeczytać w corocznych zaproszeniach, „jest wspieranie i stymulowanie rozwoju naukowego Młodych – pedagogów i pedagogów – poprzez tworzenie okazji do uzupełniania i pogłębiania wiedzy, wzbogacania własnego warsztatu badawczego, a także możliwości debiutów naukowych oraz promowania najzdolniejszych. Ważne jest również tworzenie warunków sprzyjających autentycznej integracji środowiska, pracy w dobrej atmosferze i zacieśnianiu więzi międzypokoleniowych. Zajęcia odbywają się w kilku wypróbowanych już formach, a więc poprzez wykłady, dyskusje panelowe, warsztaty i prezentacje naukowe zaproszonych gości – autorzytetów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, rozmowy i konsultacje z nimi, problemowe seminaria w małych grupach, wystąpienia i prezentacje dorobku młodej kadry pedagogicznej”. Historia LSMPiP to niemal 40 lat ogromnej, wspólnej pracy i wspólnych doświadczeń wielu ludzi (Bochno i Bochno, 2016), ale też indywidualnych przeżyć naukowych i osobistych (Bochno i Korzeniecka-Bondar, 2011; 2016). W roku 2024 odbędzie się XXXVII Szkoła. To także indywidualne historie ich uczestniczek i uczestników, w tym ich drogi od magistra do tytularnego profesora, od doktoranta/-tki do Mistrza/Mistrzyni.

### **Droga ku zmianie postawy wobec własnej tradycji naukowej**

Dynamika zmiany warunków pracy akademickiej sprawia, że, jakkolwiek ceniona jest tradycja, może ona być również źródłem osobistych i zbiorowych napięć. Goćkowski dowodzi, iż każdy akademik jest osadzony w określonej tradycji pracy naukowej lub dydaktycznej środowiska, w którym lub z którym pracuje. Znaczy to, że: „1) posługujemy się odziedziczonym repertuarem technik oglądu i obrazowania rzeczywistości, 2) uznajemy oddziedziczony kanon twierdzeń ontologicznych i epistemologicznych, 3) respektujemy odziedziczone przepisy i wskazania etykiety, 4) w aktorstwie swoim kierujemy się zasadami i przykazaniami etosu nauki” (Goćkowski, 1999: 57). Jest to, według autora, stały kanon wzorów myślenia i działania, arsenał dyrektyw i instrumentów, skarbiec teorii i metod, procedury skutecznego poznania i stosowne zachowania się wobec innych (Goćkowski, 1999: 57-58). Te elementy ułatwiają „zakorzenienie się” w określonej tożsamości naukowej i budują postawę wobec własnej tradycji funkcjonowania w akademii, czyli postawę wobec uprawiania nauki i prowadzenia dydaktyki. Oczywiście postawa ta może się zmieniać, ewoluować w określonym kierunku „poprawiania/doskonalenia gwołi polepszania gry o prawdę naukową” (Goćkowski, 1999: 57). Zmiana ta w akademii jest sprawą bardzo skomplikowaną i czasochłonną, szczególnie obecnie, kiedy uniwersytet jest usytuowany w przeciwieństwach, np.:

- model humboldtiański – model pragmatyczny,
- egalitarność – elitarność,
- reprodukcja – emancypacja,
- upolitycznienie/neoliberalizm – autonomia uczelni,
- orientacja merytokratyczna – orientacja kredencjalistyczna
- humanistyka – nauki ścisłe,
- specjalizacja – interdyscyplinarność itp.

Te przeciwieństwa wywołują napięcia, które wraz z przemianami w otoczeniu uniwersytetu odciskają swoje piętno na jego codzienności (Bourdieu, 1984: 128) oraz na realizacji zadań naukowych i dydaktycznych. Są to zarówno zmiany formalne (strukturalne), jak i koncepcyjne i funkcjonalne. Przed uniwersytetem stawiane są nowe zobowiązania (Czerepaniak-Walczak, 2010). Tymczasem „uniwersytet, powołany do służenia prawdziwie naukowej wiedzy obiektywnej oraz do doskonalenia metod badania” (Twardowski, 1933: 9-10) staje wobec nowych wyzwań związanych z komercjalizacją i wiedzy, i kształcenia. Dotyczy to również ludzi uniwersytetu. Zmieniają się koncepcje bycia człowiekiem uniwersytetu. Zmienia się kultura akademicka. Z jednej strony wyraża się w obronie tradycji i godności *homo academicusa*, z drugiej zaś w nastawieniu na rentowność, w kalkulacji zysków i strat (Czerepaniak-Walczak, 2014).

W takich warunkach młodzi akademicy/młode akademiczki rozwijają się, prowadzą badania, realizują zajęcia dydaktyczne, nabywają lub wytwarzają zasoby naukowego habitusu – określenie Pierre’a Bourdieu (1984). Rozpoczynający karierę akademicką młodzi badacze/młode badaczki dopiero poznają uniwersytecką tradycję, doświadczają jej, nie zawsze zdając sobie sprawę z tego, które z jej elementów stają się wyznacznikami ich drogi naukowej, które mają moc wspierania ich w drodze do odkrywania prawd o badanych zjawiskach, a które są źródłem utrudnień osobistych i systemowych. Doświadczają napięć wewnątrz habitusu, co wzbudza ich refleksyjność, krytyczny namysł nad własną sprawczością.

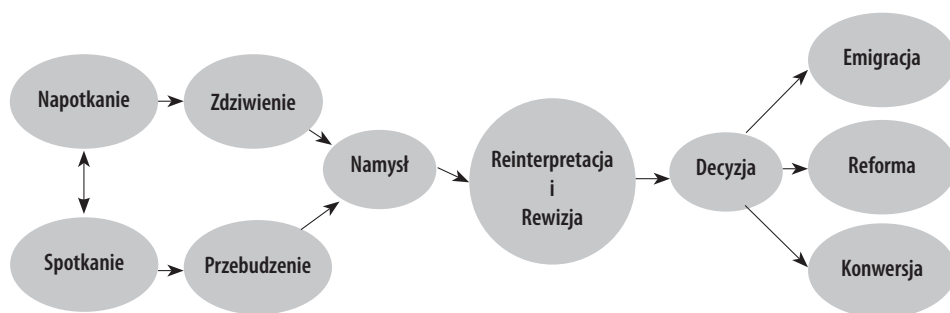
Jak podaje Goćkowski (1999), określona tradycja naukowa trwa tak długo, dopóki/i na ile nie natrafimy na kogoś lub coś, kto lub co sprawi, że:

- 1) przestanie być ona przez nas bezwarunkowo uznawana, a jest uznana warunkowo, w niektórych sytuacjach lub przy rozwiązywaniu niektórych problemów;
- 2) stanie się tradycją alternatywną wobec innych tradycji naukowych;

Drogę wychodzenia z tradycji naukowej Goćkowski (1999) przedstawia również w formie schematu (rys. 1).

Według przywołanego autora, co warto podkreślić, droga ku zmianie postawy wobec swojej tradycji może być inicjowana, gdy w biografii osoby zajmującej się nauką ma miejsce:





Rysunek 1. Droga ku zmianie postawy wobec swojej tradycji  
 Źródło: J. Goćkowski, 1999: 70.

- 1) napotkanie **czegoś nowego**, wywołujące *zdziwienie*, powodujące namysł nad światem, którego rezultatem jest reinterpretacja i rewizja „situacji problemowej” dotychczas uznawanej,
- 2) spotkanie z **kimś nowym**, powodujące *przebudzenie* i w następstwie zastanowienie się nad sobą w świecie, czyli zmianę stylu uprawiania pracy naukowej;
- 3) napotkanie **czegoś nowego** i spotkanie z **kimś nowym jednocześnie**, co jest najbardziej efektywne w *zmianie własnej tradycji naukowej*.

W owych trzech okolicznościach dochodzi do namysłu, a następnie reinterpretacji i rewizji własnego sposobu rozumienia i uprawiania nauki oraz podjęcia decyzji *co dalej zrobić?*, a więc (za: Goćkowski, 1999):

- 1) **emigrować** do innego problemu naukowego czy emigrować z nauki?
- 2) **reformować** własny kanon wzorów myślenia i działania naukowego czy dydaktycznego w jakimś większym lub mniejszym zakresie?
- 3) **konwertować** swoją tradycję naukową w nową jakość rozumienia i uprawiania nauki i dydaktyki, w wyniku czego zyskują one nowe, pożądane osobie i systemowo właściwości?

Drogę wskazaną przez Goćkowskiego (1999) poznałyśmy osobiście poprzez auto-refleksyjny wgląd we własne kariery akademickie oraz obserwacje niektórych karier naukowych, ze szczególnym uwrażliwieniem na pułapki w nabywaniu akademickiego habitusu (Bochno, 2017), to znaczy wrastania w tradycyjną kulturę akademicką w relacji Mistrz–Uczeń.

Według Goćkowskiego (1999) decyzja o zmianie nie jest pojedynczym aktem intelektualnym, ale zindywidualizowanym procesem realizującym się zawsze w czasie, w określonych warunkach zewnętrznych. Przebieg tego procesu jest także wyznaczany właściwościami osobowymi: świadomością własnego położenia oraz odwagą i podmiotową odpowiedzialnością za trwanie w nim lub zmianę. Jest to związane z typem refleksyjności (w znaczeniu Margaret S. Archer, 2007; 2013), to znaczy wewnętrzną

konwersacją w sytuacji między doświadczaniem tradycji naukowej w codziennym kontekście społecznym i środowiskowym a napotkanymi/spotkanymi nowymi sytuacjami. W efekcie możliwe jest utwierdzenie się w pozostawaniu w dotychczasowej tradycji albo mniej lub bardziej radykalne jej zmienianie.

Nierzadko proces zmiany tradycji jest podobny do uprawiania trawnika. Można zaakceptować chwasty na trawniku. Ważne, że jest zielono. Podtrzymanie zieloności jest wystarczające dla dobrego samopoczucia, a nawet uznania społecznego w środowisku. Można stosować doraźne metody, dające chwilowe, nierzadko nawet spektakularne efekty. Nadążać za okolicznościowymi wskazaniem/wymaganiami, modnym przedmiotem badania i/albo paradygmatem badawczym. Jednakże, gdy zależy nam na ładnej trawie (prawdziwych sukcesach naukowych), a trawnik (rzeczywiste, niepozorowane efekty pracy) jest atakowany przez chwasty podejmowany jest wysiłek zmiany. Oddaje to następująca metafora:

Problem polega na tym, że pański trawnik nie jest zdrowy. Jeśli będzie Pan tylko spryskiwał chwasty, zawsze będą odrastać. Musi Pan wyhodować zdrowy trawnik, żeby nie było w nim miejsca na chwasty. Trzeba je zagłodzić. Cóż, tak zrobiłem i rzeczywiście się udało. Wyrosła mocna, gęsta, zielona trawa, nie pozostawiając skrawka na wątle chwaściki. Zdałem sobie wówczas sprawę, że taka sama strategia zdaje egzamin w zespole lub organizacji. Jeśli tylko „opryskujesz” chwasty – traktujesz problemy, uderzając w nie nowymi przepisami, regulacjami, zasadami i procedurami – one po prostu „odrosną” lub pojawią się w innym miejscu. Natomiast jeśli stworzysz mocną, zdrową kulturę wysokiego zaufania, złoczyńcy szybko się zagłodzą i prędzej czy później odejdą (Covey, Link i Merrill, 2013: 285-286).

Dla niektórych osób uczestniczenie w LSMPiP jest takim przebudzeniem, odkrywaniem, na czym polega uprawa zdrowego trawnika, refleksyjnego podmiotowego sprawstwa w rozwoju osobistym oraz w formułowaniu i rozwiązywaniu istotnych problemów badawczych.

### **Letnia Szkoła Młodych Pedagogów i Pedagożek jako stosunek wobec własnej tradycji naukowej**

Młode osoby wchodzące w środowisko akademickie podejmują aktywność naukową, dydaktyczną i organizacyjną. Najczęściej zaczynają również poszukiwać (lub inni ich do tego nakłaniają) swojego obszaru badań i w związku z tym mogą być bardzo wrażliwe na nowe doświadczenia naukowe. Pracę na uczelni zaczynają z własnym kodem kulturowym, którego doświadczyły np. w trakcie edukacji szkolnej czy akademickiej. Tu może (choć nie musi) pojawić się trudność. Chodzi o to, że kod ten może być w polu akademickim postrzegany jako nieodpowiedni, np. zbyt ograniczony lub quasi rozwinięty. Jest to stosunkowo szybko „wychwytywane” przez krytyki wzajemne czy autokrytyki. Zmiana własnego kodu kulturowego wymaga jednak dużego autorefleksyjnego wysiłku

i zderzenia z innymi tradycjami kulturowymi, o których pisał Goćkowski (1999). Wymaga to zatem wewnętrznej konwersacji w zetknięciu z warunkami działania, rozumienia własnej sprawczości i krytycznego wglądu w reakcje na nią.

Uczestniczenie w LSMPiP jest przykładem mobilności intelektualnej i emocjonalnej. Wiąże się bowiem nie tylko ze zmianą miejsca codziennej aktywności (dorczone spotkania Letnich Szkół odbywają się atrakcyjnych miejscach, poza ośrodkami akademickimi), organizacji czasu (stacjonarna Letnia Szkoła „pracuje 24/6”), doświadczaniem nowych zwyczajów i rytuałów oraz innych interakcji społecznych, ale także z konfrontowaniem własnych pomysłów i projektów z opiniami innych osób. Umożliwia to odkrywanie nowych problemów i poznawanie metod ich rozstrzygania. Poprzez spotkania z przedstawicielami innych dyscyplin poszerzane są/mogą być perspektywy badawcze, podejmowanie badań inter- i transdyscyplinarnych. Poza tym, a może nade wszystko, tworzone są sieci społeczne, wzrasta kapitał społeczny młodych badaczek i badaczy, tak ważny z punktu widzenia rozwoju nauki (Jaskulska, 2012).

Dzieje się to na każdym etapie funkcjonowania Szkoły. Przygotowując wystąpienie, a następnie tekst do druku oraz prezentując je na LSMPiP, uczestniczki i uczestnicy wrześnie spotkania muszą się mierzyć z merytorycznymi i formalnymi wymaganiami dotyczącymi wystąpień i artykułów naukowych. Wymaga to nieustannego czytania, pisania i poprawiania samego siebie, gruntownego przemyślenia treści. Dokładnego odpowiedzenia sobie na pytania dotyczące celu, planu, struktury tekstu. Dla kogo, po co i w jaki sposób piszę? Czego oczekuję od czytelników/słuchaczy? Wymaga to nieustannego doskonalenia sztuki pisarstwa naukowego. Najpierw każdy sam pracuje nad tekstem, następnie dyskutuje go z Kierowniczkami Szkoły – Marią Czerepaniak-Walczak i Ewą Bochno, potem, po wystąpieniu w czasie Szkoły i po dyskusji z innymi uczestnikami, „zestawia” wszystkie uwagi, komentarze i zaczyna pracę nad kształtem artykułu do „Parezi”<sup>1</sup> i końcowymi wnioskami. Jest to wymiana między uczestnikami Szkoły – Młodymi oraz wykładowcami (nieraz bezpośrednio, nieraz pośrednio poprzez wzajemne czytanie swoich tekstów), która zmusza do studiowania literatury oraz do uwzględnienia oraz pogodzenia perspektywy autora i perspektyw innych uczestników. Takie złożone czytanie, trzymając się schematu Goćkowskiego (1999), sprawia trudność naukową, zmusza do innego oglądu rzeczywistości, poznawania innych niż własne kategorie teoretycznych, metodologicznych czy interpretacyjnych, a przez to prowadzi do rewizji i reinterpretacji sytuacji problemowej/wyjściowej (Goćkowski, 1999: 61). Wymaga, jak mówi Bourdieu w rozmowie z Loic D.J. Wacquant: „zmiany problemów bardzo abstrakcyjnych na całkiem praktyczne poczynania naukowe”

<sup>1</sup> „Parezia” to półrocznik wydawany od 2014 r. pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN przez Uniwersytet w Białymstoku. Pełna nazwa czasopisma: „Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, <http://www.parezia.uwb.edu.pl/>.

(Bourdieu i Wacquant, 2001: 218). To z kolei wymaga „wystawienia się”, czyli podjęcia wyzwania postawienia sytuacji problemowej. A „im bardziej się »wystawiasz«, tym większą masz szansę na wyniesienie korzyści z dyskusji i co więcej [...] krytyka i rady są bardziej życzliwe” (Bourdieu i Wacquant, 2001: 218).

Wrastając w akademię, młodzi naukowcy i naukowczynie wchodzą też w określone środowisko naukowe. Wiąże się to z ich z pozycją zajmowaną w polu akademickim, np. z dostępem do ludzi, lektur, zespołów czy szkół badawczych i przede wszystkim mistrzyń i mistrzów naukowych. W niektórych szkołach wyższych ten dostęp jest ograniczony lub utrudniony (Bochno, 2009: 157-165). Jest to sytuacja szczególnie trudna, często nawet niedostrzegalna dla osób z mniejszymi zasobami doświadczenia edukacyjnego czy akademickiego. Spotkanie z osobami z innych środowisk, z koleżankami/kolegami, z autorkami i autorami rozpraw naukowych, z ich tekstami i odpowiedziami na stawiane w czasie Szkoły pytania, otwiera na nowe podejście do własnych trosk i pomysłów badawczych. Nawiązane relacje są kontynuowane, owocują też interesującymi tekstami.

Ważną formą wspierania refleksyjnego sprawstwa wobec dotychczasowej tradycji są teksty naukowe, które otrzymują uczestniczki i uczestnicy LSMPiP. Jest to naturalne spotkanie i nierzadko nieoczekiwane, nieoczywiste napotkanie czynnika wywołującego zdziwienie, przebudzenie, sprawstwo. Wyzwała refleksyjność autonomiczną. Jest to wzmocnione refleksyjnością komunikacyjną<sup>2</sup>.

Praca całoroczna wokół tematyki Szkoły w danym roku polega na indywidualnym czytaniu zadanych lektur, przygotowywaniu własnego wystąpienia. Zdarza się też, że uczestniczki i uczestnicy LSMPiP pracują w grupach zadaniowych stworzonych przez siebie lub tworzonych przez Kierowniczkę (np. ze względu na obszar zainteresowań naukowych). To wymaga wielokrotnego spotykania się z tekstem, ale też z innymi osobami. W czasie tych spotkań każdy najpierw indywidualnie, a następnie razem z innymi operacjonalizuje kategorie teoretyczne, wokół których odbywać się będzie Szkoła w danym roku. Jest to, pisząc za Goćkowskim (1999), jednocześnie napotkanie i spotkanie innej tradycji pracy naukowej. Ten sposób pracy pozwala na (z)budowanie wspólnego rusztowania teoretycznego, które nie tylko wpływa na ukonstytuowanie pewnych wzorców zachowań naukowych i również ich zakotwiczenie na przyszłość. Upraszczając, praca taka wpływa na to, że Młodzi i Młode zaczynają tymi kategoriami myśleć, a następnie swobodnie nimi operować przy np. opisie i interpretacjach wyników badań oraz przy wyciąganiu wniosków z badań także innych, nieobjętych

---

<sup>2</sup> Margaret S. Archer wyróżniła następujące (idealne) typy refleksyjności: meta-refleksyjność, refleksyjność autonomiczną, komunikacyjną i refleksyjność pękniętą. Poszczególne typy refleksyjności mają wewnętrzne konsekwencje dla podmiotu działania, dla sprawstwa i zewnętrzne konsekwencje dla społeczeństwa, dla systemu (Archer, 2007)

tematyki kolejnych Szkół. W tej sytuacji pierwotne naukowe działanie – odwołując się do Bourdieu – zostaje wycofanie ze świadomości jako oczywiste w innych sytuacjach, a więc zostają przygotowane matryce kolejnych działań (Bourdieu, 2008) i to nie tylko działań na polu nauki, ale również szerszym polu akademickim i pozaakademickim.

Jednym z kluczowych elementów LSMPiP jest Giełda (P)różności, na której prezentowane są wystąpienia Młodych. Praca nad ich przygotowaniem rozpoczyna się na długo przed rozpoczęciem każdej ze Szkół. Pierwszym etapem są konsultacje tytułu i celu wystąpienia. Odbywa się to przed rozpoczęciem Szkoły w kontaktach z Kierowniczkami (Bis, Braun i Jeziorański, 2016). Zasadę tych konsultacji wprowadziła Maria Dudzikowa. Bardzo dbała o jakość przygotowywanych tekstów, ich zgodność w tematyką danej Szkoły oraz zainteresowaniami Młodej lub Młodego.

Przed prezentacją w czasie Giełdy każde wystąpienie jest konsultowane z Zespołem Konsultacyjnym. Wcześniej zespół ten tworzyły: Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak i Elżbieta Tarkowska. Obecnie poza Marią Czerepaniak-Walczak i Ewą Bochno członkiniami i członkami tego zespołu są profesorki i profesorowie – Mistrzynie i Mistrzowie uczestniczący w Szkole, których dorobek naukowy jest związany z tematyką LSMPiP. W czasie Szkoły Młodzi pracują nad swoimi wystąpieniami, korzystając z konsultacji z Mistrzyniami/Mistrzami oraz koleżeńskich porad. Taka żmudna praca stanowi bardzo ważne doświadczenie. Młodzi doświadczają, często pierwszy raz, że ich problemy naukowe są ważne nie tylko dla nich. Daje to niepowtarzalną okazję do współpracy opartej na zaufaniu, w której sukces każdej z uczestniczek i każdego z uczestników LSMPiP zależy od działań wielu osób. Wynika to z tego, że zaufanie staje się „warunkiem koniecznym, a jednocześnie produktem udanej współpracy” (Sztompka, 2007: 138). Jest czynnikiem refleksyjności, a współpraca stanowi rusztowanie bycia w kulturze, ponieważ „sposobu życia oraz strategii rozwijania umysłu nie uczymy się bez wsparcia” (Bruner, 2006: 133). Z kolei wsparcie daje poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa, wyzwala działanie naukowe w teraźniejszości i zarządzanie własną aktywnością badawczo-dydaktyczną w przyszłości.

Taka procedura pracy nad wystąpieniem/tekstem pozwala dostrzec inne niż własna perspektywy, sprzyja uwalnianiu się od stereotypów, od balastu przyzwyczajęń i wyjściu poza rutynowe działania. Jest rzeczywistym uczeniem się pracy nad tekstem i pracy z tekstem. Wynika to z tego, że „porządek – podobnie jak nieporządek – zależy od punktu widzenia: aby dojść do uporządkowanego zrozumienia ludzi i społeczeństw, trzeba dysponować kilkoma punktami widzenia, które są dostatecznie proste, by umożliwić rozumienie, zarazem jednak dostatecznie złożone, by pozwolić nam zawrzeć w naszych poglądach skalę i głębię ludzkiej różnorodności” (Mills, 2008: 220). Kolejnym etapem pracy Młodych uczestniczących w Szkole jest przygotowanie tekstu do publikacji. Ostateczna wersja, zamieszczona w wybranym czasopiśmie jest efektem

wcześniejszej pracy (w czasie Letniej Szkoły) oraz opinii osób recenzentów/recenzentek (Czerepaniak-Walczak, Bochno, 2021).

Doświadczenia uczestniczenia w Letniej Szkole stają się źródłem każdego z typów refleksyjności wyróżnionych przez Archer (Archer, 2007: 143). Młode badaczki i młodzi badacze mają możliwość doświadczenia przenikania się, dopełniania refleksyjności komunikacyjnej i autonomicznej oraz dochodzenia do samokontroli bycia w dotychczasowej tradycji naukowej. Refleksyjne rozważania Młodych, wzbudzone i wzmacniane w pracy podczas Letniej Szkoły poprzez spotkania/napotkania, odgrywają kluczową rolę w rozumieniu specyfiki tradycji i własnym potencjałem sprawczym w jej zmienianiu.

## Uwagi końcowe

W spotkaniach LSMP uczestniczą przedstawiciele różnych pokoleń z różnych uczelni w Polsce, posiadający różne doświadczenia naukowe. To tutaj uczeni z dłuższym stażem naukowym dzielą się swoimi umiejętnościami oraz wiedzą z tym młodszym, wkraczającym w rzeczywistość pedagogiczną, naukową, badawczą, wiedzotwórczą i karier zawodowych. To tutaj dopełniała się wymiana poglądów, ich integracja, przekaz i rozproszenie, których nosicielami i propagatorami są powracający do swoich miejsc zamieszkania i pracy młodzi pedagodzy (Dembiński, 2019: 41).

**Spotkania i napotkania**, których doświadczają uczestnicy i uczestniczki LSMPiP – co wynika z ich wypowiedzi (Korzeniecka-Bondar, 2011; Kola, 2016) – mogą służyć budowaniu czy rozwijaniu własnej drogi naukowej, gdyż niwelują niemożność (ze względu na słabe pole uniwersytetu czy szkoły wyższej) lub nieumiejętność (ze względu na położenie osobiste) nabywania czy wytworzenie zasobów habitusu naukowego. Często stają się jednocześnie źródłem ogromnego dysonansu poznawczego, który powoduje **przebudzenie i zdziwienie** – a następnie zgodnie z teorią dysonansu **zmianę**. Oczywiście jest to doświadczenie dość przykre, wymagające dużej (auto)refleksyjności. Na LSMPiP uczestniczki i uczestnicy otrzymują nowe lektury, które nie tylko trzeba przeczytać, ale nauczyć się je czytać, aby dostrzec nowe tropy, kategorie. Często pierwszy raz w życiu dyskutują nad własnymi projektami naukowymi, w których nie tylko trzeba przedstawić i argumentować własną perspektywę, ale jeszcze nauczyć się dostrzegać w perspektywach innych nowe interpretacje. Praca ta wymaga ogromnego wysiłku intelektualnego, pozwalającego, jak określa to Goćkowski, na rozpoznania obszarów „uczonej niewiedzy”, która jest równie ważna jak dobre rozeznanie własnej wiedzy i umiejętności (Goćkowski, 1999: 63), a następnie **podjęcia decyzji, co dalej – emigruje? reformuje?** czy podjęcie próby **konwersji**? W tym miejscu należy dodać, że pytania te są dla akademikzek i akademików bardzo frustrujące, ponieważ wymagają najpierw zdiagnozowania, następnie zanalizowania, a potem „przełamania/przerobienia” własnej, pierwotnej drogi naukowej. Młodzi analizują w sposób refleksyjny swoje osobiste troski, ontologiczne, epistemologiczne i etyczne niepokoje badawcze

w świetle okoliczności społecznych, jak również oceniają swoją sytuację społeczną, a także cywilizacyjną w świetle swoich trosk (Archer, 2007: 41). W efekcie możliwe jest wyjście poza dotychczasową tradycję w zakresie przedmiotu badań, paradygmatu badawczego i kultury badawczej.

Sumując powyższe analizy, wskazujemy na przykładzie doświadczeń LSMPiP potencjał relacji/interakcji między postawą wobec własnej tradycji naukowej, tej, w której badacz/ka dorasta(ł/ła), jej stałością i/albo zmianą (morfostazą lub morfogenezą) i systemem wymagań akademickich. Doświadczenie uczestniczenia w Letniej Szkole wyzwalające morfogenezę dotychczasowej tradycji naukowej odbywa się poprzez spotkanie i napotkanie wzbudzające refleksyjność jako kluczowy mechanizm zmiany struktur społecznych (w tym kultury akademickiej z przewagą formalnej hierarchiczności i biurokratyzmu) oraz własnej aktywności badawczej. Przedstawione analizy osadzone w ramie teoretycznej wymagają empirycznej weryfikacji. Jednakże obserwacja karier akademickich wieloletnich uczestniczek i uczestników tej formy pozaformalnego uczenia się roli badaczki/badacza, przełamywania przez nie/przez nich lokalnych tradycji naukowych i dominujących paradygmatów, wskazuje na znaczenie Letniej Szkoły w rozwijaniu refleksyjnego sprawstwa w zmienianiu siebie i struktur społecznych w akademii. Sprzyja rozumieniu znaczenia tej formy wspierania młodych badaczek i badaczy w procesie morfogenezy kultury akademickiej, struktur i hierarchii naukowych oraz sprawstwa.

## Bibliografia

- Archer, M.S. (2007) *Making our Way Through the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. (2013) *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Tłum. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bis, D., Braun, K. i Jeziorański, M. (2016) Od pomysłu do wystąpienia, czyli o intelektualnej wyprawie przygotowujących referaty. W: E. Bochno i A. Korzeniecka-Bondar (red.) *Naukowa Wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 359-366.
- Bochno, E. (2009) Adiunkt – intelektualista czy wyrobnik? *Rocznik Pedagogiczny*, 33, 157-165.
- Bochno, E. (2017) Niektóre pułapki w nabywaniu naukowego habitusu. W: M. Dudzikowa i S. Juszczak (red.), *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją. Jak sobie z nimi radzić?* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 25-40.
- Bochno, E. i Bochno, E. (2016) Dobra wasza gwizdzą ptaki. I tego trzymać się trzeba... – trochę historii Letnich Szkół Młodych Pedagogów. W: E. Bochno i A. Korzeniecka-Bondar (red.) *Naukowa Wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 67-94.
- Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. (red.) (2011) *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Bochno, E. i Korzeniecka-Bondar, A. (red.) (2016) *Naukowa Wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bourdieu, P. (1984) *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2008) *Zmysł praktyczny*. Tłum. M. Falski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bourdieu, P. i Wacquant, L.J.D. (2001) *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Tłum. A. Siwisz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bruner, J. (2006) *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Covey, S., M.R., Link, G. i Merrill, R.R. (2013) *Mądre zaufanie. Jak w czasach kryzysu zaufania budować dobrobyt oraz wyzwalać energię i radość*. Tłum. P. Laskowicz. Poznań: Wydawnictwo D.W. Rebis.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010) Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany. W: J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac (red.) *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 53-64.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014) Homo academicus w świetle homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 11-24.
- Czerepaniak-Walczak, M. i Bochno, E. (2021) Od pomysłu przez wystąpienie do publikacji. *Zeszyty Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Rocznik Pedagogiczny*, 43, 241-249.
- Dembiński, M. (2019) Szkołownia jako kulturowa konceptualizacja Letnich Szkół Młodych Pedagogów. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(26), 41-66.
- Goćkowski, J. (1999) Spotkania i przebudzenia uczonych. W: E. Nowicka i M. Chałubiński (red.) *Idee a zarządzanie świata społecznego. Księga jubileuszowa dla Jerzego Szackiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 57-71.
- Jaskulska, S. (2012) O budowaniu przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (na przykładzie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów) kapitału społecznego w środowisku naukowym. *Rocznik Pedagogiczny*, 35, 179-184.
- Kola, A.M. (2016) Długoletni plan działania... Letnia Szkoła Młodych Pedagogów jako źródło wiedzy, miejsce spotkań i początek relacji. O swoistej pedagogii LSMP. W: E. Bochno i A. Korzeniecka-Bondar (red.) *Naukowa Wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 327-352.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2011) Letnia Szkoła Młodych Pedagogów w kontekście kapitału ludzkiego i społecznego. Wypowiedzi uczestników Szkoły. W: E. Bochno i A. Korzeniecka-Bondar (red.) *O budowaniu kapitału ludzkiego i społecznego w środowisku naukowym. 25-lecie Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 49-71.
- Mills, C.W. (2008) *Wyobraźnia socjologiczna*. Tłum. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2007) *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Zysk.
- Twardowski, K. (1933) *O dostojności Uniwersytetu*. Wykład wygłoszony w czasie promocji na doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego w Auli Uniwersytetu Jana Kazimierza w dniu 21 listopada 1932. Poznań: Uniwersytet Poznański.



Małgorzata Rosalska\*

## DYFERENCJACJA OFERT DORADCZYCH DLA STUDENTÓW – PRÓBA DIAGNOZY ZJAWISKA

### DIFFERENTIATION OF COUNSELING OFFERS FOR STUDENTS – AN ATTEMPT TO DIAGNOSE THE PHENOMENON

**ABSTRACT:** The article aims to diagnose the phenomenon of expansion and dispersion of offers of counselling for students at Polish universities. The differentiation of counselling offers for students will be discussed in relation to two aspects: expansion, which refers to the scope of counselling support, and dispersion, which describes the increase in the number of entities offering counselling to those studying at universities. The point of reference here will be elements of the classical concept of expanded diagnosis proposed by Stefan Ziemiński. In addition to describing the phenomenon, an exploratory and prognostic diagnosis will be offered. The evolution of the offer of academic career offices and new offers emerging in academic communities will be presented. Based on these analyses, selected indicators will be identified to explain the direction and dynamics of changes in counselling addressed to students.

**KEYWORDS:** counseling, students, higher education institutions.

**ABSTRAKT:** Celem artykułu jest próba rozpoznania zjawiska poszerzenia i rozproszenia ofert doradczych dla studentów polskich uczelni. Dyferencjacja ofert doradczych dla studentów zostanie omówiona w dwóch aspektach: poszerzenia, które dotyczy zakresu wsparcia doradczego, oraz rozproszenia, które opisuje wzrost liczby podmiotów oferujących doradztwo dla osób kształcących się w uczelniach wyższych. Punktem odniesienia będą elementy klasycznej koncepcji diagnozy rozwiniętej zaproponowanej przez Stefana Ziemińskiego. Poza opisem zjawiska zaproponowane zostanie także diagnoza o charakterze eksplanacyjnym i prognostycznym. Zaprezentowane zostaną ewolucja oferty akademickich biur karier oraz nowe oferty pojawiające się w społecznościach akademickich. Na podstawie tych analiz wskazane zostaną wybrane tropy wyjaśniające kierunek i dynamikę przemian w zakresie doradztwa adresowanego do studentów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** doradztwo, studenci, uczelnie wyższe.

Celem artykułu jest diagnoza zjawiska poszerzenia i rozproszenia ofert doradczych dla studentów polskich uczelni. Procesy te warunkowane są wieloma czynnikami, które warto rozpoznawać i monitorować. Mają one różny charakter i dynamikę, różna jest także ich siła w poszczególnych uczelniach. Od roku 1993, kiedy na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu rozpoczęło działalność pierwsze polskie akademickie biuro karier, zakres usług doradczych dla studentów wyraźnie się poszerzył. Doradztwo karierowe stało się jednym z wielu obszarów wsparcia doradczego.

---

\* **Małgorzata Rosalska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego; e-mail: rosalska@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-7522>.

Diagnozę tego procesu chcę potraktować szerzej niż tylko rozpoznanie i opis podstawowych kierunków tych przemian. Temat dyferencjacji ofert doradczych dla polskich studentów zostanie omówiony w dwóch aspektach: poszerzenia, które dotyczy zakresu wsparcia doradczego, oraz rozproszenia, które opisuje wzrost liczby podmiotów oferujących doradztwo dla osób kształcących się w uczelniach wyższych. Odwołując się do klasycznej koncepcji pełnej diagnozy zaproponowanej przez Stefana Ziemskiego, poza opisem zjawiska, odwołam się także do eksplanacyjnego i prognostycznego aspektu diagnozy (Ziemski, 1973: 68). Aby zrealizować ten cel, w pierwszej kolejności zaprezentuję poszerzenie ofert realizowanych przez akademickie biura karier, następnie wskażę nowe oferty pojawiające się w społecznościach akademickich, by w końcu zaprezentować wybrane tendencje wyjaśniające kierunek i dynamikę przemian w zakresie doradztwa adresowanego do studentów.

### **Zmiany w profilu działalności akademickich biur karier**

Biura karier tradycyjnie postrzegane są jako miejsca świadczenia wsparcia doradczego dla studentów i absolwentów. Jest to przede wszystkim doradztwo zawodowe ukierunkowane na wzmocnienie szans na odpowiednią i efektywną alokację absolwentów na rynku pracy. Ich działalność jest wyraźnie sprofilowana. Jest także dobrze rozpoznana i opisana (zob. Pasikowski, 2016; Smoguła, 2013). Dynamiczny rozwój akademickich biur karier wynikał z dwóch przyczyn. Pierwsza związana jest z celem ich działalności – przez wiele lat były podstawowym narzędziem polityk uczelni wyższych w zakresie budowania relacji między ich ofertą a rynkiem pracy. Druga przyczyna wynika z konsekwencji wpisania akademickich biur karier do instytucji rynku pracy, co lokowało je w grupie instytucji świadczących nie tylko doradztwo, szkolenia, ale także pośrednictwo pracy.

Nie jest celem tego opracowania analizowanie dynamiki i kierunków ewolucji działań akademickich biur karier. Warto jednak odnotować zmiany w zakresie ofert i działań podejmowanych przez te instytucje. Punktem wyjścia jest założenie, że podstawowym zadaniem biur karier jest pomoc w alokacji studentów i absolwentów na rynku pracy. Cel ten realizowany jest najczęściej poprzez doradztwo zawodowe (indywidualne i grupowe), organizację praktyk i staży, organizację spotkań studentów z pracodawcami. Tradycyjne zadania biur karier definiuje Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dziennik Ustaw, 2013). Dokument ten określa akademickie biuro karier jako jednostkę działającą na rzecz aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów szkoły wyższej, prowadzoną przez szkołę wyższą lub organizację studencką, do której zadań należy: dostarczanie studentom i absolwentom szkoły wyższej informacji o rynku pracy i możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych, zbieranie, klasyfikowanie i udostępnianie ofert pracy, staży i praktyk zawodowych, prowadzenie

bazy danych studentów i absolwentów uczelni zainteresowanych znalezieniem pracy, pomoc pracodawcom w pozyskiwaniu odpowiednich kandydatów na wolne miejsca pracy oraz staże zawodowe i pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy.

Najnowsze dane dotyczące działalności polskich biur karier pochodzą z raportu „Funkcjonowanie Akademickich Biur Karier w okresie pandemii” (Postaremczak, Rosalska i Wierzbicki, 2022). W dokumencie opracowanym na zlecenie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich przedstawiono dane pochodzące z 98 biur. Badania zrealizowano w roku 2022, miały one charakter zarówno monograficzny, jak i sondażowy. W badaniach ankietowych wypowiedziało się 259 pracowników biur karier działających przy polskich uczelniach. Analizując dane z raportu, można odnotować wyraźną zmianę profilu działalności tych jednostek. O ile zadania związane z doradztwem zawodowym nadal są w ich ofercie, o tyle pojawiają się nowe zadania związane z marketingiem oraz administrowaniem innymi, pozadoradczymi zadaniami uczelni. Zgodnie z danymi pochodzącymi z analizowanych biur karier 64% respondentów wskazało, iż realizuje zadania niezwiązane ściśle z ustawowymi zadaniami biur. Wśród tych zadań wymieniali działania związane z promocją uczelni, marketingiem, zarządzaniem projektami unijnymi, redagowaniem wniosków w ramach projektów, obsługą administracyjną praktyk studenckich oraz badanie losów absolwentów.

Odwagę się zaproponować tezę, że akademickie biura karier ewoluują w kierunku jednostek o charakterze administracyjnym. Kierunek i tempo tych zmian warunkowane jest wieloma czynnikami. Są to przede wszystkim zmienne dotyczące charakteru uczelni: jej struktura, liczba oferowanych kierunków, liczba studentów, profile kształcenia. Jak zauważają autorzy przywoływanego raportu, można założyć, że w mniejszych uczelniach ma miejsce odejście od tradycyjnego (doradczego) postrzegania roli biur karier i przejście w kierunku działań o charakterze administracyjnym i promocyjnym (Postaremczak, Rosalska i Wierzbicki, 2022). Odnotować należy także czynniki niezwiązane bezpośrednio z działalnością uczelni, czyli przemiany rynku pracy, niska stopa bezrobocia, ale także łatwy dostęp do informacji o stażach, praktykach i innych ofertach związanych z realizacją planów edukacyjno-zawodowych. Można przyjąć, że informacje, które tradycyjnie były dostępne w biurach karier, aktualnie są dostępne w wielu innych miejscach.

Biura karier mają swoje zadania i cele do zrealizowania. Jednak to, czy będą to miejsca, które zachowają swoją doradczą tożsamość, czy będą dalej ewoluować w kierunku kolejnej jednostki o charakterze administracyjnej, zależy od polityk poszczególnych uczelni i pomysłu na sprofilowaną na nowo działalność poszczególnych jednostek. Pojawienie się nowych, czasem komplementarnych, czasem konkurencyjnych ofert doradczych dla studentów może stać się istotnym czynnikiem dynamizującym refleksję i dyskusję nad nową formułą działalności akademickich biur karier.

## Nowe oferty wsparcia doradczego dla studentów

Uczelnie proponują coraz szerszy wachlarz wsparcia doradczego dla studentów. Oferta dotyczy zarówno form pomocy, jak i jej treści. W polskich uczelniach coraz częściej pojawiają się programy tutoringu akademickiego, programy mentoringowe, oferty dla studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, wsparcie dla studentów z niepełnosprawnościami oraz wsparcie dla studentów w kryzysie psychicznym. Jest to wyraźny trend, który przejawia się nie tylko zwiększeniem ofert, ale także rozproszeniem podmiotów świadczących doradztwo oraz profesjonalizacją działań.

Nowe oferty można podzielić według kryterium celu. Pierwszą grupę stanowią działania związane z procesem dydaktycznym. Są one ukierunkowane na indywidualizację i dopasowanie procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb studentów. W tej grupie ofert coraz większą popularnością cieszy się tutoring akademicki. Uczelnie wykorzystują go w formie pracy indywidualnej i grupowej. Jest on traktowany jako spersonalizowana metoda kształcenia uniwersyteckiego, ukierunkowana na rozwój potencjału studenta. Rozwój ten jest facylitowany w ramach relacji mistrz–uczeń (zob. Włodarczyk, 2018). Jest także traktowany jako narzędzie budowania elitarnych ścieżek kształcenia (Chruszczewski, 2021). W uczelniach tutoring rozwijany jest poprzez ścieżkę akademicką, naukową oraz rozwojową. Różnią się one treścią udzielanego wsparcia i obszarem rozwijanych kompetencji (Włodarczyk, 2018). Naukowe oferty tutoringowe najczęściej opracowywane są dla studentów poszczególnych kierunków lub wydziałów i realizowane są w konkretnych jednostkach uczelni. Oferty akademickie i rozwojowe mogą mieć charakter bardziej ogólny i uniwersalny. Mogą rozwijać kompetencje społeczne lub akademickie związane z efektywnością procesu studiowania i wykorzystywania szans związanych z funkcjonowaniem w środowisku akademickim.

Druga grupa ofert związanych z realizacją procesu kształcenia to programy oparte na koncepcji mentoringu. Mentoring rozumiany jako metoda wsparcia społecznego (Butarewicz-Głowacka, 2021: 40) wydaje się rozwiązaniem, które z powodzeniem można wykorzystywać także w edukacji na poziomie wyższym. Pomijając dyskusje nad znaczeniem pojęcia mentoring i jego relacjach do coachingu i tutoringu, warto zaakcentować te sposoby postrzegania tego procesu, które najmocniej korespondują z celami kształcenia akademickiego. Można tu przywołać rozumienie mentoringu jako relację między mistrzem a studentem, zorientowaną na odkrywanie i rozwijanie potencjału studenta, jako doradzanie, pomoc w projektowaniu ścieżki karierowej, pomoc w formułowaniu celów i możliwości ich realizacji. Agata Butarewicz-Głowacka, powołując się na definicję Europejskiego Centrum Mentoringu, według której jest on dobrowolną, niezależną od hierarchii służbowej pomocą udzielaną w celu poczynienia postępu w wiedzy, pracy zawodowej lub sposobie myślenia, wskazuje, że takie rozumienie mentoringu sprzyja

jego wykorzystywaniu zarówno w biznesie, jak i sferze społecznej (Butarewicz-Głowacka, 2021: 54). W perspektywie celów edukacji akademickiej to połączenie sfery edukacyjnej, społecznej i zawodowej czyni mentoring szczególnie interesującym metodycznie. Jest to rozwiązanie, które sprzyja wzmacnianiu kompetencji niezbędnych nie tylko na szeroko rozumianym rynku pracy, ale także w konkretnej branży czy zawodzie. Stąd na uczelniach proponowane są programy mentoringowe, gdzie mentorami są osoby spoza uczelni, które osiągnęły sukces naukowy, zawodowy, biznesowy.

Poza działaniami doradczymi związanymi z realizacją efektów uczenia się i rozwijania metodycznych rozwiązań związanych z indywidualizacją kształcenia pojawiła się druga grupa ofert doradczych związanych ze wsparciem studentów ze specjalnymi potrzebami. Ta oferta wydaje się szczególnie interesująca. Są to propozycje dla osób, które doświadczają trudności związanych z procesem studiowania. W zależności od wielkości uczelni, jej struktury organizacyjnej i liczby studentów oferta ta ma zróżnicowaną treść i zakres. Warto podkreślić, że trudności w studiowaniu są postrzegane szeroko, dotyczą nie tylko problemów natury poznawczej związanych z procesem uczenia się, ale także tych, które wynikają z relacji społecznych, uwarunkowań socjalnych, przynależności do grup mniejszościowych lub defaworyzowanych.

W celu egzemplifikacji zakresu świadczonej pomocy odwołam się do przykładu trzech największych uniwersytetów w Polsce. Analizie poddane są oferty, o których informacja jest dostępna na stronach internetowych uczelni<sup>1</sup>. Uniwersytet Warszawski oferuje wsparcie w ramach Centrum Pomocy Psychologicznej UW, Biura do spraw Osób z Niepełnosprawnościami, działań Rzecznika Akademickiego (Ombudsman) oraz Specjalisty ds. równego traktowania. Warto zauważyć, że ani w poradniku dla studenta I roku, ani w zakładce Poradnie i Ośrodki nie wspomina się o działalności Biura Karier UW. Na Uniwersytecie Jagiellońskim wsparcie oferowane jest w ramach działań podejmowanych przez Studencki Ośrodek Wsparcia i Adaptacji „SOWA”, Pełnomocniczkę Rektora UJ ds. bezpieczeństwa studentów i doktorantów oraz Dział ds. Bezpieczeństwa i Równego Traktowania – Bezpieczni UJ. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu proponuje wsparcie studentów poprzez działania podejmowane przez Poradnię Rozwoju i Wsparcia Psychicznego, psychologicznego konsultanta do spraw trudności w procesie studiowania, Biuro Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami, Pełnomocnika do spraw równego traktowania. Są to oferty ogólnouczelniane. Na wszystkich uczelniach proponowana jest także pomoc prawna świadczona na wydziałach prawa.

W kontekście przywołanych danych warto zwrócić uwagę na ofertę Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu związaną z działaniami podejmowanymi przez

<sup>1</sup> Informacje pochodzą z oficjalnych stron uczelni: <https://www.uw.edu.pl/student/>, <https://www.uj.edu.pl/studenci>, <https://amu.edu.pl/studenci>.

psychologicznego konsultanta do spraw trudności w procesie studiowania. Oferta ta obejmuje pomoc w zakresie:

- wspierania procesu efektywnego uczenia się i studiowania,
- nadrobienia zaległości na studiach,
- pokonywania barier w studiowaniu wynikających z trudności natury poznawczej lub emocjonalno-motywacyjnej,
- radzenia sobie ze stresem, np. w sytuacjach egzaminacyjnych,
- skutecznego zarządzania czasem,
- efektywnego przygotowania pracy licencjackiej lub magisterskiej,
- budowania motywacji do studiowania,
- rozwijania kompetencji społecznych,
- podejmowania i realizowania ambitnych wyzwań życiowych<sup>2</sup>.

Poza działaniami skierowanymi do studentów proponowane są także działania adresowane do pracowników uczelni. Obejmują one działania związane z trudnymi i nietypowymi sytuacjami w relacjach ze studentami, z wypracowaniem adekwatnych i skutecznych form wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami oraz z trudnościami natury psychicznej i poznawczej.

Podsumowując analizę nowych form wsparcia doradczego dla studentów, warto zaakcentować kilka jej aspektów. Pierwszy aspekt dotyczy wyraźnego poszerzenia obszarów wsparcia. Oprócz tradycyjnego doradztwa karierowego realizowanego w biurach karier uczelnie świadczą wsparcie psychologiczne, socjalne, prawne, dotyczące równego traktowania, specjalistyczne dla osób z niepełnosprawnościami, w tym trudnościami natury poznawczej. Ponadto na poszczególnych wydziałach proponowane jest wsparcie korespondujące ze specyfiką studiowanych kierunków. Konsekwencją tego jest druga cecha ofert doradczych dla studentów – poszerzenie liczby podmiotów wspierających studentów w różnych aspektach funkcjonowaniu na uczelni. Powoływane są jednostki, które świadczą pomoc wyspecjalizowaną. Poza jednostkami centralnymi na wydziałach powoływani są także pełnomocnicy pracujący w obszarze poszczególnych tematów wsparcia. Projektowane są także programy tutoringowe<sup>3</sup> lub mentoringowe. Te ostatnie projektowane są w taki sposób, aby wzmacniać kompetencje studentów w zakresie efektywnego wejścia na rynek pracy. Budowanie relacji mentoringowej między studentami a specjalistami z danej branży ma w założeniach rozwijać indywidualne zasoby studenta w kontekście czynników warunkujących sukces w zawodzie,

<sup>2</sup> Informacje pochodzą z oficjalnych stron uczelni: <https://amu.edu.pl/studenci/pomoc-psychologiczna/> Psychologiczny- konsultant-ds.-trudnosci-w-procesie-studiowania.

<sup>3</sup> Przykładem takiego rozwiązania może być program tutoringów na Wydziale Psychologii i Kognitywistyki UAM: <https://psychologia.amu.edu.pl/tutoring-2/>.

branży lub w ramach prowadzenia własnej działalności gospodarczej<sup>4</sup>. Trzecia cecha to pojawienie się, oprócz ofert bezpośrednio adresowanych do studentów, także ofert pośrednio związanych z doradztwem dla studentów. Mam na myśli oferty skierowane do pracowników uczelni – wykładowców, pracowników administracji i bibliotek<sup>5</sup>. Poszerza się zakres szkoleń związanych z kompetencjami do pracy dydaktycznej ze studentami w spektrum autyzmu, z problemami natury psychicznej, z niepełnosprawnościami w zakresie wzroku i słuchu, z trudnościami natury poznawczej.

Mając na uwadze wyróżnione aspekty, można stwierdzić, iż rozproszenie ofert doradczych dla studentów polskich uczelni warto analizować na trzech osiach: od doradztwa karierowego do doradztwa dla studentów ze specjalnymi potrzebami, od doradztwa zcentralizowanego do doradztwa rozproszonego, od doradztwa bezpośredniego do doradztwa zróżnicowanego w formach. Wyróżnione perspektywy mogą stanowić punkt odniesienia do dalszych analiz związanych z dynamiką i kierunkiem przemian wsparcia doradczego dla studentów.

### **Próba diagnozy eksplanacyjnej**

Eksplanacyjna funkcja diagnozy dotyczy przyczyn wystąpienia zjawiska. Jest to perspektywa istotna, gdyż pozwala zrozumieć dynamikę i kierunek zmian, a także daje przesłanki do prognozowania kolejnych przemian. Podejmując się próby wyjaśnienia zjawiska rozproszenia ofert doradczych dla studentów, wskażę kilka tropów, które mogą być pomocne w zrozumieniu tego procesu.

Pierwszym tropem, o bardzo ogólnym charakterze, są przemiany w zakresie funkcjonowania uczelni wyższych. Wynikają one z ogólnych polityk związanych z rolą edukacji wyższej. Podstawowym kierunkiem jest powiązanie edukacji na tym poziomie z założeniami i praktykami LLL. Powiązania te ujęte są w dokumentach o charakterze globalnym, jak i w politykach europejskich. Analizy tych relacji dokonała Ewa Solarczyk-Ambrozik (2021). Ze względu na cel tego artykułu pominę szczegółowy opis tych ustaleń, odwołam się jedynie do wybranych konsekwencji wynikających z tych przemian, które mają szczególne znaczenie dla projektów związanych z doradztwem dla studentów. Pierwszą konsekwencją jest zróżnicowanie populacji studentów. Pojawienie się studentów nietradycyjnych wymusiło zaprojektowanie rozwiązań adekwatnych do potrzeb osób, które

<sup>4</sup> Przykładem działań mentoringowych proponowanym studentom może być program mentoringowy Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, [http://www.biurokarier.wroclaw.pl/pracodawcy/27513/program\\_mentoring\\_edycja\\_2023\\_2024.html](http://www.biurokarier.wroclaw.pl/pracodawcy/27513/program_mentoring_edycja_2023_2024.html) lub Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, <https://jakoscksztalcenia.sggw.edu.pl/tutoring-i-mentoring-w-sggw/>.

<sup>5</sup> Przykładem tych rozwiązań może być działająca na Uniwersytecie Wrocławskim Szkoła Tutorów Akademickich Uniwersytetu Wrocławskiego, której celem jest podnoszenie jakości dydaktyki akademickiej, <https://szkolatutorow.uwr.edu.pl/>.

nie są typowym odbiorcą ofert uczelni wyższych. Druga konsekwencja związana jest z mobilnością studentów. Powoduje ona z jednej strony umiędzynarodowienie ofert uczelni, z drugiej wymusza uelastycznienie ścieżek kształcenia i potwierdzania efektów uczenia się. Trzecią jest powiązanie edukacji formalnej z ofertami z obszaru edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Ta sytuacja dynamizuje zapotrzebowanie na doradztwo akademickie i walidacyjne.

Drugi trop to walka o studentów. Odbywa się ona na dwóch poziomach. Pierwszym jest rekrutacja. Oferty adresowane do studentów coraz wyraźniej stają się elementem marketingu uczelni wyższych. Projekty indywidualizujące tok kształcenia oraz oferty dla studentów, którzy mają problemy utrudniające studiowanie w sposób tradycyjny, przedstawiane są jako oferty czyniące z uczelni środowiska sprzyjające studiowaniu i wyrównujące szanse edukacyjne. Wątek marketingu edukacyjnego sytuuje ofertę uczelni w sferze usług. W tej perspektywie uczelnie zmuszone są do podejmowania działań ukierunkowanych na pozyskanie studentów (klientów). Dotyczy to już nie tylko uczelni niepublicznych, ale także publicznych, które tradycyjnie nie miały problemów z rekrutacją. Zjawisko to jest szczególnie widoczne w kontekście rekrutacji na studia II stopnia. Przyjmując, że marketing edukacyjny opiera się na dwóch podstawowych filarach – klasycznych i relacyjnych determinantach konkurencyjności (Maciejczuk-Tytus, 2009), można uznać, że oferty doradcze należą do zbioru determinant relacyjnych. Jest to ważny obszar budowania relacji między uczelnią a studentami oraz efektywny instrument budowania prostudentckiego wizerunku uczelni. Drugi obszar walki o studentów to przeciwdziałanie niepowodzeniom akademickim. Odpad i odsiew studentów w toku kształcenia jest nie tylko indywidualnym problemem osób doświadczających niepowodzenia, ale coraz bardziej staje się problemem uczelni. Szczególnym wyzwaniem staje się odpad rozumiany jako indywidualna rezygnacja ze studiów z powodów rodzinnych, ekonomicznych, społecznych, zawodowych, zdrowotnych (także w obszarze zdrowia psychicznego) (Rosalska, 2019). Wyzwanie to nabiera szczególnego znaczenia w przypadku uczelni, w których nabór rekrutacyjny jest ograniczany przez wskaźnik dostępności dydaktycznej (SSR – *student staff ratio*), zgodnie z którym optymalnym rozwiązaniem powinna być relacja nauczyciel akademicki–student na poziomie nie wyższym niż 1:13. Przy ograniczeniach rekrutacyjnych nawet kilkuprocentowy odpad staje się poważnym problemem w zakresie funkcjonowania poszczególnych kierunków studiów i specjalności. Uczelnie, aby zachować optymalny SSR, z przyczyn finansowych raczej decydują się na ograniczenie rekrutacji niż zwiększenie liczebności nauczycieli akademickich (Małys, 2017).

Trzeci trop dotyczy zmian w strukturze demograficznej studentów. Kategoria studentów nietradycyjnych przestaje dokładnie opisywać konkretną podgrupę studenckiej społeczności. Przyjmując, że studentem tradycyjnym jest absolwent szkoły średniej,



który podejmuje studia zaraz po maturze, to zbyt dużym uproszczeniem byłoby sytuowanie wszystkich innych sytuacji w jednym zbiorze. Studenci nietradycyjni są definiowani przez różne kryteria. Ich przykładem mogą być takie cechy, jak: ukończenie 25. roku życia, podjęcie kształcenia po dłuższej przerwie w formalnym systemie edukacji, pochodzenie z małych miejscowości oddalonych od dużych ośrodków akademickich. Analizy dotyczące studentów nietradycyjnych wykazały trzy pola napięć: biograficzno-edukacyjne, kulturowo-organizacyjne oraz społeczno-polityczne (Bron i Kurantowicz, 2018). Dla tego opracowania szczególnie istotne wydają się wyzwania usytuowane w dwóch pierwszych obszarach. Pierwszy dotyczy treści potrzeb doradczych związanych z istotną zmianą biograficzną i koniecznością reorganizacji pełnienia zróżnicowanych ról społecznych i godzenia ich z rolą studenta. Drugi dotyczy rozwiązań projektowanych i implementowanych na uczelniach. Oznacza to potrzebę poszukiwania takich ofert doradczych, które będą – możliwie najpełniej – korespondowały z potrzebami studentów wynikającymi ze splotu ich indywidualnych uwarunkowań biograficznych.

Trop czwarty związany jest z organizacją studiów. Jest on także wielowątkowy. Pierwsza przyczyna tkwi w rozproszeniu ścieżek kształcenia. Pomijając studia trzeciego stopnia, można uznać, że studia dwustopniowe zwielokrotniają opcje projektowania ścieżek edukacyjnych. Brak konieczności kontynuowania kierunku ze studiów pierwszego stopnia stwarza możliwość zindywidualizowanych projektów edukacyjnych komplementarnych do celów karierowych. Ta sytuacja wymaga już nie tylko doradztwa zawodowego, ale przede wszystkim akademickiego, które świadczone jest przez osoby znające zarówno rynek pracy, jak i specyfikę studiowanego kierunku. Celem takiego doradztwa jest już nie tylko odpowiednia alokacja absolwenta na rynku pracy, ale głównie pomoc w takim zaprojektowaniu ścieżki akademickiej, która będzie sprzyjała osiągnięciu założonych celów. Drugi wątek związany z tropem organizacyjnym wynika z potrzeby doradztwa walidacyjnego. W ustawie o szkolnictwie wyższym zakłada się możliwość rekrutacji na studia także poprzez potwierdzanie efektów uczenia się. Wyzwanie związane z doradztwem walidacyjnym wynika także z coraz większego zapotrzebowania w zakresie uznawania kwalifikacji zdobytych poza system edukacji formalnej. Dla uczelni szczególnym wyzwaniem mogą być efekty uczenia się zwalidowane w ramach kwalifikacji rynkowych na poziomie PRK6.

### **Próba diagnozy prognostycznej**

Zaproponowane tropy nie wyczerpują katalogu możliwych przyczyn dyferencjacji ofert doradczych dla studentów. Można jednak przyjąć, że będą one dynamizować przemiany w tym zakresie. Dla doradców zawodowych, akademickich, walidacyjnych pracujących w środowisku akademickim wyzwaniem będzie takie projektowanie ofert

wsparcia doradczego, aby z jednej strony uwzględniały deklarowane potrzeby studentów, a z drugiej antycypowały nowe wyzwania, które są jeszcze nieuświadomione przez studentów, ale do których uczelnie powinny się odpowiednio przygotować. Podejmując próbę diagnozy prognostycznej, która ukierunkowana jest na poszukiwanie odpowiedzi, jak dane zjawisko będzie się rozwijać, chcę odwołać się do dwóch aspektów. Pierwszym jest kierunek przemian, drugim nowe treści doradztwa adresowanego do studentów.

Przyjmuję, że doradztwo realizowane w środowisku akademickim będzie ulegało dalszej indywidualizacji i dalszej specjalizacji. Pierwsza cecha będzie wynikać z uważniejszego nastawienia się na indywidualne, specyficzne potrzeby studentów. Potrzeby te będą warunkowane nie tylko biograficznie, ale także celami karierowymi. Warto jednak zaznaczyć, że cele karierowe będą postrzegane zdecydowanie szerzej niż alokacja na rynku pracy. Związane będą także z projektowaniem celów edukacyjnych i poszukiwaniem najbardziej efektywnych form ich realizacji, także poza uczelnią. Te dodatkowe aktywności mogą być związane zarówno z doбором miejsc praktyk lub staży, jak i z wyborem komplementarnych specjalności na studiach drugiego stopnia lub pozyskiwaniem kompetencji i/lub kwalifikacji poza systemem edukacji formalnej. Można przyjąć, że z czasem na znaczeniu zaczną zyskiwać kwalifikacje rynkowe, mikropoświadczenia i kompetencje zdobywane w standardzie Open Budgets.

Indywidualizacja potrzeb wsparcia doradczego będzie facylitowała proces jego specjalizacji. Ogólne oferty, proponowane przez akademickie biura karier w coraz mniejszym stopniu będą wystarczające dla zaspokojenia oczekiwań związanych z projektami edukacyjnymi i zawodowymi. Oznaczać to będzie przeniesienie podstawowych ofert doradczych na wydziały, a to z kolei będzie dynamizować przenoszenie akcentów z doradztwa zawodowego na doradztwo akademickie (zob. Rosalska, 2018) realizowane przez nauczycieli akademickich, którzy będą także odgrywać rolę doradców, konsultantów, tutorów.

Można założyć, że ewolucji będzie podlegać także oferta akademickich biur karier, które będą mocniej profilować swoje działania na relacje uczelnia–rynek pracy. Działania tych jednostek ukierunkowane na studentów nadal związane będą z przygotowaniem do rekrutacji oraz poszukiwaniem miejsc praktyk i staży. Na znaczeniu zyskiwać będzie jednak drugi obszar działań, czyli budowanie i utrzymywanie relacji z pracodawcami, promowanie uczelni zarówno na rynku pracy, jaki i wśród studentów czy kandydatów.

Drugi aspekt diagnozy prognostycznej dotyczy zmian w treściach proponowanego wsparcia doradczego. Można założyć, że oprócz zagadnień typowo karierowych, jak na przykład dokumenty aplikacyjne, rozmowa kwalifikacyjna, wyszukiwanie informacji dotyczących rynku pracy, szerzej realizowane będą nowe wątki tematyczne. Tematem, który z pewnością będzie zyskiwał na znaczeniu, jest wsparcie dla studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mam tu na myśli nie tylko studentów z niepełnosprawnościami,

ale także osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i w kryzysach psychicznych. Drugi temat to pomoc prawna, szczególnie w obszarze dyskryminacji i równego traktowania. Kolejny wątek to specjalistyczne doradztwo związane ze ścieżkami karielowymi w danej branży i w zawodzie. Kompetencje doradców zawodowych będą tu niewystarczające. Doradztwo będzie obejmowało specjalistyczną wiedzę o ścieżkach kształcenia w branży – zarówno tych formalnych, pozaformalnych i nieformalnych, o możliwościach walidacji efektów uczenia się, o możliwościach awansu, perspektywach rozwojowych oraz szansach i ryzykach związanych z wykonywaniem zawodu.

Podsumowując zaprezentowane rozważania, chcę zaproponować tezę, że oferty doradcze dla studentów będą podlegać dalszemu rozproszeniu. Jego kierunek będzie związany z konsekwencjami wynikającymi z traktowania edukacji na poziomie wyższym jako elementu strategii uczenia się przez całe życie. Egalitaryzacja edukacji na tym poziomie będzie wyzwalać problemy, które tradycyjnie nie były związane z kształceniem uniwersyteckim, a współcześnie traktowane są jako element wyrównywania szans nie tylko edukacyjnych, ale także społecznych i karierych. Dynamika tego rozproszenia będzie warunkowana dwoma podstawowymi siłami. Jedna z nich ma charakter zewnętrzny i poprzez mechanizmy prawne i finansowe będzie wymuszać zmiany w podejściu do doradztwa dla studentów. Druga ma charakter wewnętrzny, uzależniona jest od wielkości uczelni, jej profilu, lokalizacji, charakterystyki społeczno-demograficznej studentów, umiędzynarodowienia oferty i pomysłu na budowanie środowiska sprzyjającego studiowaniu.

Mając na uwadze przedstawioną diagnozę, można także zaproponować wniosek, że nowym wyzwaniem dla uczelni będzie wzmocnienie kompetencji doradczych pracowników naukowych. Przyjmując, że poza tradycyjnymi zadaniami związanymi z realizacją procesu kształcenia, będą oni podejmować zadania obejmujące tutoring, indywidualizację nauczania, doradztwem akademickim i walidacyjnym, można założyć, że pojawią się nowe treści i nowe formy wzmocnienia kompetencji doradczych nauczycieli akademickich. Jest to zjawisko korzystne, które w połączeniu z rozwiązaniami organizacyjnymi może sprzyjać osiągnięciu efektu synergii w procesie wspierania studentów w osiągnięciu celów związanych z studiowaniem.

## Bibliografia

- Bron, A. i Kurantowicz, E. (2018) Zmagania nietradycyjnych studentów w poszukiwaniu zatrudnienia. Refleksje badaczy polskich i szwedzkich. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21, 147-159.
- Butarewicz-Głowacka, A. (2021) *Mentoring jako metoda wsparcia społecznego. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

- Chruszczewski, P. (2021) Jak wytrenować noblistę. Rzecz o społecznym odbiorze tutoringów w grupie studentów i tutorów Uniwersytetu Wrocławskiego; badanie pilotażowe. *Academic Journal of Modern Philology*, 14, 69-90.
- Dziennik Ustaw (2013) *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* [online]. Dostępny na: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20130000674/T/D20130674L.pdf> [5.07.2024].
- Maciejczuk-Tytus, U. (2009) Marketing relacyjny w usługach edukacyjnych. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 46, 183-189.
- Małys, K. (2017) Zmiana funkcjonowania algorytmu podziału dotacji podstawowej a koszt kształcenia w publicznych szkołach wyższych – studium przypadku. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 480, 80-88.
- Pasikowski, S. (2016) Percepcja akademickiego biura karier. Pomiedzy idea instytucjonalnego wsparcia a ryzykiem zaniedbania. W: G. Piekarski (red.) *Spoleczne konteksty edukacji. Tropy – Przybliżenia – Aplikacje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 205-223.
- Postaremczak, D., Rosalska, M. i Wierzbicki, J. (2022) Funkcjonowanie akademickich biur karier w okresie pandemii [online]. Dostępny na: <https://sites.google.com/view/krasp-bk-badanie-2022> [15.06.2023].
- Rosalska, M. (2018) Doradztwo akademickie jako forma wspierania karier edukacyjnych i zawodowych studentów. *Studia Poradownicze*, 7, 164-174.
- Rosalska, M. (2019) Kompetencje akademickie w profilaktyce niepowodzeń edukacyjnych studentów. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, 241-249.
- Smoguła, M. (2013) Akademickie biura karier a przedsiębiorczość. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 109, 231-244.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2021) Uniwersytety wobec przemian pracy i globalnej kultury edukacyjnej. *Teologia i Moralność*, 16(1)(29), 43-59.
- Włodarczyk, R.W. (2018) Tutoring akademicki w Polsce – możliwości i wyzwania. *Horyzonty Wychowania*, 17(43), 73-83.
- Ziemski, S. (1973) *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

**Marzanna Farnicka**<sup>1</sup>

**Vera Kosiková**<sup>2</sup>

**Jana Minhová**<sup>3</sup>

**Katerina Kubiková**<sup>4</sup>

**Magdalena Kolańska-Stronka**<sup>5</sup>

## THE INSPIRE PROJECT: TEACHER EDUCATION IN THE TIMES OF REVOLUTION 4.0

**ABSTRACT:** This article outlines the implementation of the INSPIRE project by the University of West Bohemia in Pilsen, with some activities conducted in Poland. The project leverages Fred Korthagen's conception of teacher education to introduce innovative higher education methods. It targeted 20 pedagogy students and 6 active teachers from regional partner institutions and was carried out between 1 July 2020 and 31 December 2022 in Czechia and Poland and in three stages. In the first stage, educational needs were examined and the syllabuses of the subjects taught were modified to address the challenges of the contemporary world so that students could acquire relevant new skills. In the second stage, the participants gained international educational experience. In the final stage of the project, the participants evaluated the activities and exchanged their own observations. The participants' reflections on their experiences from the project activities are presented here as a way of disseminating the new approach to education.

The results of the project are presented qualitatively as the methodological approach followed in the project was that of the action research paradigm. The project contributes a fresh and realistic perspective to the debate on the contemporary university and on what will help to achieve learning outcomes in line with the requirements of the Revolution 4.0. It also shows how to introduce the social competencies required for the education of the future at universities.

**KEYWORDS:** innovation in higher education, Korthagen's concept of realistic education, teacher skills, teacher education.

### Introduction

The INSPIRE<sup>6</sup> project – its name being an acronym that stands for Internationalization, Collaboration, Innovation, Reflection, and Evaluation – was initiated by the Faculty of Pedagogy and Education at the University of West Bohemia (FPE ZČU) in Pilsen. Funded by the university, this two-year endeavour (2020-2022) aimed at enhancing

<sup>1</sup> **Marzanna Farnicka** – University of Zielona Góra, Poland; e-mail: m.farnicka@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4274-1646>.

<sup>2</sup> **Vera Kosiková** – West Bohemia University, Czechia; e-mail: kosikov@kps.zcu.cz; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7335-0293>.

<sup>3</sup> **Jana Minhová** – West Bohemia University, Czechia; e-mail: minhova@kps.zcu.cz; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6178-8861>.

<sup>4</sup> **Katerina Kubiková** – West Bohemia University, Czechia; e-mail: kubikovk@kps.zcu.cz; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8190-1219>.

<sup>5</sup> **Magdalena Kolańska-Stronka** – University of Zielona Góra, Poland; e-mail: m.kolanska@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2521-2950>.

<sup>6</sup> Projekt INSPIRE (2021) FPE ZČU v PLZNI. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19-068/0015764.

the quality of future teachers' education through a detailed exploration of its philosophy, objectives and impact. By integrating modern educational models, the project responded to the OECD's future skills requirements.

The article presents models of education functioning in higher education. It also discusses the INSPIRE project in detail, exploring its philosophy, objectives, structure, and content, as well as its strengths and limitations. Finally, the impact of INSPIRE on the academic community and its potential contribution to the development of higher education in Czechia and other countries are discussed.

## Background

The OECD report "The future of education and skills Education 2030" (OECD, 2017) lists the following six skills that can help to face the challenges of the future: interdisciplinary skills, creative and analytical skills, digital and technical skills, entrepreneurial skills, leadership skills, global and civic awareness. Contemporary education needs to answer the question whether it develops these skills in students and whether it knows how to do it. The next group of requirements for contemporary universities is hidden in the consequences of Industry 4.0, especially the reduction of human labour. They are likewise related to demographic factors, migration and the change in people's way of life (Chmielecka, 2019: 13).

At this point, it is worth explaining what Industry 4.0 is. In the literature, we can find the operationalization of the concept by Wojciech Paprocki (2018), who points out that Industry 4.0 is associated with the technical integration of Cyber-Physical Systems (CPS) in production and logistics processes and with the use of the Internet of Things (IoT) and the Internet of services in industrial processes, including the resulting consequences for the development of value chains, changes in business models, as well as service provision processes and work organization. In other words, in the Fourth Industrial Revolution feedback and a circular process of using automation, data processing and exchange, as well as the exchange of manufacturing techniques are characteristic of industry, which causes significant changes in the functioning of societies in terms of work, data collection, the organization of life, and communication.

Consequently, it is expected that the values and importance of education and work will change (Szulczewski, 2018: 31-32). According to the World Economic Forum (WEF, 2016), the development of technologies such as large-scale power systems, blockchain technology, digital twins, three-dimensional printing, optical genetics, metabolic engineering, two-dimensional materials, nanosensors and the Internet of nano things, or organs-on-chips define Industry 4.0. Interestingly, this list of technological novelties is accompanied by the anticipation that each employee, if he/she wants to continue

working, will change jobs many times during their lives. As Ewa Chmielecka (2019: 19) states, citing the United States Bureau of Labor Statistics, in 2018 approximately 30 million Americans were doing jobs that did not exist in 2017.

A good example of changes connected with the opportunities provided by the Fourth Industrial Revolution are those that became apparent during the COVID-19 pandemic crisis, when all education, including higher education, was run online for over a year. This specific effect of acceleration was achieved owing to technological possibilities, but also because of the need to isolate and detach education from the specific physical place, the teacher from the student and from the university. Pandemic education was a test for technology and it changed the way people learned and interacted. Pandemic education crossed the boundaries within which it had been closed before. Thus, the dividing lines between formal and informal education, between local and global education became blurred. Universities and other educational institutions continued to be access points to knowledge, but these access points were taken out of the bricks-and-mortar university buildings and placed on the Internet instead. Apart from locally available resources, everyone could also use global ones. Numerous courses taught by the best professionals in the world became widely available. Teaching also turned out to be the only way to solve difficult issues, including a thorough rethinking of the quality of human life. Our students and lecturers got closer to the education of the future than ever before. What are then the characteristics of the education of the future? According to the European University Association, there are nine principles for modern universities:

1. The higher education learning experience enables the learners to become active and responsible citizens, critical thinkers, problem solvers, equipped for lifelong learning;
2. Learning and teaching is learner-centred;
3. Commitment to learning and teaching is integral to the purpose, mission and strategy of the university;
4. Institutional leadership actively promotes and enables the advancement of learning and teaching;
5. Learning and teaching is a collaborative and collegial process involving collaboration across the university and with the wider community;
6. Learning, teaching and research are interconnected and mutually enriching;
7. Teaching is core to academic practice and is respected as scholarly and professional;
8. The university community actively explores and cherishes a variety of approaches to learning and teaching that respect a diversity of learners, stakeholders, and disciplines;
9. Sustainable resources and structures are required to support and enable learning and teaching enhancement (OECD, 2017).

It can be noticed that in general the principles correspond to attitudes which, together with knowledge and skills, constitute the three basic elements of academic education. According to Chmielecka, meta-competencies are built on knowledge and skills because they are supplemented with an axiological component (values, motivations) (Chmielecka, 2019: 23-24).

Acting on this assumption, creators of higher education systems and solutions should take into consideration the requirements and expectations towards academic education. The idea of creating better conditions for educating future teachers in line with the requirements of Revolution 4.0 was put forward and implemented at FPE ZČU in Pilsen in 2020. The INSPIRE project was focused on interdisciplinary skills, creative and analytical skills as well as global and civic awareness. These skills will be extremely important in managing the challenges posed by Industry 4.0 as cultural awareness, creativity and communication skills will be particularly needed in the world of hybrid education.

In the following, this paper describes the implementation of the project based on the new ideas of education inextricably linked to Industry 4.0 developments. The evaluation and results are presented in line with a qualitative methodology connected with the action research paradigm. (Farnicka, 2019)

### **The INSPIRE project: aims, objectives, content**

In July 2020, the Faculty of Pedagogy and Education (FPE) at the University of West Bohemia in Pilsen (ZČU) started a three-year scheme called INSPIRE – Internacionalizace, spolupráce, inovace, reflexe a evaluace v přípravě budoucích učitelů (INSPIRE – Internationalization, Collaboration, Innovation, Reflection and Evaluation in the preparation of future teachers), focused on the improvement of the quality of future teachers' education.

The aims of the project were to:

- achieve a conceptual transformation of the preparatory education of future teachers at the Faculty of Education at the University of West Bohemia;
- introduce evaluation and self-evaluation strategies into selected courses of all programmes taught at the faculty;
- enhance the sharing and cooperation among academic staff members, students and teachers from partner schools in the region;
- provide an international perspective through the conjoint didactic internships in selected European countries.



## **Philosophy, content, learning outcomes and assessment of the project**

“The quality of teaching is the sum of all the diverse characteristics that an observer can attribute to teaching and which condition its success and value. Teaching is only successful and valuable if it is beneficial to the learners” (Slavík et al., 2020: 90).

In relation to the quality of teaching, emphasis is placed on psychodidactic understanding of teaching situations, on linking practice with theory, on practical experiences which lay the foundations for the learning process and reflection on educational situations. The teacher (future teacher) should develop the ability to critically examine his/her own actions, analyse them, interpret them, evaluate them in relation to the intended goals, consider their consequences, as well as theoretically reflect on practical experience, *i.e.* put it in the context of theory, explain it, argue it. According to Fred Korthagen, a renowned expert in contemporary teaching theory and practice, the teacher is to be a reflective professional who, supported by professional knowledge, creatively thinks and comprehends the elements that influence the effectiveness of his or her teaching. The teacher should also perceive the ability to reflect and self-reflect as a crucial one (Kosiková, 2022). Korthagen expresses his idea thus: “Reflection is a mental process that seeks to structure or restructure an experience, problem, or existing knowledge or insight. This reflection can occur after an act or during an act” (Korthagen, 2011: 80).

Korthagen’s concept of the development of the teacher’s knowledge could be described as based on three levels: gestalt formation, schematization, and theory building. “In forming gestalts, the focus is (often unconsciously) on how to act in certain situations; in schematizing, the person consciously tries to interpret the gestalts; and in theory building, the aim is to apply logical order on conceptions” (Korthagen, 2011, in Slavík et al., 2012: 368). As one progresses between levels, first there is an increase in the amount of information gained within a particular mode of understanding, then at some stage in this development there is a restructuring of knowledge and a move to a higher level of understanding.

The author of this realistic model, Korthagen, offers a concept of teacher education that differs in many ways from the traditional approaches to education. In the process of educating future teachers, linking theoretical knowledge with practical skills should be prioritized so that no gap exists between theory and practice. Furthermore, some experts (Chmielecka, 2019; OECD, 2017) emphasize the requirement for the teacher to be a reflective professional who can assess, evaluate, and seek effective ways of dealing with educational challenges.

The traditional model of teacher education expects pedagogy students to learn how to apply in practice the theory of quality teaching which they have learned in their

teacher preparation. Meanwhile, the opposite model leads from practice to theory. And the INSPIRE project is aligned with the concept of preparation for the teaching profession by drawing on practical first-hand experience, which should indeed inspire all the individuals concerned. Precisely that attitude is reflected in the project name – INSPIRE. According to the authors of the realist model, first comes the practical experience, then one focuses on building one's own conceptual schemes. This model assumes that teachers apply scientific, pedagogical, psychological and other theories acquired through formal teacher education to their daily practice in schools. Three principles of the new didactics of teacher education are emphasized:

1. The educator should help the student teacher to become aware of their learning needs;
2. The educator should help the student teacher to find useful experiences;
3. The educator should help the student teacher to reflect on these experiences in detail.

Korthagen's approach builds on constructivist theories of education, which accentuate the role of the student's own professional experience. Further emphasis is placed on basing one's professional knowledge on one's own experimentation with the known reality rather than passing on "ready-made" knowledge (Korthagen, 2011: 188, in Slavík et al., 2012: 382).

### **INSPIRE – project implementation**

The project was carried out from 1 July 2020 to 31 December 2022 in three stages.

1) Stage one: Being aware of teaching needs. Each department of the Faculty of Education (currently 18 departments in total) successively innovated 4 courses of its own choice and incorporated activities into the course syllabuses which will allow students to acquire competences in the following areas:

- evaluation of the future teacher's own work;
- reflection on the learning and teaching process;
- evaluation of the pupils'/student's learning outcomes;
- providing feedback to the pupil/student;
- methods of pupil assessment;
- evaluation of the school's own performance – preschools/primary schools/secondary schools;
- pursuing the school's own vision – preschools/primary schools/secondary schools;
- school climate assessment – preschools/primary schools/secondary schools.

In addition to the modification of the syllabuses, various study materials (in electronic form via LMS Moodle WBU), teaching aids and evaluation tools were developed.

The electronic study materials included texts, images and other multimedia and interactive elements. In addition to the electronic study aids, teaching aids (*e.g.*, evaluation cards, diagrams, *etc.*) and evaluation tools (questionnaires, lists of criteria for evaluation and self-evaluation, creative graphic materials for evaluation and self-evaluation, *etc.*) were devised.

2) Stage two: Internship. The international mobility aspect of the INSPIRE project focuses on professional development of the University of West Bohemia pedagogy students, their university teachers and practitioners from cooperating nursery/primary/secondary schools. This stage was connected with seeking and finding useful experience. The participants of the international internship were given the possibility to visit a selected foreign local school, school facility or university for several days and get inspired by examples of good practices in working with heterogeneous groups of children, pupils and students in other countries.

The schedule of each arranged didactic internship consisted of 36 hours of activities for all 32 participants (20 students, 6 members of academic staff, and 6 practitioners from the University of West Bohemia partner institutions):

The Department of Psychology and the Section of Health Education did their internship in Zielona Góra, Poland in cooperation with the Institute of Psychology of Zielona Góra University. In addition to offering opportunities for discussion with local academic staff, the programme also:

- gave the Czech students a chance to prepare and conduct a seminar on socio-psychological training methods, which they did under expert supervision of the FPE University of West Bohemia teachers and teachers from the university partner schools participating in the programme. The class was conducted in English and the visiting students utilised their knowledge of the cooperative learning approach;
- included a visit to a nursery school and a primary school in Zielona Góra. The Czech students and teachers were provided an opportunity to talk to school administrators and join and observe the ongoing lessons;
- included a visit to the Centre for the Inclusion of the Mentally Disabled into Ordinary Life, the Day Care Centre for Children with Autism Spectrum Disorders and to the Pedagogical-Psychological Counselling Centre.

At the final meeting with the main Polish organizers of the internship, the individual activities and the course of the whole internship were discussed. What is important, all the participants of the project stayed in the same hotel in double or triple rooms. Every day they met in the hotel conference room to discuss their impressions, exchange comments and reflect. They also asked questions that they wanted to find answers to after returning to their universities or work. Interestingly, during the internship, they gave up communicating in English. Instead, during joint activities they communicated

in their native languages, *i.e.*, Polish and Czech, with the help of the Polish-Czech interpreters. English was used only in official contacts.

3) Stage three: Reflection and evaluation by the participants. Evaluation by the participants was the stage of theory making. The final stage of the project was a post-project meeting, during which the students answered the questions posed during the internship on the basis of theory and government data. They also presented their reflections and conclusions based on the Korthagen theory, their experience gathered in Poland, and their own experience from practice elsewhere.

### **Outcomes of the project and feedback from the participants**

The comments and feedback received from the participants were analysed and suggestions from the participants were collected. In their conclusions, the students emphasized the importance of exchange at various levels, *i.e.* between practitioners and students and between practitioners and academic staff. In their final reflections, they pointed to the observed intercultural differences and diverse solutions to similar problems. They analysed the consequences of different solutions that are in place in Poland and Czechia, for example, with regard to compulsory school attendance in both countries.

In Poland, schooling is compulsory until the age of 18 and Polish teachers complained about the mental laziness, reluctance, and lack of aspirations of students who are uninterested in their education. By contrast, in Czechia education is compulsory only until the age of 16. This means that students who do not want to attend school do not do so. As a result, there are more students who are committed and ambitious, especially in secondary schools. Czech teachers, however, pointed out that there is a high number of students who drop out of the education system, which is not a positive developmental phenomenon. In addition, it may pose a threat to the further individual development of these students. Such experiences of comparing various practices and their implications are undoubtedly useful for developing lifelong learning (LLL) skills, which are crucial for the education of the future.

And how did the students and teachers comment on the internship? (The answers were chosen by the competent judge  $N = 3$  as different from others and showing different aspects of the evaluation). In general, the participants expressed views about the extent to which the project had influenced them. They explained how they had discovered new learning opportunities and experiences. The topics that emerged from the evaluation forms fell into three broad categories: internationalisation, methods, development of competencies.

### 1. The international

*“I greatly benefited from the internship. Thanks to it I can now compare our way of teaching with that from another European country. In my opinion, the single most valuable opportunity for every teacher is to be able to observe how a lesson is taught by a colleague from a parallel class, a colleague from another subject commission, a colleague with a different class team, a colleague from another school and, what is even more interesting, colleagues from another country, from Poland in this case.” (Participant – Student 1)*

*“I am a student at the Faculty of Education, at the beginning of my pedagogical career. I wouldn’t want to miss the opportunity to go to a Polish school. A peek under the lid of the educational reality in other countries would be quite beneficial. To get to know the school curriculum, school rules, rules for pupil assessment, internal regulations, the keeping of class books, the approach to implementing further education for educational staff and much more.” (Participant – Student 7)*

*“Developing contacts not only in academia, but also among teachers and students – networking on an international level.” (Participant – Student 10)*

*“In the future, it will bring the possibility of creating a database of potential partners for short-term internships such as this one, and the reduction of administrative burdens.” (Participant – University staff 6)*

### 2. Differences between pupils result from differences in methods

*“I had the opportunity to compare pupils in terms of their activity in class, work in a team, the use of chosen teaching methods, forms given by teachers, the decoration of classrooms, corridors, school regime, teaching materials, textbooks and much more.” (Participant 5)*

### 3. Improvement and development of professional competencies

*“Every day spent on this foreign internship was a professional advancement.” (Participant – Teacher 3)*

*“A great opportunity to help students to find more courage to do a longer internship abroad, e.g., under an Erasmus project.” (Participant – University staff 1)*

*“It connects students, academics and practitioners for mutual enrichment, transfer of experience and knowledge.” (Participant – Teacher 2)*

Implemented in several stages, the project focused initially on identifying and addressing teaching needs through curriculum innovation. Subsequent phases included international internships offering participants first-hand educational experiences abroad, culminating in reflective evaluations aligned with Korthagen’s theory. Feedback from the participants highlighted the value of cross-cultural exchanges and the development of lifelong learning skills, underscoring the project’s impact on professional competencies and educational methods. Thanks to this project, in 2022, the University

of West Bohemia in Pilsen planned to introduce new evaluation methods and increase mobility among students.

### **Limitations of the INSPIRE project**

The project facilitated the development of important and interesting educational processes. However, it also had a number of limitations and encountered quite a few obstacles. Something that has not been settled yet is the post-project student work. Since the project ended relatively recently, it is obviously still difficult to assess the effects of its implementation in the long term.

Another limitation was the quantity and quality of the data collected to support the effectiveness of the project. The participants' statements were very useful tools in relation to the resources available for this project. However, much stronger arguments regarding effectiveness could be made, for example, through the use of instruments such as semi-structured individual interviews developed in the Advisory Department specifically to assess the experience of the participants.

### **Summary of the implementation**

The INSPIRE project is an example that proves the synergistic effect of theoretical assumptions and intercultural exchange. During the exchange, the participants were left free; thus they learned and experienced the Polish reality in complete autonomy. The only collective moments, apart from shared experiences, were meetings to comment on the day's events prepared by mentors (academic staff). It was also a time to ask questions and express doubts.

The outcomes of the project are listed below:

- seeing the education system as an inspiration for reflection and improvements;
- new syllabuses and new courses developed;
- recognition of differences and similarities in the functioning of the home and foreign systems;
- recognition of differences and similarities in the functioning of social life (shops, access to infrastructure, railways, *etc.*);
- observation of reactions to otherness in controlled situations – in educational and social institutions, and in uncontrolled situations – on the street, in the shop, in personal interactions;
- checking the credibility of the declarative educational values of a given place from the perspective of another place;
- reflections on the new phenomena observed and experienced;

- learning intercultural skills, especially dealing with uncertainty, checking and experiencing unfamiliar behaviours;
- going beyond stereotypes, creativity, communication skills, observation, listening and analysis skills.

Lifelong learning is becoming the basic educational guideline in our times and it cannot be achieved only through formal education. Therefore, there is a growing need for universities to create opportunities to validate learning outcomes obtained in this way, and to open up to the possibility of integrating various forms of learning.

“Occupational Preparation” seems to be tricky even in relation to well-established jobs of social importance such as the professions of doctor, teacher or lawyer, when new professions and new branches of industry are likely to appear in the future. One solution is to shape the competencies of the future. This requires different approaches, which are built on different assumptions, different teaching methods and a different teaching culture. In this model of fostering future-proof competencies, in addition to the specific knowledge and skills required in a certain field, soft competencies are developed as a kind of accompanying effect regardless of the discipline. They include the ability to work in a group and communicate effectively, also in foreign languages, peer learning, creative problem-solving skills *etc.*

While the INSPIRE project facilitated valuable educational advancements, it faced limitations in long-term impact assessment and data collection. Nonetheless, it exemplified the effective integration of theoretical principles with practical experiences, promoting intercultural skills and reflective teaching practices. Projects like INSPIRE could play a crucial role in preparing future educators to meet the challenges and opportunities of the Fourth Industrial Revolution. Interdisciplinary skills, creative and analytical skills, as well as cultural and civic awareness are worth emphasizing (Serrat, 2011).

## References

- Chmielecka, E. (2019) Zmiany w rozumieniu jakości kształcenia. In: E. Chmielewska & N. Kwaśniewska (eds.) *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, 13-20.
- Farnicka, M. (2019) Action Research as an Element of Integrative Research Model in Social Sciences/ *Badania w działaniu jako element integracyjnego modelu badań w naukach społecznych*, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(28), 219-233. Available at: <https://doi.org/10.12775/PBE.2019.012>.
- Korthagen, F. (2011) *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů* (Trans. Janik, T. & Najvar, P.). Brno: Paido.
- Kosíková, V. (2022) *Autodiagnostika učitele, Moodle*. Kurz pro učitele. Pilzno: FPE ZČU v Plzni.

- OECD (2017) *The Future of Education and Skills, Education 2030* [online]. Available at: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf> [20.07.2022].
- Paprocki, W. (2018) Rola nauczyciela akademickiego w epoce czwartej rewolucji przemysłowej. In: J. Czarzasty, Cz. Kliszko (eds.) *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH, 63-64.
- Projekt INSPIRE (2021) FPE ZČU v PLZNI. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19-068/0015764.
- Serrat, O. (2011) *Critical Thinking* [online]. Available at: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/28108/critical-thinking.pdf> [21.05.2023].
- Slavík, J., Hajerová Mullerová, L., Soukupová, P. et al. (2020) *Reflexe a hodnocení kvality výuky I*, Plzeň: ZČU.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P. & Pišová, M. (2012) Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy. In:] F.A.J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace* [online], 22(3), 367-386. Available at: <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-367>.
- Szulczewski, G. (2018) W poszukiwaniu sensu życia w świecie bez pracy. In: J. Czarzasty & C. Kliszko (eds.) *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH, 31-52.
- World Economic Forum (2016) *Top 10 Emerging Technologies in 2016* [online]. Genewa. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/top-10-emerging-technologies-2016/> [27.07.2023].



Aleksander Cywiński\*

## STUDENTS IN POLAND IN THE FACE OF THE FAKE NEWS PHENOMENON IN THE CONTEXT OF THE WAR IN UKRAINE

**ABSTRACT:** The article addresses the proliferation of “fake news” or “disinformation” in the context of the war in Ukraine that began on February 24, 2022, with Russia as the aggressor. While the conflict has been widely covered by both public and private media globally, the certainty of the reported information’s credibility is in question. Fake news is characterized as false or misleading reports on websites or fabricated stories intended for various purposes. The study examines how Polish students acquire information regarding the war in Ukraine via the Internet, with an emphasis on the issue of fake news. This research revolves around twelve survey questions (online) covering aspects such as information-seeking behaviours, source credibility, and fake news verification techniques. The communicative approach was employed in the study, using seven categories to affirm the credibility of information. While the sample presents a snapshot of the student population’s views, it’s not fully representative of all students in Poland. The research provides an overview of the students’ online information consumption habits in the context of the war in Ukraine. There is clear indication of the dominance of digital platforms, especially social networks, in information dissemination. While students demonstrate some level of discernment by considering authorship and source credibility, the reliance on potentially unreliable platforms and a lack of enthusiasm for training to identify fake news pose concerns. Addressing these concerns would require educational institutions to emphasize the importance of digital literacy. Finally, a set of hypotheses useful in further research is proposed.

**KEYWORDS:** Ukraine, war, fake news, disinformation, students, adult education, geo-pedagogical perspective.

*“At the moment, approximately 10,000 fake accounts have appeared to discourage Poles from helping Ukrainians” (Dzieciuchowicz, 2022)*

*“Lavrov called the genocide of #Ukrainians in #Bucha staged” (Nexta, 2022)*

### Introduction

On February 24, 2022, the war in Ukraine began, in which the Russian Federation was the aggressor. Since then, both public and private media have regularly reported not only what is happening at the front but also the activities of all political forces from around the world.

Information about the war in Ukraine comes from various types of media or from other people. However, there is no certainty that all credibly presented information is true. An example may be the statement of Russian Foreign Minister Sergey Viktorovich

---

\* Aleksander Cywiński – University of Szczecin, Poland; e-mail: [aleksander.cywinski@usz.edu.pl](mailto:aleksander.cywinski@usz.edu.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3945-9607>.

Lavrov at a press conference in Antalya, Turkey, on March 10, 2022. The minister reassuringly said that Russia had not attacked Ukraine, and Western countries, who were behaving dangerously, had been causing tension in the region for years.

In the face of the war in Ukraine, the expression “fake news”, deemed by the authors of the Collins Dictionary as the word of the year 2017, began to take on a special meaning. A sharp increase in fake news about the war in Ukraine and refugees means it is difficult for many people to verify what is reported (EDMO, 2022).

Fake news is defined as “false reports of events, written and read on websites” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2022) or “false news stories, often of a sensational nature, created to be widely shared or distributed for the purpose of generating revenue, or promoting or discrediting a public figure, political movement, company, etc.” (Dictionary.com, 2022).

Katarzyna Bąkiewicz points out the necessity to understand the phenomenon of fake news in two contexts: a narrow one – when we refer to information whose veracity and source can be verified, and a broad one – by which she means a whole set of practices aimed at disinformation. This is a phenomenon that goes far beyond the boundaries of a single discipline or area of social life (Bąkiewicz, 2019: 282). The author indicates that, drawing on various classifications, the following characteristic types can be distinguished (though this is not an exhaustive list): satire or parody, false connection of image with content, fabricated, misleading, manipulated or imposter content, false context, information created by a political entity (propaganda), and advertising materials in the form of news (Bąkiewicz, 2019: 285-286).

As an EU citizen, I note that the nomenclature of the European Union uses the term “disinformation”, which is synonymous with “fake news”. “Disinformation” is defined as “verifiably false or misleading information” that, cumulatively, (a) “is created, presented and disseminated for economic gain or to intentionally deceive the public”; and (b) “may cause public harm”, intended as “threats to democratic political and policymaking processes as well as public goods such as the protection of EU citizens’ health, the environment or security” (Code of Practice on Disinformation, 2018: 1).

An important element of the definition is to indicate that I am also operating in the sphere of the Internet, where not everything is stated *expressis verbis*, and where there is no indication as to who the sender of the information is, who the sender may be, whether a private person or an institution, as in the case of the Ministry of Defence of the Russian Federation, which creates an alternative reality on its YouTube channel. At the turn of February and March 2022, Russian propaganda “informed us” in the following ways: “1) The Russian army is conducting a special operation to denazify Ukraine, liberating Kharkiv, Mariupol, and Nikolaev from the Nazi battalions, 2) the operation is proceeding as planned and would have been successfully completed long

ago if the Nazi fighters had not taken civilians hostage, and 3) Ukrainians blow up housing buildings and hospitals with Ukrainian women and children inside to accuse the Russian army of everything, 4) in secret laboratories in Ukraine, the Americans created combat strains of the coronavirus that attacked only Russians and were spread by migratory birds. In addition, in general, Ukraine is only a battlefield between Russia and the USA, where the fate of the future world order is being decided” (Glukhovsky, 2022, own translation). Fake news is the inability to recognise false or distorted information (Gorwa, 2017: 6-7).

## Literature review

Reflections on fake news or disinformation are important because the knowledge of modern people increasingly comes from sources other than schools or universities (Bell et al., 2009; Eurostat, 2020). Additionally, as humanity, we are dealing in the short term with two phenomena that have wide repercussions in many dimensions. The first was the COVID-19 pandemic, and the second is the war in Ukraine. Both phenomena, despite the various territorial ranges owing to globalisation processes, the involvement of the NATO alliance, and the resolution condemning Russian aggression adopted by the United Nations, have gained global importance.

Observing the helplessness of both scientists and those in power looking for new ways and explanations for describing events in Ukraine favours the dissemination of information in an alternative way beyond the channels previously considered mainstream (television, radio, newspapers). Conspiracy theories distributed via the Internet are flourishing, spreading like a plague (Kucharski, 2016; 2021), and war, as Marshall McLuhan wrote, is also taking place in the sphere of information (McLuhan, 2015: 66). The scale of the phenomenon is wide. Only in 2020 there were “1,175 articles with false and misleading content from 102 media outlets in the Baltic States and in Poland in English, Estonian, Latvian, Lithuanian, Polish, and Russian languages. The articles had a potential reach of 226 million contacts” (DebunkeU, 2020).

Over the past few years, the phenomenon of fake news has been repeatedly analysed in the academic literature. In the public sphere, the phenomenon of fake news was widely described by, among others, the Finnish journalist Jessikka Aro, who herself became a victim of this phenomenon only because she dealt with it in a methodical and diligent manner (Aro, 2021). The facts she described illustrate and confirm the destructive impact on the functioning of democracy (McGonagle, 2017). It is also of interest to filmmakers (Pool, 2018; Rossi, 2020; Truffaut, 2021). Texts on this subject have appeared in reputable newspapers such as *The Guardian*, *The New York Times*, *The Washington Post*, *Die Welt*, *El Pais*, etc. (which can be easily traced thanks to the Google

search engine). The scale of the analysed phenomenon can be read in numerous reports (Jwa et al., 2019; Rashkin et al., 2017; Singhal et al., 2019; Monti et al., 2019; Shu et al., 2017; Shu, Wang & Liu, 2019; Roozenbeek & Van Der Linden, 2019; Zellers et al., 2019; Bondielli & Marcelloni, 2019; Pérez-Rosas et al., 2017; Wardle & Derakhshan, 2017) with regard to COVID-19 (Luengo & García-Marín, 2020; Gupta et al., 2022; Apuke & Omar, 2021). The spread of fake news is also mentioned in EU reports (European Commission, 2020; 2021; 2022a). In accordance with The Strengthened Code of Practice on Disinformation from 2022, fake news is indicated, among others: ensuring transparency of political advertising, recognizing user rights, cooperation of fact-checking entities, and also allowing scientists access to data (European Commission, 2022c).

Posing these problems corresponds to the basic assumptions of adult education, *i.e.* reference to experience, preference for independent decision-making about one's education, focus on specific applications and practicality, a problem-based approach to learning, which should result in professionalism in the field of adult education, including creating courses or training oriented towards the problem of fake news (Foley ed., 1999; Jarvis, 1995; Merriam & Cunningham, 1989; Rubenson, 2011). It is also essential to recognize the threats arising from the development of artificial intelligence and the ability to create images and videos (Botha & Pieterse, 2020).

Hence, it seems appropriate to formulate a diagnosis that could serve as a guideline when designing appropriate educational activities related to the problem of fake news. The volume of available digital information means that to determine its usefulness for the recipient, it is vital to adopt criteria for assessing its credibility (Bukowski & Feliks, 2015; Dong et al., 2015; Metzger, Flanagin & Medders, 2010; Miller, 1996).

## Research methodology

If we accept the proposition that information is the basic value/commodity of the network society (Castells, 2010) that exists under conditions of continuous liquidity (Bauman, 2017), it is necessary to reflect on its dissemination. In this particular case, I analyse it by researching the opinions of Polish students who search on the Internet for information about the war in Ukraine. Reversing the perspective, I ask how the students learn about the world via the Internet in the context of the war in Ukraine.

Thus, when I ask for opinions, I am asking about this: how do students gain knowledge about the war in Ukraine on the Internet? As I am interested in the issue of fake news, this gives rise to specific research consequences, hence the following questions that were asked via the research tool in the form of an online survey questionnaire:

1. Are you looking for information on the war in Ukraine on the Internet?
2. How often do you search for information about the war in Ukraine?

3. Do you pay attention to the author of the information posted on the Internet?
4. What, in your opinion, determines the credibility of information on the Internet? (up to 3 answers)
5. Which internet sources do you use to obtain information about the war in Ukraine? (multiple choice)
6. What, in your opinion, determines the credibility of the author of information on the Internet? (multiple choice)
7. Do you check the accuracy of the information from the websites you use?
8. Do you compare the information obtained from different Internet sources?
9. What tools do you use to verify information on the Internet? (multiple choice)
10. Do you verify the information obtained on the Internet by talking to your Ukrainian/ Ukrainian friends?
11. Would you be interested in participating in a free training on fake news?
12. What devices do you use to obtain information? (multiple choice)

The variety of approaches prompts us to refine the search. In the context of fake news, I focus research on the communicative approach (Dervin, 2011), and to confirm the credibility of information, I propose seven categories:

- a) knowledge about the author – using the answer to question 3;
- b) knowledge about the source – using the answer to question 5;
- c) knowledge about the website – using the answer to question 11;
- d) information from various sources – using the answer to question 8 and 9;
- e) information from an expert – using the answer to question 6 and 10;
- f) the use of fake news verification tools – using the answer to question 12;
- g) critical attitude to information – using the answer to question 4 and 7.

The research was conducted among students in Poland in the period from March 14, 2022 (19<sup>th</sup> day of the war in Ukraine) to April 10, 2022 (46<sup>th</sup> day of the war in Ukraine)<sup>1</sup>. Participating students were recruited in four ways. The first group consists of students of the Institute of Pedagogy of the University of Szczecin, with whom I work as academic teachers. Another comprises students of other departments and institutes of the University of Szczecin and other higher education institutions in Szczecin, with whom I established direct contact at the university, explaining the subject of research to them. The third category of respondents is made up of people I have found through various types of *fanpages* on Facebook. The categories that were searched for included university, academy, university of technology, students (first years, students of mathematics, Polish studies, history), bachelor's degree, student self-government, *etc.*, and requests were sent to complete the questionnaire via approximately 80 *fanpages*. The

---

<sup>1</sup> There were no sources of financing for research.

fourth group is the students I have found using the reach purchased on Facebook. I am unable to provide the number of responses obtained from a particular group. The sample selection was not deliberate. Given the lack of representativeness of the results obtained, the analytical part below presents only the analysis of the frequency of response distributions. Therefore, the results presented here are for illustrative purposes only.

I received a total of 1,032 responses. Respondents were as follows: women 61.7%, men 34.7%, others 1.7% and 2% preferred not to answer the question about their gender. A total of 28.5% of them were studying in the first year, 20.1% in the second year, 15.8% in the third year, 14.8% in the fourth year (or the first year of the master's course), 18.2% in the fifth year (or the second year of the master's course), and 2.7% were PhD students. A total of 85.2% of them attended an intramural course, while 14.8% attended an extramural course. Of these, 26.7% work professionally, 26.5% work casually, and 46.8% do not work. Thus, it is a group that is representative of the student population to a limited extent because the latest available statistical data indicate that in the 2020/21 academic year, out of the total number of 1,215,307 students in Poland, women accounted for 58.0% of students, while 65.6% of students took intramural courses (GUS, 2021).

The paradigm for interpreting the results is dictated by my worldview on the events in Ukraine. By creating the questionnaire and undertaking the interpretation of its results, I approach the propaganda disseminated by the Russian Federation in a very critical way. I assume that it produces or supports the production of fake news. I unequivocally stand on the side of Ukraine. I understand that this may ultimately lead to a distorted answer to the questions posed. As a person who was and still is in direct contact with Ukrainian refugees and as a resident of a country that borders the conflict zone, I am unable to mentally distance myself from the situation that has arisen.

### **Analysis of the research results**

The constant process of human cognition makes having information a condition for a better and safer existence (Ciborowski, 2005: 23-24.). The first question addressed to the students was the question of how to decide about their further participation in the study. The question: "Are you looking for information on the war in Ukraine on the Internet?" was answered affirmatively by 89.9% of male and female students, and only 10.1% answered negatively.

On the other hand, the frequency of searches for information on the Internet about the war in Ukraine shows the scale of potential exposure to fake news. In fact, 42.3% of the respondents stated that they look for information several times every day, 20.4% every day, but only once, 23.8% several times a week, 11.2% less often, and 2.3% said that they looked for information at a different frequency.

### a) Knowledge about the author

In the digital world, the credibility of the message has gained an advantage over the “source authority”. The reason for this can be seen in the more difficult-to-define features of the authority, which, owing to the significant limitations of the digital environment, may no longer be the leading factors of credibility. However, information, even in the digital world, is not located in a vacuum. I decided to ask about the author(s) of the information posted on the internet. Therefore, I asked for an answer to the following question: “Do you pay attention to the author of the information posted on the Internet?”. In Table 1, I have provided the answers.

Table 1. Attention to the author of the information posted on the Internet

Response	Percentage
Always pay attention	50.2
Often pay attention	26.4
Sometimes pay attention	9.7
It is not important to me when the information is posted on a known site	9.1
I do not pay any attention to it	4.2
I do not know	0.5

Source: own research.

Thus, a majority of respondents (76.6%) either always or often pay attention to the authorship of the information they find on the Internet.

### b) Knowledge of the source

The evolution of the Internet towards the 2.0 standard meant that it could be considered an instant communication channel, but the transition to the 3.0 network, referred to as the semantic network, or the third-generation network, made the recording of information available, not only for people, but also for computers (Ford, 2017). Therefore, the next questions concerned the source of information.

Due to the four different categories of information sources mentioned: Social Networks, Internet Information Portals, Digital Newspapers, and Radio Station websites, the data are divided into four tables.

Table 2. Social Networks

Source	%
Facebook	50.4
YouTube	37.4
Twitter	28.4
TikTok	13.7
Podcasts	12.6

Source: own research.

Table 3. Internet Information Portals

Source	%
Onet	31.1
TVN	27.9
WP	25.7
BBC	16.9
Google news	16.9
Polsat	12.9
TVP	12.9
Interia	12.7
CNN website	11.6
naTemat	4.4

Source: own research.

Table 4. Digital Newspapers

Source	%
Wyborcza.pl	12.6
Gazeta.pl	8.5
Polityka	6.2

Source: own research.

Table 5. Radio Station Websites

Source	%
Radio Zet	7.5
Polish Radio	3.2
Tokfm	1.8

Source: own research.

The students' choices indicate the primacy of new media over traditional media – the website of the largest Polish private television comes only fifth. The website of the largest Polish newspaper (Gazeta Wyborcza) scored only 12.6%, and the Polish public radio scored 3.2%. The domination of social media, in which the credibility of information is difficult to verify shows a potential threat of fake news. Disinformation has more potential to spread here.

### c) Knowledge of the website

When using web resources, digital competences that make it possible to evaluate individual websites are of key importance. Therefore, I asked the students if they would like to participate in free training on recognition of fake news. In Table 6, I have provided the answers.



Table 6. To be interested in participating in free training on fake news

Response	%
Yes	28.8
No	33.5
Maybe	37.7

Source: own research.

Let us recall here that we are basically at war with the Russian Federation, and the overwhelming majority of the respondents declare that they either do not want to learn how to defend themselves or are hesitant about it, so there is relatively low level of interest among students regarding training on discerning fake news.

#### d) Information from different sources

When we have information on the Internet about groundbreaking academic research that has just been published, it seems obvious that this information is confirmed in several different sources. The war in Ukraine was not obvious and came as a surprise at the same time, so I asked the students whether they compared the information obtained from various Internet sources. In Table 7, I have provided the answers.

Table 7. Comparing the obtained information in different Internet sources

Response	%
Yes, always	38.8
Yes, sometimes	51.1
I do not verify it. I believe it is true	5.8
I do not verify it. I do not really care about that	4.4

Source: own research.

This represents the students' habits when it comes to verifying the information they obtain from the internet. The Internet, as a source of knowledge for almost 90%, can be treated as a kind of monopoly.

In the next section, I asked what tools the students use to verify information on the Internet. As many as 70.9% admitted that they do not use any tools. The students – who had the option of multiple choice in this question – indicated the following tools (Table 8):

Table 8. Tools to verify information on the Internet

Tool	%
No tools used	70.9
FactCheck	10.3
Fake News Detector	13.8
Crosscheck	7.5
Demagog	0.8
FakeHunter	0.3

Source: own research.

From these tables, we can see the students' approach to verifying information and their awareness of and trust in different tools available for this purpose.

Students are likely to be cautious about accepting information as reliable when it appears in only one source. However, the repeated appearance of a given piece of information on various websites does not prove its credibility in itself. It often happens that the same information is repeated by many senders. Using only social networking sites, we are at risk of reaching duplicated information that is untrue. Therefore, it would be advisable for those seeking information to take into account not only the quantity but also the quality of the sources providing the information. Additional analyses show that in the group of students who do not use any tools, only 26.6% declare their willingness to participate in free training, while 35.2% do not. As we can see, it basically does not matter whether the respondents use the tool (if they know it) or not (and maybe they do not know about it). The willingness to learn (for free) or the lack of it probably does not result from the state of knowledge, but perhaps from laziness and ignorance of the threat we are in.

#### e) Information from an expert

An ideal solution for verifying information would be to refer to an expert in a given field. For 94.2% of the respondents, the author's credibility depends on whether he or she is an expert (answer to question 6). This is a positive result. Students are open to using expert knowledge. Thanks to an expert, it is possible to quickly resolve doubts and obtain reliable information instantly when needed. Employees of government institutions, research units, and many other professionals could be helpful in this regard. Unfortunately, the comfort/possibility of comparing information found in digital media with authorities on a given topic is very limited and in many topics unattainable.

Owing to the number of Ukrainian refugees in Poland, whom we can treat as experts, I decided to check if the students verify the information obtained on the Internet by talking to their Ukrainian friends. In Table 9, I have provided the answers.

Table 9. Students' verification habits using Ukrainian friends as sources

Response	%
Yes, always	11.2
Yes, often	21.5
Yes, rarely	19.3
No	48.0

Source: own research.

This table shows that, despite acknowledging the importance of expert knowledge, a significant portion of students do not take advantage of their Ukrainian acquaintances as a source of reliable information on the matter.

#### f) Use of fake news verification tools

To obtain reliable information, what is important is not only who transmits the message and from what source, but also what programs the recipient uses to verify the information. The website address enables additional verification of the accuracy of information. Projects such as Crosscheck, Fake News Detector, or FactCheck make it possible for us to verify (at least to some extent) whether the information we see is true (remember, 70.9% of the respondents do not use any of them). Therefore, in study, I also asked which device was most often used by the students. In Table 10, I have provided the answers.

Table 10. Devices Used by Students to Obtain Information

Device	%
Smartphones	96.0
Laptops	66.0
Desktops	22.2
Tablets	8.1

Source: own research.

Owing to the lower functionality of smartphones (20% of the respondents use only smartphones to obtain information) than is the case of other devices when searching for information, this is important. We do not know, however, what are the time proportions in the use of individual devices. However, in this matter, the smartphone seems to be the most available option, and thus, it can be argued that it is used most often. This could influence the thoroughness with which information is verified or consumed.

#### g) Critical attitude to information

We accept information that corresponds to private credibility criteria. Therefore, I asked the students the following question: "In your opinion, what does the credibility of

information on the Internet depend on?”, asking them to choose a maximum of 3 answers that are most important to them. A total of 1,011 respondents indicated a total of 2,810 responses. In Table 11, I have provided the answers.

Table 11. Criteria for Credibility of Information on the Internet (up to 3 answers)

Criteria	Percentage
Who communicates the information (his/her competence in a given field)	84.5
Whether I can check it	57.5
Where the information is posted (generally accessible vs. accessible only to selected few)	50.0
From how the information is communicated (whether clear, understandable language is used)	39.4
From the attitude of the person informing me to other people (negative, kind or indifferent)	24.6
Whether it is consistent with my previous knowledge	19.6

Source: own research.

The table underscores the importance students place on the source’s competence, verifiability, and the location (platform) where the information is shared when determining its credibility. What is, therefore, important for students is who communicates the message and its address (on the internet) so that the accuracy of the information can be verified.

In answer to the question “Do you verify the accuracy of the information from the websites you use?”, I found the following responses (Table 12):

Table 12. Checking the accuracy of the information from the websites

Response	Percentage
Yes, always	29.8
Yes, sometimes	55.1
I do not verify it. I believe it is real	11.2
I do not verify it. I do not really care about that	3.9

Source: own research.

In view of the answers to the previous questions and the granting, en masse, of credibility to experts, it is possible to conclude that the students to a large extent feel released from the obligation to constantly verify information, as only 29.8% of them declare that they always check the truthfulness of information. One can imagine a situation where a specific person will be created as an expert in the network and viewers will feel released from the obligation to verify the information. As already mentioned, this raises concerns about the potential danger of blindly trusting online experts and the risks associated with not verifying information. This underscores the importance

of media literacy and the dangers of relying too heavily on perceived experts without fact-checking.

## Discussion

Bearing in mind the fact that due to the lack of representativeness of the obtained results the analysis presents only the analysis of the frequency of response distributions, and therefore, the presented results are for illustrative purposes only, I propose the following observations:

- In the digital age, the credibility of the message seems to have taken precedence over the authority of the source;
- Despite this shift, a majority of respondents (76.6%) still pay attention to the authorship of the information they find on the internet;
- Only half of the respondents consistently focus on the authorship, which could make them susceptible to misinformation;
- Social media platforms like Facebook and YouTube are primary sources of information for students, even surpassing traditional news portals;
- Traditional media platforms like newspapers and radio station websites lag significantly behind in terms of popularity;
- The dominance of social media, where information credibility can be questionable, indicates the potential risk of fake news propagation;
- Most students have a habit of verifying the information they obtain by comparing it across different sources. However, the reliability of the sources themselves can be questionable, especially if they just replicate the same piece of misinformation;
- A significant majority (70.9%) of students don't use any tools to verify the information they consume. Among those who do, the usage of specific tools varies, indicating a lack of standardization or awareness regarding verification methods;
- While students acknowledge the value of expert opinions, nearly half don't utilize their acquaintances, such as Ukrainian friends, as a source of information on the war in Ukraine;
- The majority of students use smartphones to obtain information, which might have limitations when it comes to in-depth research or verification compared to other devices like laptops or desktops;
- Students primarily gauge the credibility of online information based on the communicator's competence, the ability to verify the information, and where the information is posted.

In summary, while students recognize the importance of credible sources and often attempt to verify information, there are gaps in their approach. The high reliance on

social media, the lack of usage of verification tools, and the predominant use of smart-phones may make them susceptible to misinformation. There is a significant need for awareness campaigns, training, and tools that can help students and the general public critically evaluate and verify the information they encounter online.

We learn from the media that cyber elves engage in combatting Putin's trolls by fighting fake news and in this way help Ukrainian soldiers defeat Russian soldiers, who are called orcs (Dzieciuchowicz, 2022; Klečková, 2022). The war in Ukraine is also presented on the web in this way, while the activity of volunteers is important, if only because the Cyberspace Defence Forces were established in Poland on February 8, 2022 (MON, 2022).

Numerous initiatives are undertaken in the European Union to prevent the spread of fake news (disinformation) (European Commission, 2022b). Nevertheless, as research shows, in the process of searching the Internet for information about the war in Ukraine, Polish students use the proposed tools only to a limited extent. This may lead to the conclusion that this group is at risk of infection with the infodemic. It is also significant for these considerations to recognise that laziness, to a greater extent than bias, promotes susceptibility to fake news (Pennycook & Rand, 2018). From the conducted research, it can be concluded that Polish students only to a limited extent follow the guidelines of the CRAAP test, referring to: currency, relevance and authority of the information, the accuracy, truthfulness, and correctness of the content, and the purpose the information exists (Central Michigan University).

In view of the opinions obtained from the students, it seems necessary to develop the skills for verifying information and separating real from fake news as early as possible.

I emphasise that, on the one hand, it is advisable to be cautious in accepting information as credible when it appears only in one source. On the other hand, the repeated appearance of a piece of information on different websites does not prove its credibility in itself. It often happens that the same false information, intentionally or not, is repeated by multiple senders. Therefore, not only the quantity but also the quality of the sources providing information should be taken into account.

## **Conclusion**

A solution to the problem of fake news may be the adoption of a geopedagogical point of view: this is the understanding that according to specific geographic conditions, a specific pedagogy is necessary, in our Polish case aimed at building up immunity to Russian propaganda. This is not a new concept. Paul F. Thomas wrote about it in 1993 in the Ukrainian context, pointing out: "If Ukraine is a treasure-trove of natural resources, it also constitutes a pedagogical gold mine for classroom teachers who can

find therein examples for critical analysis of almost every conceivable fallacy under the canopy of heaven – from the armamentarium of fallacies wilfully fabricated by the former Communist Party of the Soviet Union and as archived in documents readily available in the West” (Thomas, 1993: 49), emphasising the primacy of geography over history in relation to education (Thomas, 1993: 35). Thomas notes, “it [Ukraine] has the potential of becoming a major killing field of World War III” (Thomas, 1993: 24). The geopedagogical perspective, characterised by sensitivity to what is local (and therefore important), with the understanding that cyberspace is also a space for social interactions (*vide* the metaverse project), may be decisive for our independence.

In its 2018 communication, the European Commission recommends transparency, diversity, and credibility and states that “long-term solutions require awareness-raising, more media literacy, broad stakeholder involvement, and the cooperation of public authorities, online platforms, advertisers, trusted flaggers, journalists, and media groups” (European Commission, 2018: 6). Given the results of research, I absolutely agree with this position.

Given the results of research, it seems that it is absolutely necessary to educate Polish students to make it possible for them to detect disinformation, regardless of how they assess their competences in this regard. The war in Ukraine teaches us that anything is possible. It seems helpful, for example, to conduct common, nationwide digital exercises to increase the country’s immunity in this sphere to the eye of Sauron, which in this case means immunity to the spread of fake news.

In view of the above, it seems reasonable to put forward probable hypotheses (due to the limited number of students who took part in the study), with a proposal to verify them – so that the results can be related to the entire population:

a) “In the digital realm, where the credibility of a message seems to take precedence over source authority, the degree of attention paid to the authorship of information may significantly impact users’ resistance to disinformation. Consequently, are individuals who frequently consider the authorship of information less susceptible to disinformation compared to those who disregard the source’s authority, even if the information comes from a reputed site?”

This hypothesis would pave the way for further investigations into the role of source authority in the spread of disinformation in the digital environment and potential media literacy strategies directed towards internet users.

b) “Given the overwhelming prevalence of new media sources, particularly social networks, as primary avenues of information acquisition, users might be at an increased risk of exposure to misinformation or fake news. Is there a correlation between the heavy reliance on these platforms for news and a decreased ability to discern factual information from misinformation? If so, does this correlation have

implications on the understanding and perceptions about global events, such as the war in Ukraine?”

Further investigation based on this hypothesis would delve into the interplay between source selection, media literacy, and the propagation of misinformation. This would also provide insights into the potential need for educational interventions or platform regulations to combat the spread of false narratives, especially when such platforms dominate information dissemination.

- c) “Despite the critical nature of the current geopolitical situation, a significant number of students appear ambivalent or disinterested in enhancing their digital competencies regarding fake news discernment. Is there a relationship between students’ perceived self-efficacy in identifying misinformation and their interest (or lack thereof) in undergoing training to discern fake news? Furthermore, does the immediacy and severity of a geopolitical event, such as conflict or war, influence an individual’s motivation to seek or accept media literacy training?”

Exploring this hypothesis would offer insights into the underlying motivations, or lack thereof, for seeking out media literacy skills, even in pressing circumstances. It could also guide the design of interventions or awareness campaigns that tap into these motivations to promote media literacy more effectively.

- d) “Even if students are frequently comparing information from various sources, the act of cross-referencing might be superficial, relying mainly on quantity (the number of similar messages) over quality (the credibility and reliability of the source). Does the frequency of cross-referencing correlate with the actual discernment of misinformation among students?”

“There appears to be a disconnect between students’ perceived need for verification tools and their willingness to engage in free training about fake news discernment. Is there an underlying belief or confidence among students that manual cross-referencing is sufficient in detecting misinformation, making the utilization of specialized tools and training seem redundant?”

“Given the majority of students do not employ verification tools, yet a sizable percentage compare information across sources, is there a correlation between the sources they trust and the propensity to validate data manually? Furthermore, how does their trust in particular platforms or sources influence their perceived need for external validation tools?”

Exploring these hypotheses would help understand the depth and nature of students’ media literacy practices and the factors that influence their motivation to seek out additional training or tools. These findings could also inform the development of more effective strategies to enhance media literacy among students and the wider public.



e) “Although students overwhelmingly value expert opinions, there seems to be a discrepancy in their actions of seeking out these expert opinions, especially from Ukrainian acquaintances in the context of the Ukrainian conflict. Is there a perceived difference among students in the definition of ‘expert’ based on the situation, thereby affecting their actions?”

“Could the reason for the disconnect between valuing expert knowledge and not consulting Ukrainian acquaintances be attributed to cultural, social, or personal barriers, inhibiting open dialogues on sensitive topics such as conflict?”

“Considering that Ukrainian refugees can provide firsthand knowledge about the war, is the hesitation or lack of interest in consulting them rooted in a bias that views academic or institutional credentials as the sole hallmark of ‘expert’ knowledge, undervaluing experiential expertise?”

Exploring these hypotheses would shed light on students’ perceptions and definitions of ‘expertise’, the factors that drive them to consult certain experts over others, and potential barriers that prevent them from seeking firsthand knowledge from those who have directly experienced events like the Ukrainian conflict. This could, in turn, inform educational approaches that broaden the understanding of expertise and encourage more open conversations about global events.

f) “Given the high percentage of students using smartphones as their primary source of information and the inherent limitations of mobile devices in in-depth verification processes, could the device used to consume information play a role in how critically the information is assessed and verified? Furthermore, does the convenience of mobile browsing deter more rigorous verification processes?”

“Considering that 20% of students solely rely on smartphones for gathering information, are these students more susceptible to misinformation due to potential constraints of the mobile browsing experience (e.g., difficulty in cross-referencing, limitations of mobile websites, etc.)?”

“Do the available tools for fake news verification have user-friendly mobile interfaces that encourage users to verify information on the go? If not, could the potential inaccessibility or inconvenience of verification tools on smartphones be contributing to the high percentage of students who don’t utilize them?”

“Is there a relationship between the type of device used to consume information (e.g., smartphone vs. laptop) and the depth or breadth of information consumption? For instance, do laptop users tend to consume longer-form articles and engage in more rigorous verification than smartphone users?”

Investigating these hypotheses can provide insights into the behavioural patterns of digital media consumers, especially students. It can also offer guidance on developing

more mobile-friendly verification tools or educational campaigns to improve critical information consumption among mobile device users.

g) “Advanced media literacy training, focusing on a critical approach to information sources and expert verification, can increase the frequency and accuracy of information verification among students. Additionally, exposing students to false information presented by ‘artificial experts’ during training may heighten their awareness of the risks associated with over-relying on single sources of information.”

This hypothesis suggests that an intervention in media literacy might alter current student behaviours. Further research could confirm or refute this hypothesis by testing the efficacy of such training.

Perhaps the above hypotheses will allow us in a difficult geopolitical situation, within adult education generally, and thus not referring the issue of fake news only to students, to make our society more resilient. Adopting a geopedagogical perspective has just such a goal.

## References

- Apuke, O.D. & Omar, B. (2021) Fake news and COVID-19: modelling the predictors of fake news sharing among social media users. *Telematics and Informatics* [online], 56. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101475>.
- Aro, J. (2021) *Putin's trolls On the frontlines of russia's information war against the world*. New York: IG Publishing.
- Bauman, Z. (2017) *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Bąkowicz, K. (2019) Wprowadzenie do definicji i klasyfikacji zjawiska fake newsa. *Studia Mediodoznawcze* [online], 20(3), 280-289. Available at: <https://doi.org/10.33077/uw.24511617.ms.2019.2.106>.
- Bell, P.E., Feder, M.A.E., Shouse, A.W.E. & Lewenstein, B.E. (2009) *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Bondielli, A. & Marcelloni, F. (2019) A survey on fake news and rumour detection techniques. *Information Sciences* [online], 497, 38-55. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ins.2019.05.035>.
- Botha, J., & Pieterse, H. (2020) Fake news and deepfakes: A dangerous threat for 21<sup>st</sup> century information security. In: *ICCWS 2020 15<sup>th</sup> International Conference on Cyber Warfare and Security. Academic Conferences and publishing limited* [online]. Available at: <https://doi.org/10.34190/ICCWS.20.085>.
- Bukowski, L. & Feliks, J. (2015) Ocena wartości użytkowej informacji logistycznych w warunkach niepewności oraz turbulentnych zmian otoczenia. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* [online], 283, 265-279. Available at: <https://doi.org/10.15611/pn.2015.382.20>.
- Castells, M. (2010) *The information age: 1. (The information age: economy, society and culture)*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Central Michigan University (n.d.) *Online Research: CRAAP Test* [online]. Available at: [https://libguides.cmich.edu/web\\_research/craap](https://libguides.cmich.edu/web_research/craap) [1.11.2023].

- Ciborowski, L. (2005) Zarządzanie i informacja w obliczu wyzwań współczesności. In: I. Hejduk & L. Ciborowski (eds.) *Przedsiębiorstwo wobec współczesnych wyzwań w procesie zarządzania T. II*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 23-24.
- Code of Practice on Disinformation (2018) [online]. Available at: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/code-practice-disinformation> [5.04.2022].
- DebunKEU (2020) *NATO drills, COVID-19 rules, alleged interference in Belarus used to target the Baltics and Poland* [online]. Available at: <https://www.debunkeu.org/nato-drills-covid-19-rules-alleged-interference-in-belarus-used-to-target-the-baltics-and-poland> [5.04.2022].
- Dervin, B. (2011) Connecting with Specific Publics: Treating Communication Communicatively. *Eastern spotlight* [online]. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=foyH6eoIseQ> [12.03.2022].
- Dictionary.com (2022) Fake news [online]. Available at: <https://www.dictionary.com/browse/fake-news> [2.04.2022].
- Dong, X.L., Gabrilovich, E., Murphy, K., Dang, V., Horn, W., Lugaresi, C., Sun, S. & Zhang, W. (2015) Knowledge-Based Trust: Estimating the Trustworthiness of Web Sources, *arXiv:1502.03519* [online]. Available at: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1502.03519>.
- Dzieduchowicz, I. (2022) Na tysiącach kont trolle zniechęcają nas do pomocy Ukraincom. Walczą z tym Cyber Elfy. *OKO.Press* [online]. Available at: <https://oko.press/trolle-zniechecaja-nas-do-pomocy-ukraincom-walcza-z-tym-cyber-elfy>?utm\_medium=Social&utm\_source=Facebook&fbclid=IwAR1DVhuCrokLJmwqEHViqAb5DZ1c\_c1tzXvtM645jIGv5TuwF7a6TPCy64#Echobox=1649279961 [9.04.2022].
- EDMO (European Digital Media Observatory) (2022) [online]. Available at: <https://edmo.eu/war-in-ukraine-the-fact-checked-disinformation-detected-in-the-eu/> [5.04.2022].
- European Commission (2018) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Tackling online disinformation: a European Approach* [online]. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=PT> [10.04.2022].
- European Commission (2020) Joint communication to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Tackling COVID-19 disinformation – Getting the facts right* [online]. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020JC0008&from=PL> [5.04.2022].
- European Commission (2021) *Fifth set of reports – Fighting COVID-19 disinformation Monitoring Programme* [online]. Available at: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/fifth-set-reports-fighting-covid-19-disinformation-monitoring-programme> [5.04.2022].
- European Commission (2022a) Reports on January and February [online]. Available at: <https://actions.digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/reports-January-and-February-actions> [5.04.2022].
- European Commission (2022b) *Funded projects in the fight against disinformation* [online]. Available at: [https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/funded-projects-fight-against-disinformation\\_en](https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/funded-projects-fight-against-disinformation_en) [5.04.2022].
- European Commission (2022c) *The Strengthened Code of Practice on Disinformation* [online]. Available at: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2022-strengthened-codepractice-disinformation> [1.11.2023].
- Eurostat (2020) *People expanding their knowledge by learning online* [online]. Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20200517-1> [28.03.2022].
- Foley, G. (ed.) (1999) *Understanding Adult Education and Training* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.

- Ford, M. (2017) *Rise of the robots: Technology and the threat of mass unemployment*. London: Oneworld.
- Glukhovskiy, D. (2022) Pogorszenie życia przez sankcje? Rosjanie czują, że poświęcają się na wojnie dla kraju. *Gazeta Wyborcza* [online]. Available at: <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,28275724,glukhovskiy-pogorszenie-zycia-przez-sankcje-rosjanie-czuja.html#S.DT-K.C-B.1-L.1.duzy> [29.03.2022].
- Gorwa, R. (2017) Computational propaganda in Poland: false amplifiers and the digital public sphere. In: P. Howard & S. Woolley (eds.) *Computational Propaganda Research Project*. Oxford: University of Oxford, 1-32.
- Gupta, A., Li, H., Farnoush, A. & Jiang, W. (2022) Understanding patterns of COVID infodemic: A systematic and pragmatic approach to curb fake news. *Journal of business research* [online], 140, 670-683. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.11.032>.
- GUS (2021) *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne)* [online]. Available at: [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/7/1/szkolnictwo\\_wyzsze\\_w\\_roku\\_akademickim\\_2020-2021.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/7/1/szkolnictwo_wyzsze_w_roku_akademickim_2020-2021.pdf) [9.04.2022].
- Jarvis, P. (1995) *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Routledge.
- Jwa, H., Och D., Park, K., Kang, J. & Lim, H. (2019) exBAKE: Automatic Fake News Detection Model Based on Bidirectional Encoder Representations from Transformers (BERT). *Applied Sciences* [online], 9(19), 4062. Available at: <https://doi.org/10.3390/app9194062>.
- Klečková, A. (2022) *Europe's Cyber "Elves" Are Helping Their Comrades in Ukraine. German Marshall Fund of the United States* [online]. Available at: <https://www.gmfus.org/news/europes-cyber-elves-are-helping-their-comrades-ukraine> [9.04.2022].
- Kucharski, A. (2016) Posttruth: Study epidemiology of fake news. *Nature* [online], 540, 7634, 525. Available at: <https://doi.org/10.1038/540525a>.
- Kucharski, A. (2021) *The rules of contagion: Why things spread – and why they stop*. London: Profile Books.
- Luengo, M. & García-Marín, D. (2020) The performance of truth: politicians, fact-checking journalism, and the struggle to tackle COVID-19 misinformation. *American Journal of Cultural Sociology* [online], 8, 405-427. Available at: <https://doi.org/10.1057/s41290-020-00115-w>.
- McGonagle, T. (2017) "Fake news" False fears or real concerns?. *Netherlands Quarterly of Human Rights* [online], 35(4), 203-209. Available at: <https://doi.org/10.1177/0924051917738685>.
- McLuhan, M. (2015) *Culture Is Our Business*. Eugene: Wipf & Stock Publishers.
- Merriam, S.B. & Cunningham, P.M. (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*. The Jossey-Bass Higher Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Metzger, M.J., Flanagin, A.J. & Medders, R.B. (2010) Social and heuristic approaches to credibility evaluation online. *Journal of Communication* [online], 60(3), 413-439. Available at: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01488.x>.
- Miller, H. (1996) The multiple dimensions of information quality. *Information Systems Management* [online], 13(2), 79-82. Available at: <https://doi.org/10.1080/105805396089069>.
- Ministerstwo Obrony Narodowej (2022) *Wojska Obrony Cyberprzestrzeni rozpoczynają działalność* [online]. Available at: <https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/wojska-obrony-cyberprzestrzeni-rozpoczynaja-dzialalnosc> [10.04.2022].
- Monti, F., Frasca, F., Eynard, D., Mannion, D. & Bronstein, M.M. (2019) Fake news detection on social media using geometric deep learning. *arXiv preprint arXiv:1902.06673* [online]. Available at: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1902.06673>.
- Nexta (2022) [online]. Available at: [https://twitter.com/nexta\\_tv/status/1510967182515126282](https://twitter.com/nexta_tv/status/1510967182515126282) [5.04.2022].

- Oxford Advanced Learner's Dictionary (2022) Fake news [online]. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fake-news?q=Fake+news> [9.04.2022].
- Pennycook, G., & Rand, D.G. (2018) Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition* [online]. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>.
- Pérez-Rosas, V., Kleinberg, B., Lefevre A. & Mihalcea, R. (2017) Automatic detection of fake news. *arXiv preprint arXiv:1708.07104* [online]. Available at: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1708.07104>.
- Pool, H. dir. (2018) *Bellingcat: Truth in a PostTruth World*. Netherlands: Documentary.
- Rashkin, H., Choi, E., Jang, J.Y., Volkova, S. & Choi, Y. (2017) Truth of varying shades: Analysing language in fake news and political fact-checking. In: *Proceedings of the 2017 conference on empirical methods in natural language processing* [online], 2931-2937. Available at: <https://doi.org/10.18653/v1/D17-1317>.
- Roozenbeek, J. & Van Der Linden, S. (2019) The fake news game: actively inoculating against the risk of misinformation. *Journal of risk research* [online], 22(5), 570-580. Available at: <https://doi.org/10.1080/13669877.2018.1443491>.
- Rossi, A. dir. (2020) *After Truth: Disinformation and the Cost of Fake News*. USA: Documentary.
- Rubenson, K. (2011) The Field of Adult Education: An Overview. In: K. Rubenson (ed.) *Adult Learning And Education*. Amsterdam: Elsevier Science, 3-13.
- Shu, K., Sliva, A., Wang, S., Tang, J. & Liu, H. (2017) Fake news detection on social media: A data mining perspective. *ACM SIGKDD explorations newsletter* [online], 19(1), 22-36. Available at: <https://doi.org/10.1145/3137597.3137600>.
- Shu, K., Wang, S. & Liu, H. (2019) Beyond news contents: The role of social context for fake news detection. In: *Proceedings of the twelfth ACM international conference on web search and data mining* [online], 312-320. Available at: <https://doi.org/10.1145/3289600.3290994>.
- Singhal, S., Shah, R.R., Chakraborty, T., Kumaraguru, P. & Satoh, S.I. (2019) Spofake: A multimodal framework for fake news detection. In: *2019 IEEE fifth international conference on multimedia big data (BigMM)* [online], 39-47. Available at: <https://doi.org/10.1609/aaai.v34i10.7230>.
- Thomas, P.F. (1993) Geopedagogy as battleground: The contribution of textbook sanitisation to the russification and cultural genocide of Ukraine. *International Research in Geographical & Environmental Education* [online], 2(2), 24-51. Available at: <https://doi.org/10.1080/10382046.1993.9964909>.
- Truffaut, P. dir. (2021) *Comment lutter contre les fake news?* France: Documentary.
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017) *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zellers, R., Holtzman, A., Rashkin, H., Bisk, Y., Farhadi, A., Roesner, F. & Choi, Y. (2019) Defending against neural fake news. *Advances in neural information processing systems* [online], 32. Available at: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1905.12616>.



**Dyskurs  
różnorodności  
w edukacji dorosłych**

---

**The discourse  
of diversity  
in adult education**

red./ed. Sylwia Słowińska





Lucyna Kopciewicz\*

**„ZIMY JUŻ NIGDY NIE BĘDZIE!”  
NARRACJE KLIMATYCZNE STARSZYCH KOBIET  
W PERSPEKTYWIE UCZENIA SIĘ Z ŻYCIA**

**“WINTER WILL NEVER BE AGAIN!” CLIMATE NARRATIVES OF OLDER WOMEN  
IN THE PERSPECTIVE OF LEARNING FROM LIFE**

**ABSTRACT:** The aim of the article is to discuss the results of empirical research on climate change experiences. 35 women representing the oldest generation (aged 75-87) participated in the study. The qualitative research procedure applied here – an interview – enabled the collection of thirty-five narratives. Research problems were included in the formulation of the following questions: What retrospective image of winter as a season emerges from the narratives of the participants of the empirical research? What picture of possible climate change emerges from the narratives of the women participating in the study?

The theoretical framework of the project is the paradigm of emotionalizing climate change. The issue of climate change is considered as a generational issue. The problematic status of the weather (climate narratives) as a socially important issue and the emergence of a new paradigm focused on climate emotions have also been taken into account.

The results of the research include the identified meanings of winter as a season, an analysis of the organization of climate narratives, emerging significant categories of description, their functions in regulating the discourse, and an analysis of the climate emotions of the study participants.

The empirical project is part of a broader discussion on how to study, describe and interpret climate phenomena from a pedagogical perspective. The cognitive findings of the project are also in line with reflections on narrative learning – learning from life and its results.

**KEYWORDS:** climate change, climate narratives, women, generation, climate emotions, learning from life.

**ABSTRAKT:** Celem artykułu jest omówienie wyników badań empirycznych poświęconych doświadczeniom klimatycznym. W badaniach uczestniczyło 35 kobiet reprezentujących najstarsze pokolenie (75-87 lat). Zastosowana jakościowa procedura badawcza – wywiad – umożliwiła zebranie trzydziestu pięciu narracji. Problemy badawcze zawarte były w formule następujących pytań: Jaki retrospektywny obraz zimy jako pory roku wyłania się z narracji uczestniczek badań empirycznych? Jaki obraz ewentualnych zmian klimatycznych wyłania się z narracji kobiet uczestniczących w badaniu?

Ramą teoretyczną projektu jest paradygmat emocjonalizacji zmian klimatycznych. Problematyka zmian klimatu rozważana jest jako kwestia pokoleniowa. Uwzględniony został także problematyczny status pogody (narracji klimatycznych) jako sprawy społecznie ważnej oraz wyłonienie nowego paradygmatu skoncentrowanego na emocjach klimatycznych.

Wyniki badań obejmują zidentyfikowane znaczenia zimy jako pory roku, analizę sposobu organizacji narracji klimatycznych, wyłaniające się istotne kategorie opisu, ich funkcje regulujące dyskurs oraz analizę emocji klimatycznych uczestniczek badania.

---

\* **Lucyna Kopciewicz** – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Teorii Wychowania i Pedagogiki Opiekuńczej; e-mail: lucyna.kopciewicz@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0888-7665>.

Projekt empiryczny wpisuje się w szerszą dyskusję o tym, jak badać, opisywać, interpretować zjawiska klimatyczne w perspektywie pedagogicznej. Ustalenia poznawcze projektu wpisują się również w refleksje na temat narracyjnego uczenia się – uczenia się z życia i jego rezultatami.

SŁOWA KLUCZOWE: zmiana klimatu, narracje klimatyczne, kobiety, pokoleniowość, emocje klimatyczne, uczenie się z życia.

Celem artykułu jest omówienie wyników badań empirycznych poświęconych doświadczeniom klimatycznym rekonstruowanym z narracji. W badaniach uczestniczyło 35 kobiet reprezentujących najstarsze pokolenie. Zastosowana jakościowa procedura badawcza – wywiad – umożliwiła zebranie trzydziestu pięciu narracji. Intencją projektowanego przedsięwzięcia badawczego nie była jednak identyfikacja braków wiedzy i wrażliwości społecznej uczestniczek badań na kwestie klimatyczne. Badania nie dotyczyły też kwestii aktywizmu klimatycznego. Celem badań jest analiza doświadczeń klimatycznych w myśl środowiskowego uczenia się dorosłych (*environmental adult learning*) dokonywana po to, by ukazać obszary start środowiskowych, których doświadczają narratorki, ale również po to, by poddać analizie ich uczenie się z życia oraz wymiary troski o świat życia i innych, które są jego rezultatem.

Lokalność i prywatność świata życia w perspektywie zmian klimatycznych wpisują się w analizy kategorii stałości i zmiany, powtarzalności, uporządkowania i przewidywalności jako istotnych parametrów codzienności destabilizowanej przez klimatyczny kryzys. Ramą teoretyczną projektu jest paradygmat emocjonalizacji zmian klimatycznych (Norgaard, 2010; Kleres i Wettergren, 2017; Du Bray, Wutich i Larson, 2019; Gonzáles-Hidalgo i Zografos, 2020). Relacjonowany projekt empiryczny osadzony w paradygmacie emocjonalizacji wpisuje się w szerszą dyskusję o tym, jak badać, opisywać, interpretować zjawiska klimatyczne w perspektywie pedagogicznej – czy kwestie kryzysu klimatycznego ujmować wyłącznie w paradygmacie transmisji wiedzy o klimacie (jej uzupełniania lub korygowania) i uwrażliwiania na konieczność ochrony klimatu, czy raczej sięgać do świata życia i oddolnych praktyk troski o relacje łączące ludzi ze światem. Projekt empiryczny jest związany z drugim z zasygnalizowanych podejść.

Problematyka zmian klimatu jest kłopotliwą kwestią badawczą w pedagogice. Choć kryzys klimatyczny pojawia się w naukach społecznych i humanistycznych jako istotny problem do przeanalizowania, to wciąż nie wiadomo, co istotnego poznawczo wnoszą do pedagogiki analizy tego pola problemowego. Kwestie zmian klimatu w dalszym ciągu wydają się pedagogice obce. Nie w pełni potrafimy odnieść się do postulatów środowiskowej – ekologicznej, klimatycznej – korekty nauk humanistycznych i społecznych, które wybrzmiewają od wielu lat w debatach poświęconych tej problematyce (Macnaghten i Urry, 2005; Bińczyk, 2018).

## Kryzys klimatyczny – sprawa pokoleniowa?

Media czynią ze zmian klimatu kwestię pokoleniową. Młodsze i starsze pokolenia dzieli – rzekomo – oś sporu kulturowego i politycznego. Młode pokolenie pojawia się w mediach jako uwrażliwione na kwestie klimatyczne i świadome praw do posiadania przyszłości, natomiast pokolenia starsze – zazwyczaj jako pokolenie bierne wobec tego tematu lub wręcz negujące jego polityczną i społeczną doniosłość (Boykoff i Raian, 2007). Zarysowana oś sporu w oczywisty sposób jest przenoszona do sfery praktyk badawczych.

W badaniach pedagogicznych najdokładniej opisany jest stan wiedzy dzieci i młodzieży na temat kwestii środowiskowych (Daniel, Stanisstreet i Boyes, 2004; Lee i Bernett, 2020; Morote i Hernández, 2022). Stosunkowo dobrze opisana jest też kwestia dziecięcego i młodzieżowego aktywizmu klimatycznego (Ojala, 2013; Kowalik-Ołubińska, 2020; 2021). Analizowana jest ponadto rola sektora edukacji w kształtowaniu wiedzy dzieci i młodzieży na temat zmian klimatu, w transmitowaniu wiedzy dotyczącej przyczyn i skutków globalnego ocieplenia oraz w osłabianiu wpływów katastroficznych dyskursów medialnych mających negatywny wpływ na kondycję psychiczną najmłodszego pokolenia (Monroe i in., 2017).

Badania problematyki klimatycznej z udziałem dorosłych pojawiają się w kilku perspektywach. Najczęściej badania dokumentują postawy negacjonizmu klimatycznego polityków, dorosłych broniących konsumpcyjnego (wysokoenergetycznego) stylu życia w bogatych społeczeństwach zachodnich, postawy obojętności lub wrogości manifestowanych przez społeczności związane z przemysłem ropy naftowej, postawy ironii wobec obserwowanych zmian klimatycznych (Doherty i Clayton, 2011). Analizy postaw wychowawczych (rodzicielskich, nauczycielskich) w związku z kryzysem zdrowia psychicznego najmłodszego pokolenia spowodowanym niepewną sytuacją klimatyczną również stawiają w centrum dorosłych (Cunsolo i Ellis, 2018; Sanson, Burke i Van Hoorn, 2018; Baker, Clayton i Bragg, 2020).

Z zarysowanej kompozycji pola badawczego wynika, że zainteresowanie dorosłością w perspektywie kryzysu klimatycznego ma związek z kluczową pozycją osób dorosłych jako decydentów, profesjonalistów, badaczy, twórców wiedzy, wychowawców, doradców lub terapeutów.

Relacjonowany projekt badawczy dotyczy grupy pokoleniowej, która w żaden sposób nie jest kluczowa czy decyzyjna. Nie jest wpływowa społecznie ani politycznie. Jednak najstarsze pokolenie jest warte badawczej uwagi. Nie można zakładać, że realia kryzysu klimatycznego nie dotyczą tego pokolenia lub że pokolenie najstarsze nie ma nic ważnego do powiedzenia w tej sprawie.

## Doświadczenia klimatyczne a środowiskowa edukacja dorosłych

Odniesienie empiryczne do doświadczeń klimatycznych na gruncie edukacji dorosłych służy różnorodnym celom: od identyfikacji skutków zmian klimatu i ich obecności w ludzkich biografiach (Hill, 2003), przez wzmacnianie praktyk transformatywnego uczenia się w świecie życia (Korvan i Dirkx, 2003), po refleksje dotyczące nowego modelu etyki środowiskowej i ujmowania relacji człowiek–świat (Parker, 1993).

Środowiskowa edukacja dorosłych (*environmental adult education*) pojawiła się na gruncie edukacji dorosłych w latach 70. XX w. (Emmelin, 1976). Jest ona wciąż uznawana za względnie nowy i marginalny nurt. Jej rozwojowi sprzyjało zainteresowanie problematyką nasilającego się kryzysu klimatycznego. We wskazanym obszarze badawczym dokonało się przejście z zainteresowań instytucjonalnym nauczaniem dorosłych, poprzez które instytucje edukacyjne wyznaczały pożądane zmiany i kierunki interwencji w świecie życia osób dorosłych na rzecz zainteresowań problematyką uczenia się dorosłych (*environmental adult learning*) – procesami uczenia się związanymi z samym życiem i właściwą mu refleksyjnością.

Badania doświadczeń klimatycznych na gruncie uczenia się dorosłych są podejmowane w celu opisanie rzeczywistych skutków, które wywiera zmieniający się klimat na ich życie, zdrowie, emocje, aktywność zawodową, życie rodzinne, migracje (Terry, 2009; Walters, 2018; Du Bray, Wutich i Larson, 2019). Analiza narracji klimatycznych umożliwia opisanie zróżnicowań w zakresie tych doświadczeń (na przykład związanych z płcią, etapem życia, poziomem zamożności, miejscem życia), ukazując kwestie zagrożeń bezpieczeństwa egzystencji jako problemu wymagającego czegoś więcej niż rozwiązań technicznych (Karlovic i Partick, 2003).

Rozpoznanie doświadczeń klimatycznych jest istotne z punktu widzenia projektowania strategii adaptacji do zmian klimatu oraz wzmacniania zdolności ludzi do radzenia sobie z kryzysem klimatycznym i jego skutkami przez dotknięte nimi społeczności (Griswold, 2017). Istotnym wątkiem badawczym jest rozpoznanie w doświadczeniach klimatycznych osób dorosłych praktyk i wymiarów sprawiedliwości klimatycznej – odpowiedzialności za świat życia z punktu widzenia kolejnych pokoleń (Hill, 2003; Kovan i Dirkx, 2003).

Doświadczenia klimatyczne dorosłych położyły empiryczny fundament pod nową konceptualizację bezpieczeństwa jako złożonej sieci relacji między ludźmi a środowiskiem przyrodniczym (Parker, 1993). Zakwestionowano koncepcję zatowiszowanej jednostki doświadczającej niepewności na rzecz doświadczania niepewności i braku bezpieczeństwa w sieci powiązań z innymi (w relacjach zależności, opieki, odpowiedzialności) oraz ze środowiskiem na różnych poziomach (Arora-Jonsson, 2011). Badanie doświadczeń klimatycznych pozwoliło na odejście od tradycyjnej etyki zasad

na rzecz analiz relacyjnej etyki troski w podejściu do kwestii zmian klimatycznych (Hayward, 2008).

## **Emocjonalizacja kryzysu klimatycznego**

Problematyka środowiskowa i klimatyczna nie jest nowym tematem badawczym w naukach społecznych. Intensyfikacja badań z zakresu tej problematyki nastąpiła po roku 2000. Początkowo badania dotyczyły percepcji kryzysu klimatycznego przez społeczeństwa, problemu wiedzy na temat przyczyn i potencjalnych skutków globalnego ocieplenia, wytwarzania medialnych reprezentacji kryzysu klimatycznego, ideologizacji kryzysu klimatycznego, negacjonizmu klimatycznego (Macnaghten i Urry, 2005; Bińczyk, 2018). W kolejnych latach XXI w. w badaniach pojawiła się problematyka emocji klimatycznych jako reakcji społeczeństw na kryzys spowodowany globalnym ociepleniem. Początkowo analizowano jedynie lęk klimatyczny (Neckel i Hasenfratz, 2021). Z czasem badania podejmowane przez psychologów zmian klimatu objęły złożone emocje: gniew, bezsilność, apatię, rozpacz. Zaczęto badać adaptacyjne reakcje emocjonalne i patologiczne emocje związane z kryzysem klimatycznym (Gulla, Tucholska i Ziernicka-Wojtaszek, 2020; Gawrych, 2021). Paradygmat emocjonalizacji zmian klimatycznych jest jednak wykorzystywany głównie w badaniach aktywizmu klimatycznego nastolatków i młodzieży, choć pojawia się też w analizach afektywnych wymiarów badań naukowych poświęconych problematyce globalnego ocieplenia (McMichael, 2014; Clayton, 2018, Wu, Snell i Samji, 2020).

Kamieniem milowym w rozwoju paradygmatu emocjonalizacji kryzysu klimatycznego były badania Glenna Albrechta nad solastalgia – złożonymi stanami emocjonalnymi, które można w pewnym uproszczeniu nazwać smutkiem klimatycznym. Solastalgia została zdefiniowana jako tęsknota za miejscem życia – zdomowieniem. Dom jest tu jednak rozumiany nie tylko jako miejsce, w którym się mieszka. Dom oznacza „moje miejsce na Ziemi”, w czym wyraża się przywiązanie człowieka do środowiska, związek z przyrodą, przynależność ludzi do określonego „kawałka świata”. Solastalgia, zdaniem autora, ujawnia się postaci głębokiego stresu i cierpienia grup lub jednostek na skutek zmian środowiskowych w otoczeniu, w którym żyją. Ludzie cierpią z powodu przesiedleń, procesów gentryfikacji, wojen, katastrof naturalnych. W relacjach osób przeżywających traumę w związku z tymi zjawiskami można dostrzec nie tylko smutek w związku ze stratami materialnymi – dobytkiem i domem, stratą najbliższych osób, ale też smutek i tęsknotę za określonym miejscem – za przyrodą i krajobrazem.

Kryzys klimatyczny wywołuje szczególną postać solastalgii – tęsknoty za domem, który jest dziś w procesie dostrzegalnej erozji. Przynależność środowiskowa człowieka wytwarza silny emocjonalny związek z miejscem, a dostrzegalna destrukcja miejsca

wiąże się z poczuciem „utruty gruntu pod nogami” i stanami, które temu poczuciu towarzyszą – bezsilnością, brakiem kontroli, dezorientacją, niepewnością, poczuciem straty i odebrania czegoś istotnego (Albrecht, 2007).

Albrecht wprowadził też inne kategorie pojęciowe bliskie solastalgii – pojęcie zdrowia i chorób somatoterracyjnych (*somaterratic health, somaterratic illnesses*) i psychoterracyjnych (*psychoterratic health, psychoterratic illnesses*). Są one następstwem zerwania przez ludzi prawidłowych więzi z przyrodą. Zdaniem autora chroniczny stres wynikający z życia w niszczącym środowisku, obserwacja postępującej erozji najbliższego otoczenia mogą wywoływać skutki somatyczne i psychiczne porównywalne do tych powodowanych przez katastrofy i klęski żywiołowe (Albrecht, 2007).

Emocjonalizacja zmian klimatu jako paradygmat badaczy wykorzystywany na użytek projektu empirycznego jest przywoływany po to, by ujawnić wymiar troski starszego pokolenia kobiet o pokolenia młodsze – ich wnuków i prawnuków w kontekście dostrzegalnych strat klimatycznych. Emocjonalizacja nie jest przywoływana po to, by proponować jakiegokolwiek rozwiązania terapeutyczne mogące potencjalnie łagodzić emocje doznawane w związku ze zmianami klimatycznymi.

### **Uczenie się z życia – uczenie się poprzez narracje klimatyczne**

Narracje klimatyczne starszych kobiet są analizowane na gruncie teorii narracyjnego uczenia się – uczenia się z życia. W niniejszym opracowaniu pominię kwestię wyłaniania się teorii narracyjnego uczenia się na gruncie edukacji dorosłych oraz problematykę różnic i podobieństw tej teorii wobec biograficznego uczenia się, ponieważ kwestie te zostały wnikliwie opisane w światowej i polskiej literaturze przedmiotu (Dominice, 2006; Goodson i in., 2010; Lalak, 2010; Goodson, 2013; Alheit, 2015; Golonka-Legut, 2015; Mazurek, 2017). Koncentruję się na istocie narracyjnego uczenia, by podjąć próbę eksplorowania jego potencjału w szerszym, kulturowym procesie „uczenia się, by dostrzegać antropocen” (Mirzoeff, 2016). Sądzę, że teorie uczenia się, których punktem wyjścia są procesy narracyjne, mają duży potencjał teoriiotwórczy i praktyczny w zakresie projektowania i analizowania strategii adaptacji ludzi do zmian klimatu, które to procesy zakładają zmiany w sposobach rozumienia świata – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, rozumienia codzienności, zakładają rewizję i modyfikację stylów życia oraz rekonstrukcję ludzkich tożsamości (Bendell, 2018).

Z punktu widzenia problematyki uczenia się dorosłych opowiadanie o życiu (konstruowanie narracji) jest procesem nadawania znaczeń przywoływanym, przeszłym doświadczeniom życiowym. Procesy namysłu, interpretacji i redefinicji znaczeń nadawanych różnym aspektom własnego życia są istotne z punktu widzenia uczenia się w i poprzez narrację. Jak zauważają teoretycy narracyjnego uczenia się, sama intencja

skonstruowania narracji wymaga odwołania się do wielu różnorodnych działań poznawczych – mobilizacji pamięci, uruchomienia procesów interpretacji zdarzeń, wyboru środków językowych i konwencji narracyjnych, uporządkowania narracji, formułowania ocen, znajdowania powiązań, przywołania przykładów dokumentujących wiarygodność i trafność konstruowanej narracji, posługiwania się procesami translacji, tak aby narracja była zrozumiała dla rozmówcy lub czytelnika (Goodson i in., 2010; Mazurek, 2017). Uczenie się jest więc procesem „dziejącym się”, polegającym na nadawaniu życiu sensu (lub sensów) w praktykach mówienia lub pisania. Warto zaznaczyć, że są to procesy istotne nie tylko z punktu widzenia osoby konstruującej narrację, ale również z punktu widzenia osób słuchających/ czytających narrację.

Tworzenie narracji z życia nie jest prostą rekonstrukcją czy aktywowaniem treści wspomnień zdeponowanych w pamięci. Narracja jest refleksją nad minionymi doświadczeniami i ich związkiem z aktualnym życiem lub przyszłością. Jest spojrzeniem na życie z punktu widzenia teraźniejszości – „tu i teraz” (miejsca i czasu), z punktu widzenia aktualnego stanu rzeczy. Narracja jest zatem przestrzenią uczenia się, którą współtworzy kilka „parametrów”: osoba konstruująca narrację „tu i teraz”, jej pamięć oraz potencjalna lub rzeczywista widownia. Z tego względu uczenie się narracyjne rozgrywa się zarówno „w” oraz „poza” osobą narratora i jest skierowane w równym stopniu do niej samej, jak i do innych.

Warto zaznaczyć, że narracyjne uczenie się nie jest po prostu uczeniem się z opowieści o swoim życiu i o sobie. Jest to uczenie się, które się dzieje „w” i „poprzez” narrację (Goodson i in., 2010: 2). Z tego względu efekty narracyjnego uczenia się są w znacznej mierze „otwarte” – wiążą się raczej z pewnym potencjałem do zagospodarowania i wykorzystania przez osobę narratora lub innych ludzi niż rezultatami zakładanymi czy świadomie zaplanowanymi w trakcie konstruowania narracji. Narracyjne uczenie się jest istotne z punktu widzenia procesów rekonstrukcji tożsamości. Dzięki konstruowaniu narracji ludzie mogą tworzyć nowe wyobrażenia na temat tego, kim będą lub jak zmienia się świat ich życia.

Z punktu widzenia rezultatów omawianego projektu badań empirycznych istotne wydaje się również odniesienie do problematyki umiejscowienia narracji. Każda opowieść o życiu w sposób konieczny wiąże się z miejscem – nie możemy niczego opowiedzieć na temat przeżytego czasu, jak tylko w formie narracji, która odnosi się do miejsca (lub przestrzeni). Narracyjne uczenie się może wiązać się z odkryciem, w jaki sposób czas i miejsce (w znaczeniach: społecznym, kulturowym, geograficznym, przyrodniczym itp.) stają się istotnymi „aktorami” w konstruowanej opowieści o życiu. Warto odwołać się do ciekawego spostrzeżenia Marii Mendel definiującej relacje człowiek–miejsce. Autorka zauważa, że jako ludzie możemy czynić miejsca takimi, jakimi pragniemy, by były, ale i one mogą robić z nami to samo (Mendel red., 2006: 25).

Istotnym etapem narracyjnego uczenia się z życia jest teoretyzowanie, czyli próba zrozumienia opowieści w wymiarach bardziej abstrakcyjnych – spojrzenia z dystansu na własną opowieść, formułowanie hipotez, podsumowań lub odniesienie do perspektyw spoza strumienia konkretnych doświadczeń życiowych, do ram teoretycznych, politycznych, klimatycznych.

Analizowanie narracyjnego uczenia się zakłada konieczność odniesienia się zarówno do procesu konstruowania narracji, jak i do jej treściowej zawartości. Bez odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób konstruowana jest narracja oraz o to, co jest treścią narracji, niemożliwy jest rozumiejący wgląd w istotę narracyjnego uczenia się (Mazurek, 2017).

### **Metodologiczna rama badań własnych**

Omawiane badania są częścią większego projektu poświęconego problematyce zmian klimatycznych analizowanych w perspektywach genderowej i pokoleniowej. Głównym zamierzeniem w części projektu omawianego w tym artykule jest rekonstrukcja obrazu zmian klimatycznych z trzydziestu pięciu narracji najstarszej grupy pokoleniowej – kobiet w wieku 75-87 lat. Badania empiryczne zostały przeprowadzone w grudniu 2019 r. i styczniu 2020 r. oraz w grudniu 2022 r. i styczniu 2023 r.

Problemy badawcze zawarte były w formule następujących pytań:

- Jaki retrospektywny obraz zimy jako pory roku wyłania się z narracji uczestniczek badań empirycznych?
- Jaki obraz ewentualnych zmian klimatycznych wyłania się z narracji kobiet uczestniczących w badaniu?

Jakościowa natura realizowanych badań zobowiązywała do przyjęcia możliwie najbardziej otwartej formuły pytań, które nie zawierały kategorii narzucających perspektywy dyscyplinujące badaczy oraz uczestniczki badań. W planowaniu procedury badawczej istotne było, by nie konfrontować kobiet z pytaniami o zmiany klimatu, kryzys klimatyczny lub globalne ocieplenie, by nie uwypuklać problemu zmian jako kwestii, wokół której powinna zostać skonstruowana ich narracja (Silverman, 2008). Sformułowano jedno pytanie o to, jak uczestniczki badań pamiętają zimę z czasów własnego dzieciństwa, nie precyzując jego ram czasowych. Kolejne pytania miały charakter dopełniający, konkretyzujący lub pogłębiający narracje. Pytanie inicjujące rozmowę było na tyle ogólne, że uczestniczki badań mogły samodzielnie ustalić zakres, ramy odpowiedzi, długość wypowiedzi czy liczby zdarzeń, które uznały za istotne z punktu widzenia konstruowanej narracji.

Materiał empiryczny był gromadzony w postaci rejestrowanego wywiadu narracyjnego (Nowak-Dziemianowicz, 2006), którego treść podlegała transkrypcji bez poprawek



stylistycznych. Zgromadzone transkrypcje zostały zanonimizowane – usunięto informacje, które mogłyby przyczynić się do rozpoznania osób, miejsc lub instytucji.

W konstrukcji próby została wykorzystana technika kuli śnieżnej, dzięki której uzyskano duży stopień zróżnicowania doświadczeń społecznych – w badaniach uczestniczyły kobiety z dużych i małych miast oraz ze wsi, kobiety o wysokim, przeciętnym i niskim statusie materialnym, kobiety z wykształceniem wyższym, średnim, zawodowym i podstawowym.

Procedura badawcza została przeprowadzona częściowo kolektywnie – w procesie gromadzenia danych empirycznych i ich transkrypcji uczestniczyli studenci i studentki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

W procesie analizy materiału empirycznego istotne były dyspozycje, które zostały sformułowane w postaci następujących pytań:

- Czy w narracjach klimatycznych obecne są elementy definicyjne – granice czasowe, specyfika, cechy szczególne zjawisk pogodowych zimy z czasów dzieciństwa uczestniczek badania?
- Jakie znaczenia są nadawane opisywanym zjawiskom pogodowym?
- Jakie kategorie opisu zjawisk pogodowych pojawiają się w narracjach?
- Czy w narracjach obecne są elementy wartościowania, porównywania i ocen związanych ze zjawiskami pogodowymi w przeszłości i teraźniejszości?

Analiza narracji kobiet zmierzała do poszukiwania wyłaniających się ponadjednostkowych praktyk społeczno-kulturowych, typów doświadczeń, wzorów interpretacyjnych (Miles i Huberman, 2000). Wraz z zabiegami rekonstrukcji narracji klimatycznych starszych kobiet istotnym wymiarem analiz jest pytanie o istotę narracyjnego uczenia się i jego potencjalne rezultaty. W kolejnej części artykułu zostaną omówione wyniki badań. Fragmenty narracji kobiet, które towarzyszą analizie, są opatrzone numerem wywiadu. W analizach przywoływane są też oryginalne kategorie, do których odwoływały się uczestniczki badań. Kategorie te jako elementy analizy są oznaczone znakiem cudzysłowu.

### **Jaka jest rola pogody (zimy) w narracjach klimatycznych starszych kobiet?**

Z punktu widzenia wyników badań omawianych w tym artykule trzeba zasygnalizować, jak rozumiana jest pogoda (zima) i narracja o niej w perspektywie uczenia się z życia. Pogoda jest rozumiana jako jeden z istotnych czynników tworzących fundament doświadczeń społecznych takich jak zmiana, porządek, normalność i przewidywalność (Szwejkowski, 2004). Pogodę, którą tworzą takie składniki, jak: temperatura powietrza, ciśnienie atmosferyczne, wilgotność powietrza, opady, siła i kierunek wiatru oraz zachmurzenie, cechuje duża zmienność w cyklu dobowym. Stąd pogoda może tworzyć

fundament doświadczania zmian i czynić ze zmian oczywisty element świata życia. Powiązanie składników pogody w powtarzające się wzory tworzy fundament doświadczeń porządku – zmiany pogody nie są chaotyczne, bezkierunkowe i nieprzejrzyste. Zmiany te mają sens w ramach większych całości i jako takie tworzą poczucie normalnego przebiegu pogody w danej porze roku. Dzięki uporządkowanym wzorom pogody jesteśmy w stanie rozpoznawać pory roku w strefie klimatycznej i miejscu, w którym żyjemy. Z kolei z pojęciem klimatu wiąże się doświadczenie przewidywalności świata życia – idei odtwarzania uregulowanych cykli zmian w pewnym porządku i harmonii.

### **Wyniki badań. „Kiedyś to była prawdziwa zima!” – treściowy aspekt uczenia się z życia**

W tej części analiz nacisk został położony na treściowy aspekt uczenia się z życia. Narracje starszych kobiet zostały przeanalizowane z punktu widzenia wyłaniających się obrazów świata życia z przeszłości oraz z punktu widzenia wyjaśnień i uzasadnień dotyczących opowiadania o świecie życia. Warto też zaznaczyć, iż zgromadzone narracje cechuje dość duży stopień spójności – podobieństwa.

Zima czasów dzieciństwa uczestniczek badania była bardzo długą („najdłuższą”) porą roku w Polsce. Tę obserwację kobiety odnoszą do teraźniejszości, w której zima – o ile w ogóle występuje – trwa bardzo krótko. Stwierdzenia o zimie jako „bardzo długiej” porze roku i zimie trwającej „kilka dni” są efektem doświadczenia klimatycznego, które konstruowane jest niezależnie od prawdy kalendarza<sup>1</sup>, zgodnie z którym pory roku w naszej strefie klimatycznej trwają trzy miesiące.

Kobiety zwróciły uwagę na wyraźne granice, które oddzielały tę porę roku od pozostałych. Przeciwwstawiały sytuację klimatyczną własnego dzieciństwa teraźniejszości, w której granice pór roku ulegają „zatarciu”, „nie ma właściwie pór roku”, pojawiły się „nowe pory roku – przedłużona jesień”, „ani jesień, ani zima”. W związku z tym starsze kobiety mają poczucie pewnej dezorientacji: „nie wiem, w jakiej porze żyjemy” (12).

Istotną kategorią pojawiającą się w narracjach kobiet jest kategoria „prawdziwej zimy”, co ilustruje przykładowy fragment narracji:

Żeby znać, że jest prawdziwa zima, to musiałoby być przynajmniej te 20 stopni mrozu i dużo śniegu – przynajmniej na metr, na dwa metry. To by jeszcze przypominało zimę. Musi być duża zawierucha i burza śnieżna (9).

Początek „prawdziwej zimy” jest, zdaniem kobiet, związany z ważnymi wydarzeniami w roku liturgicznym (periodyzację wyznacza więc porządek świąt w katolicyzmie). Kobiety odniosły się do 1 listopada (Wszystkich Świętych) lub przełomu listopada

<sup>1</sup> Zima astronomiczna, zima kalendarzowa, zima meteorologiczna nie są tożsamymi pojęciami. Poszczególne typy zimy łączy czas ich trwania: około 3 miesięcy.

i grudnia (początek Adwentu). Święta Bożego Narodzenia były czasem „białej zimy”, „zimy w pełni”. Natomiast styczeń i luty były okresem „srogiej zimy”. Marzec i kwiecień były przywoływane jedynie w kontekście długiego trwania zimy i nie wiązały się z żadnymi specyficznymi kategoriami opisu w zgromadzonych narracjach:

Początkiem zimy było **zawsze** Święto Zmarłych. Wyciągało się wełniane swetry, kożuchy, ciepłe buty, żeby nie przemarznąć na cmentarzu. Przeważnie był śnieg, No i było **zawsze** bardzo zimno (31).

Zima trwała od listopada nawet czasami do kwietnia. A teraz? Jest grudzień i co jest? Wiosna jest. Kwiaty kwitną u sąsiadów (10).

Zima zaczynała się w listopadzie, kończyła się w kwietniu. Było **zawsze** białe i mroźno. Często już była na Wszystkich Świętych. Był śnieg. Nie zdarzyło się w trakcie całego mojego dzieciństwa, żeby zima była bez śniegu. Święta Bożego Narodzenia i Nowy Rok **zawsze** były białe (2).

No już od listopada – to już mroziło. Tak jak miałam dziesięć, jedenaście lat, tak jak pamiętam, no to były mrozy straszne (14).

Do innego początku zimy prowadzą wskazania w następujących fragmentach narracji:

Zima zaczynała się na początku grudnia, a kończyła w marcu. Grudzień był pełen śniegu. Było go bardzo dużo (21).

Wtedy to była zima od grudnia do samego marca, aż nawet jeszcze w kwietniu nieraz była zima. Chodziliśmy do kościoła na Wielkanoc, a jeszcze był śnieg albo taki mróz. Całkiem inne były te zimy (22).

Zima **zawsze** zaczynała się w Adwent (1).

W narracjach podkreślona została partykuła uwydatniająca – *zawsze*. Jej rolę w narracjach jest podkreślenie idei porządku w przyrodzie oraz przewidywalności klimatycznej. Idee te są przeciwstawiane aktualnemu chaosowi i nieprzejrzystości.

Z narracji uczestniczek badania można zrekonstruować różnice trwania kalendarzowej zimy oraz zimy sprzed sześćdziesięciu, siedemdziesięciu lat.

Diagram 1. Trwanie zimy kalendarzowej i zapamiętanej przez kobiety

Miesiąc	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
zima kalendarzowa												
zima w latach 50. XX w.												

Źródło: opracowanie własne.

Z narracji kobiet wynika, że w połowie XX w. zima trwała dłużej niż trzy miesiące zimy kalendarzowej, astronomicznej i meteorologicznej: minimalnie cztery miesiące (od grudnia do marca), a maksymalnie pięć i pół miesiąca w roku (od listopada do kwietnia).

## Znaczenia nadawane zimie z czasów dzieciństwa

Kolejnym istotnym wymiarem rekonstrukcji obrazu świata życia są znaczenia nadawane zimie. Kobiety wyjaśniały i uzasadniały, czym jest zima w strukturze pór roku, jakie są funkcje zimy jako pory roku, jak jej doświadczały w minionym stuleciu. Ustalenia te są ważne, ponieważ ukazują, jakie wymiary świata życia kobiet uległy zmianom lub erozji w związku z dostrzeganymi perturbacjami w normalnym przebiegu pór roku. W tym znaczeniu namysł starszych kobiet nad przeszłością łączy się z refleksją nad teraźniejszością.

Z narracji kobiet zostały zrekonstruowane cztery zróżnicowane koncepcje zimy, z których trzy są reprezentowane w całym materiale badawczym, a jedna ujawnia się marginalnie.

### Zima jako piękno

Koncepcja ta jest tworzona z antropocentrycznej perspektywy. Zima była przedmiotem doświadczenia estetycznego uczestniczek badania. Zima dostarczała pozytywnych emocji płynących z przyjemności obcowania z pięknem: „biela”, „nieskazitelnością”, „bajkowością” i „magią”. W znaczeniu estetycznym zima jest opisywana jako wyjątkowa i niezwykła pora roku. Był to czas całkowitej przemiany dobrze znanego świata. Zima estetyzowała codzienność w sposób demokratyczny, oferując powszechny dostęp do namacalnego piękna w czystej postaci. Znaczenie to ilustrują fragmenty narracji:

Jak był śnieg, no to było pięknie. Jak się jechało przez las, no to cudownie było. Ten śnieg na tych drzewach i to wszystko... To jest nie do opisania, jak pięknie (1).

Wszędzie było białe, pięknie i bajkowo. Brakuje mi białego widoku za oknem (4).

A zimy to już były przepiękne, bo były, nie dość, że białe, to jakieś takie wesołe (2).

Ja lubiłam najbardziej, jak drzewa były takie oszronione. Droga była takimi starymi jesionami obsadzona. Jesiony były i jak był mróz taki szadziaty, to te drzewa były takie, jak byś je umalował, takie białe, zaśnieżone. A ten śnieg był, aż się iskrzyło i jak szłaś, aż ci tak chrupał. Ja to uwielbiałam (13).

A rano, jak się budziło i jak był mróz poniżej 20 stopni, to te szyby były tak ładnie zamrożone i były takie ładne wzorki – taki Mikołaj czy gałązki (29).

### Zima jako siła

Zima konceptualizowana jest z antropocentrycznej perspektywy jako silna i „sroga” pora roku. Była poważnym klimatycznym przeciwnikiem, z którym ludzie musieli się liczyć, którego należało traktować z powagą, a wręcz ze strachem:

Tamtejsze zimy były srogie, pomimo tego, że każdy czekał, aby tylko ulepić bałwana, każdy z nas się jej bał (25).

Warto zwrócić uwagę, że istotą tej koncepcji jest podkreślanie nierozzerwalnego związku fizycznego i duchowego życia ludzkiego z przyrodą. Z narracji kobiet wynika, że zima była siłą przekształcającą życie ludzi. Jako trudna, ale i przewidywalna pora roku dawała ludziom sposobność do przygotowania się i zabezpieczenia się przed chłodem:

Zabezpieczanie okien. U nas w piwnicy robiło się ze słomy wałki i zabezpieczali okna. Były takie zimy, że trzeba było to zrobić. Poza tym, zaopatrzenie w ubiory. Jak dzieci wyrosły, to były problemy. A przede wszystkim rodzice przerabiali ubrania z tych starszych na tych młodszych, bo nie było pieniędzy. To były ciężkie czasy. Teraz się zapali w piecu i w całym domu jest ciepło. Kiedyś nie było w całym domu ciepło, tylko w kuchni, bo tam się paliło (17).

W pamięci kobiet utrwaliły się utrudnienia w funkcjonowaniu szkół, trudności komunikacyjne itp. występujące zimą. Do wspomnień dzieciństwa należą też przerwy w pracy szkół spowodowane awariami, których przyczyną były bardzo niskie temperatury:

Była zima, w której było tyle śniegu, że chleb był dowożony saniami od szosy głównej, nie dało się dotrzeć do sklepu. Żeby napoić zwierzęta, trzeba było podgrzewać wodę, ponieważ po wlaaniu do koryta zamarzała, żeby napoić ptaki również. Wykopywało się tunele na podwórku, aby dotrzeć do gospodarczych budynków. Zasy były ogromne. Ciężko mi się obecnie przyzwyczaić do zimy bez śniegu (31).

Zasy bywały takie, że równały się dachom budynków. Bywały mrozy -30 stopni, siedziało się przy piecu kaflowym, bo nie było ogrzewania. Nie jeździły autobusy, dzieci musiały same dotrzeć, ewentualnie rodzice wozili dzieci saniami konnymi. Jeździło się na łyżwach, nartach po zamarzniętych rozlewiskach. Szkoły przy takich wysokich mrozach były zamykane. Dzieci mogły bawić się na dworze, lepiły bałwany. To sprawiało wiele radości. Nikomu nie przeszkadzało, że zima była taka sroga. Nikt wtedy nie wyobrażał sobie takiej zimy jak obecnie (23).

Jak chodziliśmy do szkoły podstawowej, to już wydarzeniem było to, gdy z powodu niemożności nagrzania szkoły było wolne. Z powodu zimna. Nieraz tydzień, a nawet dwa tygodnie były przerwane zajęcia w szkole. Nie mogli ogrzać szkoły. Poza tym dzieci nie mogły dojść do szkoły tak zimno było (26).

Istotną wspomnień zimy z połowy ubiegłego stulecia są zapamiętane odczucia cielesne: niemożność swobodnego oddychania podczas zamieci śnieżnej, przenikliwe zimno szczypiące w ręce, ubrania krępujące ruchy, ograniczone możliwości poruszania się – brnięcie w zaspach:

Przyszły takie śnieżyce, taki wiatr, że wszystko zawiąło. Pamiętam, jak tak walił śnieg prawie, a ja musiałam iść i nie mogłam złapać oddechu (16).

Kiedyś cały dzień człowiek marzył i siedział koło pieca (17).

Zimno przeszywało każdy możliwy zakamarek ciała, nawet jeżeli wystawał nam tylko nosek spod całej opatulonej reszty. Lecz nie ma się co dziwić, temperatura w moich czasach dzieciństwa dochodziła nawet do 25 na minusie! Aż do teraz na samą myśl przechodzą mnie dreszcze! (5).

Jak miałam dziesięć, jedenaście lat, tak jak pamiętam, no to były mrozy straszne. Ale to fajnie było. Marzły nogi, szczypały ręce (9).

Zima z połowy ubiegłego stulecia z punktu widzenia dziecka była czasem pełnym możliwości działania, czasem radosnym, wpływającym na niebezpiecznych eksploracjach i zabawach w zaspach śnieżnych lub na zamarzniętych taflach jezior. Kobiety zdawały sobie sprawę, że niektóre aktywności z punktu widzenia aktualnych standardów bezpiecznej zabawy mogą wydawać się bardzo kontrowersyjne. Zwracały jednak uwagę na zdrowotne korzyści wynikające z przebywania dzieci na dworze przy ujemnych temperaturach. Zima była więc siłą przyrody hartującą siłę dziecięcego organizmu: W pobliżu szkoły robiono lodowisko, także kto umiał, to jeździł na łyżwach. Odważni jeździli po zamarzniętych jeziorach (4).

Było tyle śniegu, że prawie do pasa sięgał. Chodziło się takimi specjalnymi korytarzami, ale dla nas dzieciaków to była niesamowita frajda. Były górki i można było zjeżdżać na sankach. Zabawa była do nocy. Dzieci nie bały się nawet jeżeli były bez rodziców (9).

Kiedyś przede wszystkim mieliśmy też więcej odporności. Potrafililiśmy pół dnia przebywać na podwórku, na mrozie, ganiać się w śniegu. A jakby teraz wypuścić dziecko na pół dnia z niedopiętą kurtką, bez szalika czy czapki, to zaraz byłoby chore. I by się skończyło na antybiotykach albo innych lekach (5).

## Zima jako ochrona

Koncepcja ta została sformułowana przez kobiety z częściowo de-antropocentrycznej perspektywy. Zwróciły one bowiem uwagę na korzyści przyrodnicze wynikające z mroźnych i śnieżnych zim. Zwracały też uwagę na obecnie zakłócony stan równowagi w przyrodzie. W tej konceptualizacji zimy przyroda jest rozumiana jako żywy organizm, który po wykonanej pracy potrzebuje odpoczynku. Zima była więc rozumiana jako czas „przerwy” i „snu” w przyrodzie, które są niezbędne dla zachowania prawidłowego rytmu odtwarzania się przyrody. Ochronne działanie zim polegało również na specyficznym porządkowaniu przyrody, głównie przez mechanizmy uśmiercania („wymrażania”, „zabijania”) nadmiaru organizmów zbędnych, obciążających ludzi i przyrodę:

Ziemia odpoczywa pod śniegiem, ziemia potrzebuje tej wody ze śniegu i przez śnieg też ginie różnego rodzaju robactwo, ślimaki i to wszystko, co nam doskwiera latem (13).

Beneficjentem ochronnego działania zimy byli też ludzie. Przewidywalny i uporządkowany klimat – śnieżna, mroźna i długa zima – był korzystny z punktu widzenia zdrowia ludzi i zapewniania im bezpieczeństwa żywnościowego. Korzyści zdrowotne odnosiły się nie tyle do korzystnego działania niskich temperatur na ludzki organizm, ile uśmiercania potencjalnych zagrożeń: „wirusów”, „bakterii” i „szkodników”:

Wymarzały wszelkiego rodzaju szkodniki typu kleszcze, komary, co było bardzo dobre między innymi dla upraw (19).

Temperatury poniżej zera są konieczne dla wymrażania na przykład wirusów i złych bakterii (23).

### **Zima jako siła zawłaszczana ideologicznie**

Ostatnią koncepcją marginalnie reprezentowaną w materiale badawczym jest przywołanie w narracjach obrazu zimy jako siły zawłaszczanej ideologicznie i politycznie. Zima w komunistycznej propagandzie w Polsce była przedstawiana jako siła wroga człowiekowi, która powoduje szkody w rolnictwie i gospodarce. Kobiety zdawały sobie sprawę z manipulacji władz wypaczającej prawdziwą istotę tej pory roku:

Jak [komuniści] nie dali rady, to zwalili na zimę. Ale to nie była najostrzejsza zima. Najbardziej ostra zima to była właśnie wtedy z sześćdziesiątego drugiego na sześćdziesiąty trzeci rok. To była naprawdę zima ostra. A potem w siedemdziesiątym czwartym roku powiedzieli, że to była zima stulecia, bo to było usprawiedliwienie niewydolności gospodarczej (17).

Zima była też czasem podejmowanych przymusowo czynów społecznych – wykonywanie prac użytecznych społecznie lub usuwanie awarii w bardzo trudnych warunkach pogodowych:

Jak autobus ugrzązł, to musieli ludzie ze wsi przyjechać. Był tak zwany podatek – szarwark to się nazywało. To był podatek, który w naturze trzeba było odpracować w zimie. Wszyscy rolnicy. Mieli tyle godzin do odpracowania. Jakoś 5 czy 10 dni w roku. W zimie, jak były zasypane drogi, no to ludzie szli 2, 4 kilometry z łopatami, żeby odkopać autobus i pomóc mu wyjechać (8).

### **Uczenie się z życia i domniemani adresaci narracji klimatycznych. Jak starsze kobiety konstruują narracje klimatyczne?**

W kolejnej części analizy nacisk położony został na sposób konstruowania narracji przez starsze kobiety. Z punktu widzenia analiz potencjalnych rezultatów uczenia się z życia poprzez akty opowiadania, tę część analiz traktuję jako szczególnie ważną, ponieważ zidentyfikowane sposoby konstruowania narracji, zastosowane przez kobiety konwencje narracyjne, pojęcia, praktyki porównywania, kontrastowania i oceniania wiążą się z wysiłkiem adresowania własnej opowieści do publiczności. W tej części analiz podejmuję próbę odpowiedzi na pytania o to, jak zostały skonstruowane narracje starszych kobiet, dlaczego zostały w taki sposób skonstruowane i kto jest zakładanym (domniemanym) adresatem tych opowieści. Innymi słowy, podejmuję próbę ustalenia, czy narracyjne uczenie się dotyczy narratorek, czy próbują one włączyć i objąć uczeniem się z ich życia jakiegoś specyficznego adresata.

## Kategorie porządkujące narracje klimatyczne starszych kobiet

Każda narracja jako opowieść o świecie życia jest w specyficzny sposób uporządkowana po to, by zrealizować cele obrane przez narratorki (Edwards, 2023). Odślonięcie tych celów jest możliwe, pośrednio analizując wyłaniające się kategorie opisu. Analiza kategorii, które nie zostały sprowokowane treścią pytań, daje wgląd nie tylko w sposoby widzenia i interpretowania sytuacji klimatycznej w połowie XX w., ile oceny terażniejszości klimatycznej. Wydaje się, że starsze kobiety posługiwały się pewnymi strategiami narracyjnymi – opisywały przeszłość po to, by przygotować sobie narracyjny grunt dla krytyki terażniejszości.

Bardzo ważną kategorią pojawiającą się w wielu narracjach jest „prawdziwa zima”. Kategoria ta była przeciwstawiana „dzisiejszej zimie”, która, w opinii kobiet, prawdziwa nie jest, „jest to zima tylko z nazwy”. Prawdziwą zimą jest wyłącznie zima śnieżna i mroźna. Kobiety życzyłyby sobie powrotu „prawdziwej zimy” jako wyznacznika normalności i przewidywalności świata życia. Podobny zabieg definicyjny obecny jest w stwierdzeniu, do którego dość często odwołują się kobiety: „zima ma być zimą”:

Kiedyś to była prawdziwa zima, nie to, co dziś (5).

Wolałabym, żeby ta zima była zimą (15).

Wolałabym takie bardziej ostre zimy, bo to były prawdziwe zimy (12).

Ważne wydają się również perspektywy, w których osadzona jest narracja uczestniczek badania. Narracje na temat zimy z czasów dzieciństwa konstruowane są z perspektywy uczestniczki, obserwatorki lub świadka wydarzeń rozgrywających się na dworze – poza domem:

Często jeździliśmy na sankach albo nartach. Były też szkolne kuligi – wóz konny ciągnął sanki, były fajne bitwy na śnieżki, oczywiście lepienie niezliczonej ilości bałwanów (9).

Pamiętam kilka zamieci śnieżnych, kiedy niczego poza wirującym śniegiem nie było widać. Po takich wydarzeniach w następane dni cieszyliśmy się, że można poszaleć w zaspach śniegu (12).

Często w narracjach pojawiają się stwierdzenia dotyczące bycia w drodze i przemieszczania się. Rzadko pojawia się perspektywa wnętrza – spojrzenie na zimę przez okno własnego domu:

Autobusy jak jechały, to człowiek jechał jak wąwozem. Odgarnięty śnieg był wyżej od autobusu tak, że nic człowiek nie widział ani na prawo, ani na lewo (17).

Jak się jechało przez las, no to cudownie było (1).

Na jeziorze zamarało. To jezioro tak mocno, że można było przez nie przejść piechotą. No teraz też się zdarza, ale kiedyś to jak zamarzło, to całą zimę. Na wiosnę to już mama nie pozwalała nam chodzić po tym, ale tam grudzień, styczeń to, no, się szło. Do kościoła, na skróty przez jezioro (3).



Jak przekonują analizy, „pozamykanie w domach” jest typową aktywnością zimową w terażniejszości. Aktywność ta budzi niepokój i sprzeciw kobiet:

Ludzie cały czas siedzą w domu. Ściemnia się o około 16.00, no i nikt nie ma ochoty przebywać na dworze o tej porze. Nie podoba mi się, że jest teraz ciągle ciemno (20).

Dzieciaki teraz siedzą tylko w domach, bo za mokro, za dużo błota. Kiedyś jak pierwszy śnieg spadł, to trzeba było dzieci siłą wciągać do domu, taką mieliśmy frajdę. Teraz dzieci już tego nie znają (9).

W narracjach dotyczących przeszłości są obecne zabiegi idealizacji i sentymentalizacji świata życia. Kobiety, co prawda, odnoszą się do trudnych warunków życia w minionym ustroju („to były ciężkie czasy”, „było biednie”, „nie było pieniędzy”), a mimo to ten świat jest idealizowany – przedstawiany jako lepszy, normalny, przewidywalny i szczęśliwszy. Wydaje się, że celem tych zabiegów nie jest gloryfikacja warunków życia w Polsce lat 50. i 60. XX w., raczej wyrażenie braku akceptacji dla terażniejszości naznaczonej jednocześnie zmianami klimatycznymi oraz cywilizacyjnymi, które – w przekonaniu starszych kobiet – zmierzają w złym kierunku:

Nie ma już takich zim, żeby było po minus trzydzieści stopni, żeby zasypane śniegiem, żeby prądu nie było ze względu na pogodę, mróz i śnieg trzaskający i takie rzeczy. Takie rzeczy się już teraz nie zdarzają. No kiedyś w ogóle wszystko było inaczej i człowiek się tak tym wszystkim nie przejmował. I było zdecydowanie fajniej. Teraz w ogóle nie ma nawet takich miejsc jak kiedyś, bo wszystko zabudowane, zaprojektowane... Nie ma spontanicznej górki, nie można zjeżdżać na sankach (9).

### **Wymiary solastalgii – smutku klimatycznego**

W narracjach kobiet obecne są zabiegi kontrastowania przeszłości i terażniejszości: przeszłość była czasem normalności, uporządkowania i przewidywalności, terażniejszość zaś stanowi jej zaprzeczenie. Ta wyraźna konstrukcja narracyjna umożliwia kobietom ujawnienie emocji związanych z dostrzegalnymi zmianami. Ujawnianie emocjonalnych reakcji jest zazwyczaj poprzedzone krótką diagnozą zmian klimatycznych – kobiety są zaniepokojone zanikiem zimy jako pory roku:

Teraz jak przyjdzie zima, to na dzień, dwa (30).

Teraz już śniegu nie mamy. Śnieg to niedługo będzie atrakcją (3).

Teraz zimą kwiaty kwitną, a na polu u nas rośnie rzodkiewka (10).

Dzisiejsza zima jest słaba, jest mało śniegu, temperatura wokół zera stopni, jest mokro. Jest bardzo podobna do jesieni (18).

Dzisiaj brakuje mi śniegu i takiej prawdziwej zimy, szczególnie na święta Bożego Narodzenia. Bez śniegu to już nie to samo, nie cieszy tak jak kiedyś (12).

Zima dziś to taka namiastka zimy, bo nie ma na naszych terenach takiej prawdziwej. Trwa krótko, zaczyna się późno. Nie ma tego uroku (9).

Dzisiejsza zima jest ponura, szara i brudna. Nie ma śniegu, nie ma mrozu. Jest smutno i pada deszcz (35).

Z analiz narracji wynika, że powody do niepokoju są różne – czasem jest to utrata określonej estetyki, czasem pewnej wersji krajobrazu i emocji, które są z nim związane.

Niekiedy na tym etapie analiz pojawiają się odniesienia do emocji, które są ujawniane pośrednio i bezosobowo – w postaci kategorii opisu świata: „jest smutno”, „jest przykro” lub kategorii opisu odniesionych do pojęcia „człowiek” – „człowiek jest przygnębiony”, „człowiek jest smutny”. Te zabiegi narracyjne można nazwać strategiami ujawniania i jednoczesnego ukrywania „ja”:

A teraz jest taka szarzyzna. Pada, pada, wieje... Człowiek się gorzej czuje przez to. Jest smutny albo ma depresję. Bardzo tęsknię za prawdziwą zimą (9).

Inną strategią jest przypisywanie ludziom określonych nastrojów w związku z pogodą – dostrzeganie tzw. narzekactwa pogodowego jako patologicznej reakcji na zmiany klimatyczne:

U mnie **malkontentów** jest pełno wśród znajomych, którym każda pogoda się nie podoba (34).

Emocje klimatyczne wyrażane są też w postaci zaniepokojenia stanem zdrowia:

Skoki temperatur – plusowe naprzemiennie z niewielkimi minusami – i zmiany ciśnienia nie wpływają korzystnie na zdrowie ludzi. Jest zwiększona zachorowalność na choroby zakaźne, zmniejsza się odporność na wirusy i inne zakażające paskudztwa (13).

Teraz to wszyscy chorują na te infekcje, bo jest raz cieplej, raz zimniej. A kiedyś to człowiek nie był taki chorowity. Dzieciaki nie chorowały zimą, owszem tam się przeziębiły, nieraz człowiek był zmęczony, przemoczony, gdzieś tam w butach mokro było, ale nie chorowało się tak (28).

Z punktu widzenia analiz narracji klimatycznych kobiet reprezentujących najstarsze pokolenie istotne jest nie tylko to, co stanowi treść zgromadzonych narracji, ale sposób ich organizacji. Badanie otworzyło bezpieczną przestrzeń mówienia, w której można w sposób poważny, z troską i niepokojem wyrazić własne zdanie na temat zauważalnych zmian klimatycznych. Kobiety wyraziły smutek, żal i tęsknotę za uporządkowanym i przewidywalnym światem, którego już nie ma, z tego względu ich narracje można określić mianem narracji solistałgicznych.

### **Pokolenia wnuków i prawnuków – domniemani adresaci uczenia się z życia?**

Istotną konwencją narracyjną, do której odwołały się starsze kobiety, jest kontrastowanie przeszłości i terażniejszości oraz porównywanie doświadczeń klimatycznych własnego dzieciństwa z doświadczeniami współczesnych dzieci, co ilustrują przykładowe fragmenty narracji:

A i **teraz dzieci** przeważnie w domu siedzą przed komputerami. Mają w komórkach też internet i siedzą przy tym. A kiedyś było tak, że myśmy nie siedzieli, tylko były ciągłe zabawy na dworze, albo coś trzeba było robić. **Teraz już nie ma dzieci bawiących się** na dworze. Na śniegu to była zabawa! Wracaliśmy z czerwonymi nosami i zmarzniętymi nogami (4).

Dziś jest zdecydowanie **gorzej dla dzieci, dla wnuków**. Nie mogą w pełni korzystać z prawdziwej zimy, jeździć na sankach, na łyżwach na zamrzniętych stawach. Marzą mi się tamte czasy z mojego dzieciństwa. W tej chwili **dzieci nie wiedzą**, co to jest zabawa w takim dużym śniegu i tęgim mrozie (11).

Teraz, jak idzie się na pasterkę, to jest błoto, deszcz pada. Dawniej jak się szło, to skrzypiał ci śnieg pod nogami. Ganiałiśmy się, rzucali śnieżkami. **Teraz to dzieci mogą się co najwyżej błotem rzucać** (33).

W narracjach starszych kobiet współczesne dzieci są portretowane niemal jako „stracona generacja”. Pojawiają się także odniesienia do strat klimatycznych (środowiskowych), które ogołacają współczesne dzieciństwo z doświadczeń „cieszenia się światem”, z doświadczeń zabaw związanych z warunkami klimatycznymi specyficznymi dla zimy – opadami śniegu, ujemnymi temperaturami powietrza itp. Posługiwanie się porównaniami i ocenami własnego dzieciństwa i dzieciństwa pokoleń wnuków i prawnuków wiąże się z próbą identyfikacji rzeczywistych ofiar zmian klimatycznych – a są nimi dzieci. Starsze kobiety wspominają własne dzieciństwo jako zamknięty rozdział, do którego nie ma powrotu. Ich narracje zaświadczenia, że porządek przewidywalnego świata rozpadł się, a wraz z nim określony zakres doświadczeń klimatycznych. Ich własne doświadczenia klimatyczne nie pojawią się w biografjach ich wnuków i prawnuków („dzieci nie wiedzą”, „gorzej dla dzieci”, „dzieci nie znają” itp.). Starsze kobiety wyrażają swój smutek, żal i współczucie wobec pokoleń dzieci, które zostały bezpowrotnie „ograbione” z wersji świata, którego one same mogły doświadczyć.

## Podsumowanie

Analiza narracji klimatycznych starszych kobiety przekonuje, że narratorki odnoszą się do świata jako całości, a nie do klimatu jako izolowanego zjawiska. W ich narracjach swobodnie przeplatają się i przenikają wspomnienia dotyczące warunków atmosferycznych, aktywności dziecięcej, drogi do szkoły, relacji międzyludzkich, zaopatrywania i przygotowywania się ludzi do zimy, powojennych realiów ekonomicznych i politycznych. Przedmiotem uczenia się z życia jest zatem życie jako powiązana całość – wielość doświadczeń, uwarunkowań i kontekstów zwyczajnej codzienności i świętowania. Uczenie się z życia można traktować jako praktykę celebrowania świata o ustalonym porządku, regulowanym cyklem zmieniających się pór roku; świata, którego już nie ma. Znaczenie ważniejsze wydaje się jednak to, iż narracyjne uczenie się jest przede wszystkim próbą przekazania obrazu tego uporządkowanego świata kolejnym

pokoleniom. W tym znaczeniu narracyjne uczenie się, uczenie się z życia ma wyraźnie międzygeneracyjny charakter. Sposób konstrukcji uczącej narracji wskazuje, że starsze kobiety nie tyle opowiadają o przeszłości (odnosząc się do życia w odmiennych warunkach klimatycznych), ile ze smutkiem opowiadają o utracie „klimatycznej specyfiki” życia „tu i teraz”. Z troską podpatrują dorastanie współczesnych dzieci, które odbywa się w warunkach realnych strat klimatycznych.

Narracje starszych kobiet wypełnione są wiedzą z życia – wzorami kulturowymi, wartościami, obrazami rzeczywistości ugruntowanymi w określonej wersji klimatu. Uczenie się z życia można rozumieć jako otwarte zaproszenie do dokonania międzygeneracyjnego rachunku zysków i strat związanych ze zmianami społeczno-kulturowymi i klimatycznymi. Narracje klimatyczne starszych kobiet są pewną podpowiedzią – tropem wskazującym, w jakich obszarach doświadczeń życiowych poszukiwać zmian klimatycznych, jak interpretować ich konsekwencje, jak ustalać ich wpływ na codzienność, jak szacować życiową cenę owych zmian. Innymi słowy, narracje kobiet są wskazówką w perspektywie uczenia się, jak i gdzie „dostrzegać antropocen”.

Narracje najstarszego pokolenia kobiet cechuje uważność, troska i smutek wobec zmian klimatycznych. Kobiety kierują owe narracje ku młodszym pokoleniom – przekazują im obraz świata „przed kryzysu klimatycznego”. Istotne jest jednak to, by narracje te były przedmiotem dalszej pracy i namysłu.

## Bibliografia

- Albrecht, G. (2007) Solastalgia: The Distress Caused by Environmental Change. *Australasian Psychiatry* [online], 15, 95-98. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/10398560701701288>.
- Alheit, P. (2015) Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(72), 23-36.
- Arora-Jonsson, S. (2011) Virtue and vulnerability: Discourses on women, gender, and climate change. *Global Environmental Change*, 2(21), 744-751.
- Baker, C., Clayton, S. i Bragg, E. (2020) Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change. *Environmental Education Research*, 27, 687-705.
- Bendell, J. (2018) *Głęboka adaptacja: mapa nawigacyjna katastrofy klimatycznej*. Tłum. A. Wierzba, P. Szaj, [online], 1-45. Dostępny na: <https://lifeworth.com/DeepAdaptation-pl> [29.09.2021].
- Bińczyk, E. (2018) *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boykoff M.T. i Rajan S.R. (2007) Signals and noise. Mass-media coverage of climate change in the USA and the UK. *EMBO Reports* [online], 3(8), 207-211. Dostępny na: <https://doi.org/10.1038/sj.embor.7400924>.
- Clayton, S. (2018) Mental health risk and resilience among climate scientists. *Nature Climate Change*, 8, 260-261.

- Cunsolo, A. i Ellis, N.R. (2018) Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss. *Nature Climate Change*, 4(8), 275-281.
- Daniel, B., Stanisstreet, M. i Boyes, E. (2004) How can we best reduce global warming? School students' ideas and misconceptions. *International Journal of Environmental Studies*, 2(61), 211-222.
- Doherty, T.J. i Clayton, S. (2011) The Psychological Impacts of Global Climate Change. *American Psychologist*, 4(66), 265-276.
- Dominice, P. (2006) *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Tłum. M. Kopytowska. Łódź: WSHE.
- Du Bray, M., Wutich, A. i Larson K.L. (2019) Anger and sadness: Gendered emotional responses to climate threats in four island nations. *Cross-Cultural Research*, 1(53), 58-86.
- Edwards, V. (2023) *Sekretny język komunikacji*. Tłum. A. Samosn-Banasik. Warszawa: MT Biznes.
- Emmelin, L. (1976) The need for environmental education for adults. *Convergence*, 1(8), 45-53.
- Gawrych, M. (2021) Zmiany klimatu a zdrowie psychiczne. Przegląd aktualnej literatury. *Psychiatria Polska*, 223, 1-13.
- Golonka-Legut, J. (2015) Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna. *Rocznik Andragogiczny*, 22, 101-118.
- González-Hidalgo, M. i Zografos, C. (2020) Emotions, power, and environmental conflict: Expanding the 'emotional turn' in political ecology. *Progress in Human Geography*, 2(44), 235-255.
- Goodson, I. (2013) *Developing Narrative Theory. Life Histories and Personal Representation*. New York: Routledge.
- Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M. i Adair, N. (2010) *Narrative Learning*. New York: Routledge.
- Griswold, W. (2017) Sustainability, eco justice and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 152, 7-15.
- Gulla, B., Tucholska, K. i Ziernicka-Wojtaszek, A. (2020) *Psychologia kryzysu klimatycznego*. Kraków: Biblioteka Jagiellońska.
- Hayward, B. (2008) Let's talk about the weather: decentering democratic debate about climate change. *Hypatia*, 3(23), 79-98.
- Hill, R.J. (2003) Environmental justice: Environmental adult education at the confluence of oppressions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 27-38.
- Karlovic, L. i Patrick, K. (2003) Environmental adult education: Women living the tensions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99, 59-68.
- Kleres, J. i Wettergren, Å. (2017) Fear, hope, anger, and guilt in climate activism. *Social Movement Studies*, 5(16), 507-519.
- Kovan, J.T. i Dirkx, J.M. (2003) "Being called awake:" The role of transformative learning in the lives of environmental activists. *Adult Education Quarterly*, 2(53), 99-118.
- Kowalik-Olubińska, M. (2020) Dzieci w obliczu zmiany klimatu – obraz dziecięcej partycypacji w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych. *Forum Pedagogiczne*, 1(10), 57-68.
- Kowalik-Olubińska, M. (2021) „Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat” – studium przypadku zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji* [online], 2(53), 165-177. Dostępny na: <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.12>.
- Lalak, D. (2010) *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lee, K. i Bennett, J. (2020) "Will polar bears melt?" A qualitative analysis of children's questions about climate change. *Public Understanding of Science* [online], 8(29), 868-880. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/0963662520952999>.

- Macnaghten, P. i Urry, J. (2005) *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mazurek, E. (2017) Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne. *Edukacja Dorosłych*, 1, 51-65.
- McMichael, C. (2014) Climate change and children: Health risks of abatement inaction, health gains from action. *Children*, 1, 99-106.
- Mendel, M. (red.) (2006) *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Miles, M.B. i Huberman M.A. (2000) *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Transhumana.
- Mirzoeff, N. (2016) *Jak zobaczyć świat?*. Tłum. Ł. Zaremba. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Monroe, M.C., Plate, R.R., Oxarart, A., Bowers, A. i Chaves, W.A. (2017) Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25, 1-22.
- Morote, A.F. i Hernández, M. (2022) What Do School Children Know about Climate Change? A Social Sciences Approach. *Social Sciences* [online], 4(11), 179. Dostępny na: <https://doi.org/10.3390/socsci11040179>.
- Neckel, S. i Hasenfratz, M. (2021) Climate emotions and emotional climates: The emotional map of ecological crises and the blind spots on our sociological landscapes. *Social Science Information* [online], 2(260), 253-271. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/0539018421996264>.
- Norgaard, K.M. (2010) *Living in Denial. Climate Change, Emotions and Everyday Life*. Cambridge: MIT Press.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006) *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Ojala, M. (2013) Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents, and young adults cope with climate change?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(8), 537-561.
- Parker, J. (1993) Environmental ethics: Questions for adult education. *Adult Learning*, 4(8), 216-217.
- Sanson, A.V., Burke, S.E. i Van Hoorn, J. (2018) Climate change: Implications for parents and parenting. *Parenting*, 18, 200-217.
- Silverman, D. (2008) *Prowadzenie badań jakościowych*. Wyd. 1. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szejkowski, Z. (2004) *Pogoda, klimat, środowisko*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Terry, G. (2009) *Climate change and gender justice*. Oxford: Oxfam.
- Walters, S. (2018) The drought is my teacher: Adult learning and education in times of climate crisis. *Journal of Vocational, Adult, and Continuing Education and Training*, 1, 146-162.
- Wu, J., Snell, G. i Samji, H. (2020) Climate anxiety in young people: A call to action. *The Lancet Planetary Health*, 4, 435-436.

Dorota Majka-Rostek\*

## **NIEHETERONORMATYWNA TOŻSAMOŚĆ SEKSUALNA A KONTEKSTY SPOŁECZNE I ANDRAGOGICZNE – W ŚWIETLE DOŚWIADCZEŃ GEJÓW W ŚREDNIM I SENIORALNYM WIEKU**

### **NON-HETERONORMATIVE SEXUAL IDENTITY AND SOCIAL AND ANDRAGOGICAL CONTEXTS – IN THE LIGHT OF THE EXPERIENCES OF MIDDLE-AGED AND SENIOR GAY MEN**

**ABSTRACT:** The main aim of the article is to present the results of research on the sexual identity of gays and their experiences of childhood and youth in the period of the Polish People's Republic. The article begins with a presentation of fundamental definitions and ideas related to sexual identity and sexual orientation. Construction of sexual identity in relation to the dimension of orientation is presented in reference to non-heterosexual persons. The research employed the biographical interview method. The interviews were conducted with 23 males aged over 50 who identified themselves as gay. For the needs of this paper only those categories which affected processes of constructing sexual identity were considered. The paper presents illustrations of the specific nature of constructing non-heteronormative identities in a situation of tabooisation and lack of knowledge about homosexuality. The conclusions from the research confirm the adequacy of classical sequential models of identity in analysis of experiences of homosexual men in mature and advanced age. They illustrate how socio-cultural conditions are central to the processes of constructing non-heteronormative sexual identities. They also indicate the legitimacy of introducing issues related to non-normative sexual identity into the area of andragogy.

**KEYWORDS:** sexual identity, sexual orientation, identity construction models, andragogy, gays in PRL.

**ABSTRAKT:** Zasadniczym celem artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących tożsamości seksualnej gejów przeżywających dzieciństwo i młodość w czasach PRL. Wprowadzeniem do artykułu jest przedstawienie podstawowych definicji i koncepcji związanych z tożsamością seksualną i orientacją seksualną. Kreowanie tożsamości seksualnej związanej z wymiarem orientacji ukazane zostało w odniesieniu do osób nieheteroseksualnych. W badaniach zastosowano metodę wywiadów biograficznych. Przeprowadzone one zostały z dwudziestoma trzema mężczyznami w wieku wyższym niż 50 lat, identyfikującymi się jako geje. Na potrzeby artykułu wzięto pod uwagę jedynie te kategorie badawcze, które dotyczyły procesów kreowania tożsamości seksualnej. W artykule przedstawiono ilustracje badawcze specyfiki kreowania nieheteronormatywnej tożsamości w sytuacji tabuizacji i braku wiedzy na temat homoseksualności. Wnioski z badań potwierdzają adekwatność stosowania klasycznych tożsamościowych modeli sekwencyjnych do analizy doświadczeń homoseksualnych mężczyzn będących obecnie w dojrzałym i starszym wieku. Ilustrują, jak kluczowe znaczenie dla procesów kreowania nieheteronormatywnych tożsamości seksualnych mają warunki społeczno-kulturowe. Wskazują też na zasadność wprowadzania kwestii związanych z nienormatywną tożsamością seksualną w obszar andragogiki.

**SŁOWA KLUCZOWE:** tożsamość seksualna, orientacja seksualna, modele kreowania tożsamości, andragogika, geje w PRL.

---

\* **Dorota Majka-Rostek** – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii, Zakład Socjologii Płci i Rodziny; e-mail: dorota.majka-rostek@uwr.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-6028>.

## Tożsamość seksualna – zarys podstawowych zagadnień

Tożsamość jest pojęciem, które mocno zakorzeniło się w naukach społecznych, pomimo ciągłej krytyki, wskazującej m.in. na trudności z jego jednoznaczną definicją czy powiązanie z ideologiami politycznymi (Kubera, 2013). W ogólnym ujęciu oznacza organizację informacji składających się na autopercepcję zawierającą system wiedzy o sobie, poczucia istnienia oraz zbioru opisów własnych cech (Baumeister, 1997). Pojęcie tożsamości bywa odróżniane od poczucia tożsamości (Grzegorek, 2000). Anna Titkow różnicę między nimi wywodzi z takiego ujęcia tożsamości, zgodnie z którym: „[...] ma się na myśli jej sens zobiektywizowany, tzn. pewien sposób postrzegania jednostki (i grupy) przez innych” (Titkow, 2007: 40). Według innego podejścia poczucie tożsamości traktowane może być jako jedna z części składowych tożsamości, obok autokoncepcji i sposobu zachowania (Miluska, 1996). Niekiedy tożsamość postrzegana jest jako „[...] ogólne pojęcie odsyłające zarówno do specyficznej treści samowiedzy (tożsamość przedmiotowa), jak i do „poczucia tożsamości” przybierającego różne formy (tożsamość podmiotowa)” (Dyga, 2018: 423). Bywa również, że pojęcia tożsamości i poczucia tożsamości używane są wymiennie i synonimicznie (Pilarska, 2016).

Tożsamość zawsze osadzona jest w realiach społeczno-kulturowych, zatem oznacza syntezę relacji człowiek-świat (Palczyński, 2008). Może ona składać się z wielu różnorodnych aspektów dotyczących narodowości, etniczności, religijności, płciowości, cielesności, klasowości itd. Może również dotyczyć seksualności i przybierać formę tożsamości seksualnej. Tożsamość seksualna w najbardziej ogólnym rozumieniu to odpowiedź na pytanie „kim jestem?” w odniesieniu do aspektów związanych z seksualnością jednostki. Jest to pojęcie używane do opisania świadomości dotyczącej specyfiki własnej seksualności. Autorzy zajmujący się tą problematyką nie traktują zwykle tożsamości w kategoriach zobiektywizowanych, ale subiektywnych, czyli takich, w których „[...] akcent pada na świadomość jednostki i oznacza jej samoświadomość, samowiedzę, poznawcze ujmowanie siebie dokonywane przez jednostkę w kontekście jej świadomości innych, otoczenia społecznego, w jakim ona lokuje siebie i z którym się identyfikuje” (Machaj, 2017: 19). Ritch Savin-Williams (1995) definiuje tożsamość seksualną jako trwałe poczucie siebie jako istoty seksualnej, które pasuje do kulturowo stworzonych kategorii i odpowiada za fantazje, pociąg i zachowania seksualne. Zatem ujmuje on tożsamość właściwie jako poczucie tożsamości. Jakkolwiek takie podejście wydaje się stosunkowo jednoznaczne, to ciągły rozwój nauk je problematyzuje. Odkrywanych jest bowiem coraz więcej aspektów i procesów składających się na ludzką seksualność, przy jednoczesnym dostrzeganiu komplementarności relacji między socjologicznym, psychologicznym i biologiczno-medycznym spojrzeniem na tę sferę życia. Seksualność łączy się wielowymiarowo z płciowością, dlatego tożsamość seksualna bywa definiowana



w kategoriach powiązania takich elementów, jak: orientacja seksualna, płeć biologiczna, tożsamość genderowa oraz społeczne naciski dotyczące ról płciowych (Larson, 1981; Hill, Reesor i Collicot, 2017). Rozwój tożsamości seksualnej następuje na drodze auto-refleksji nad tymi elementami, których waga i istotność, a także wzajemne relacje mogą być różne dla konkretnych osób. Stanowi ona bowiem wraz z płcią biologiczną, płcią społeczno-kulturową i orientacją seksualną ucieleśniony i dynamiczny system wzajemnych powiązań i zależności (Fausto-Sterling, 2019). Manuel Castells (2008) kładzie nacisk na to, że tożsamość seksualna oprócz formy indywidualnej współcześnie przybiera też formę tożsamości zbiorowej, na Zachodzie znajdującej swój wyraz w ruchach społecznych zapoczątkowanych pod koniec lat 60. XX w. Bycie gejem i bycie lesbijką Castells traktuje jako tożsamości jednostkowe nieodłącznie powiązane z tożsamością zbiorową, uwikłaną w relacje władzy i wyrażającą opór wobec heteronormatywności.

Od czasów badań Alfreda Kinseya stopniowo coraz wyraźniejsze staje się przekonanie o złożoności tożsamości seksualnej, która podobnie jak orientacja seksualna nie może być ujmowana w ramach prostych opozycyjnych kategoryzacji (Kinsey, Pomeroy i Martin, 1948). Dyskusji poddawana jest także relacja między tożsamością a orientacją. Niekiedy pojęcia te bywają używane zamiennie, jednak ich zakresy znaczeniowe w istocie się różnią. Orientacja seksualna to przede wszystkim wzorce pociągu seksualnego, uczuciowego i romantycznego skierowane wobec innych osób na podstawie ich cech płci (Dillon, Worthington i Moradi, 2011). Orientacja powiązana jest z indywidualnymi popędami, które w znacznej mierze, mając podłoże fizjologiczne, pozostają poza świadomym wyborem. Tożsamość seksualna to wiele przekonań i odczuć związanych z seksualnością, dotyczących nie tylko orientacji, ale też preferencji seksualnych i wszelkich aspektów swojej seksualności (norm, wartości, specyfiki ekspresji seksualnej itp.). Biorąc pod uwagę takie rozróżnienie, Laura Reiter pisze: „tożsamość się zmienia, orientacja trwa” (Reiter, 1989: 138). Jakkolwiek dostrzega kontrowersyjność tego sformułowania, to jednak proces coming outu ujmuje jako przejście od orientacji (którą człowiek posiada) do tożsamości (kreowanej i społecznie negocjowanej świadomości i poczucia teźe orientacji oraz innych aspektów seksualności).

Relacje między orientacją a tożsamością mogą być skomplikowane i zmienne w czasie. Może zachodzić pomiędzy nimi całkowita zbieżność, zbieżność częściowa lub rozbieżność. Ilustracją różnorodnych związków pomiędzy emocjami, popędami, zachowaniami a autoidentyfikacją może być sytuacja, kiedy mężczyzna odczuwa pociąg seksualny do mężczyzn, angażuje się w seks i z mężczyznami, i z kobietami, a nie postrzega samego siebie jako osoby homoseksualnej czy biseksualnej. Badacze od niedawna uwzględniają różnorodność tych relacji oraz wieloaspektowość tożsamości seksualnej, sugerując, że przez to różni się ona od innych typów, takich jak np. tożsamość zawodowa czy rodzinna. Zwracają również uwagę na to, że jest ona trudniejsza

do badania, ze względu na swoją „wrażliwą” naturę, zmienne konteksty społeczno-historyczne i skomplikowaną terminologię (Hill, Reesor i Collict, 2017).

Jakkolwiek procesy kreowania tożsamości mogą wyglądać odmiennie w przypadku konkretnych jednostek, to można uznać, iż heteroseksualne osoby cisplciowe, które wpisują się w dominujący system norm i znaczeń seksualnych, mają przed sobą na ogół prostszą i wymagającą mniej refleksyjności drogę tożsamościową aniżeli osoby wykraczające poza ten system. Wynika to przede wszystkim z heteronormatywności, która sprawia, że heteroseksualność jest elementem społecznie „domyślnym”. Kreowanie nieheteronormatywnej tożsamości seksualnej jest dlatego złożonym i często trudnym procesem. W przeciwieństwie do członków innych grup mniejszościowych (np. etnicznych czy rasowych), znaczna większość osób nieheteroseksualnych nie wychowuje się w społeczności podobnych osób, którzy mogą tę tożsamość wspierać i dostarczać wzorców identyfikacyjnych (Rosario i in., 2006).

Jeden z najbardziej znanych modeli nieheteronormatywnego procesu tożsamościowego, autorstwa Vivienne Cass (1979), wywodzi się z konstatacji, że uświadomienie sobie przez jednostkę tego, że jej odczucia i/lub zachowania mogą być określone jako homoseksualne, powoduje konflikt z tożsamością, która w trakcie socjalizacji została wstępnie wykreowana jako heteroseksualna (na zasadzie heteronormatywności – oczywistości heteroseksualności). Konflikt ten skutkować może sześciofazowym procesem: 1. Tożsamościowy nieład. 2. Porównywanie tożsamości. 3. Tolerancja tożsamości. 4. Akceptacja tożsamości. 5. Duma. 6. Synteza – integracja tożsamości seksualnej z innymi aspektami samoidentyfikacji. Model Cass inspirował wielu badaczy seksualności, którzy starali się go niuansować, nie odchodząc jednak od formuły modelu sekwencyjnego (zob. np. Troiden, 1988). Formuła ta była powodem wieloaspektowej krytyki tego typu ujęć (Frable, 1997). Zarzucano im uproszczenia i założenie linearności nieuwzględniającej płynności tożsamości seksualnych, a także androcentryzm. Krytykowano zbyt ni nacisk na otwartość tożsamości traktowaną jako wskaźnik rozwojowy (tzw. tyrania ujawnienia). Wskazywano na brak uwzględnienia możliwości niespójności różnych elementów tożsamości, a także coraz większej współczesnej różnorodności tożsamościowej. Wynikiem reakcji na te zarzuty są koncepcje odnoszące się do perspektywy cyklu życia (Floyd i Bakeman, 2006). Jedną z nich jest model biegu życia Anthony’ego D’Augelli (1994), który odchodził od prostej linearności, stwierdzając np., że poszczególne etapy rozwoju tożsamości mogą u jednostki wystąpić wielokrotnie lub wcale. Ponadto rozwój tożsamości LGB może przejść w stan uspienia, a następnie rozpocząć się ponownie w późniejszym życiu. Inne współczesne modele kładą nacisk na różnorodność doświadczeń tożsamościowych w zależności od płci, etniczności, rasy, wieku, przynależności klasowej itp., tym samym wskazując na kluczową rolę otoczenia społecznego, w którym funkcjonuje jednostka. Pierwsze modele sekwencyjne

powstawały w czasach, gdy homoseksualność była dużo powszechniej stygmatyzowana niż obecnie. Dlatego zakładały, że akceptacja i integracja tożsamościowa to końcowe etapy długotrwałego zwykle rozwoju tożsamości, następujące po doświadczeniach seksualnych. Obecnie badacze wskazują, że osoby homoseksualne najpierw mogą wykreować pozytywną tożsamość seksualną, a dopiero potem angażować się w kontakty z osobami tej samej płci (Dube, 2000).

### **Założenia metodologiczne**

Dane empiryczne wykorzystane w niniejszym artykule uzyskane zostały w trakcie szerzej zakrojonych badań jakościowych, których zasadniczym celem było dotarcie do specyfiki doświadczeń biograficznych homoseksualnych mężczyzn, przeżywających swoją młodość w czasach PRL. Temu służył arbitralnie przyjęty wiek doboru respondentów do próby – minimum 50 lat. Uzyskanie próby badawczej, do której poszukiwani byli geje w dojrzałym i starszym wieku, było bardzo trudne, co stanowi częsty problem w przypadku rekrutacji osób należących do tzw. ukrytych populacji (Heckathorn, 1997). Są to zwykle członkowie grup niedominujących, stygmatyzowanych, ukrywający swoją tożsamość i mający poczucie braku akceptacji społecznej. Rozmówcy poszukiwani byli różnymi kanałami – poprzez ogłoszenia w mediach społecznościowych, kontakty osobiste, organizacje LGBT+ (w tym grupę seniorską przy Lambdzie Warszawa), redakcję magazynu „Replika”. Kilku badanych zrekrutowano dzięki zastosowaniu „kuli śnieżnej”. Ostatecznie uzyskano wywiady z 23 mężczyznami identyfikującymi się jako geje (tak formułowane były ogłoszenia), w wieku od 51 do 86 lat (jedenastu respondentów z kategorii wiekowej 51-55, ośmiu z 56-70 i czterech z 71-86), pochodzącymi z różnych miejscowości – dwóch rozmówców było mieszkańcami wsi, czterech zamieszkiwało w małych miastach, siedemnastu zaś w miastach dużych. Ze względów anonimizacji, na której potrzebę kładło duży nacisk kilku mężczyzn, zmienione zostały imiona wszystkich respondentów, a ich wiek i miejsca zamieszkania nie są publikowane przy cytowanych wypowiedziach.

Techniką badawczą wykorzystaną do uzyskania prezentowanych tu danych był wywiad biograficzno-narracyjny. Sam proces pozyskiwania materiału zaczerpnięty został z perspektywy biograficznej Fritza Schütze (2012). Metoda biograficzna zaproponowana przez Schütze to precyzyjne i rozbudowane dyrektywy dotyczące zarówno metodologicznych i ontologicznych założeń socjologii interpretatywnej, procedur zbierania materiałów, ale również ich analizy (wyodrębnienia w narracji struktur procesowych: biograficznych schematów działania, wzorców instytucjonalnych przebiegu życia, trajektorii i biograficznych przemian). Natomiast badacze niekiedy traktują tę metodę jako otwartą formułę podatną na autorskie modyfikacje i uzupełnienia.

Z propozycji Schütze przyjmują np. kluczowe założenia dotyczące rzeczywistości jako rezultatu procesów interpretacyjnych i samą procedurę wywiadu jako technikę zbierania materiału empirycznego, bez dyrektyw dotyczących sposobu analizy danych (zob. np. Nowak-Dziemianowicz, 2006). Wynika to m.in. z tego, że autobiograficzne narracje wykorzystywane są do odpowiedzi na odmienne pytania badawcze, dotyczące tak różnych obszarów jak role płciowe, identyfikacje narodowe, wykluczenia społeczne, problemy zdrowotne itd. Zastosowanie odpowiednich ram i procedur analitycznych do wywiadów narracyjnych zależy od specyfiki uzyskanych danych oraz konkretnego zagadnienia badawczego (Eichsteller, 2019).

Niniejsze badania stanowią rodzaj takiego ograniczonego wykorzystania perspektywy biograficznej, o którym pisze Kaja Kaźmierska: „Jedną z zalet tej koncepcji jest możliwość jej modyfikacji lub też częściowego wykorzystania np. przez posługiwanie się samą techniką wywiadu narracyjnego, czyli określonym sposobem zbierania materiału” (Kaźmierska, 2016: 61). Taka praktyka wymaga oczywiście przyjęcia podstawowych założeń teoretycznych, o których szczegółowo piszą Kaja Kaźmierska i Katarzyna Waniek (2020), wywodząc je z tradycji szkoły Chicago. Kluczowe dla samego prowadzenia wywiadu jest założenie o istnieniu homologii między strukturą organizacji doświadczenia wydarzeń życiowych a strukturą narracji autobiograficznej. Stąd silny nacisk na to, że logika narracji nie może być zaburzona przez zewnętrzne ingerencje ze strony przeprowadzającego wywiad (Konecki, 2000). Wszystkie wywiady podporządkowane były temu założeniu i miały trójfazową strukturę: fazę narracji głównej (zainicjowanej prośbą o opowiedzenie historii swojego życia), fazę wewnętrznych oraz zewnętrznych pytań narracyjnych. Dwadzieścia wywiadów przeprowadzanych było w kontakcie bezpośrednim – w mieszkaniach respondentów lub w miejscach publicznych (kawiarnie, puby), trzy rozmowy odbyły się za pośrednictwem komunikatorów internetowych. W każdym przypadku zrealizowane zostały etyczne wskazania uzyskania świadomej zgody jednostek na udział w badaniu, możliwości rezygnacji z tego udziału na każdym etapie (po rozpoczęciu wywiadu nikt z tego nie skorzystał), zapewnienia poufności badania i wyjaśnienia konsekwencji prezentacji wyników, z silnym naciskiem na ich anonimizację (Kvale, 2012). Na potrzeby niniejszego artykułu uzyskane wywiady podane zostały kodowaniu rzeczowemu, najpierw otwartemu, następnie selektywnemu, służącemu wydobyciu z narracji jedynie tematów określonych jako „procesy kreowania tożsamości seksualnej”. Punktem wyjścia tworzenia kodów było procesualne ujęcie tożsamości seksualnej, ujmowane najczęściej jako „coming out” i zawierające takie elementy, jak: świadomość pragnień, fantazji i tęsknot seksualnych, samoetykietowanie się oraz ekspresja behawioralna (Reiter, 1989).

## Wyniki badań

### *Pierwsze sygnały*

W narracjach dotyczących procesów kreowania nieheteronormatywnej tożsamości najpierw pojawiały się wypowiedzi dotyczące tzw. pierwszych sygnałów, wiązanych przez respondentów z ich orientacją (synchronicznie bądź retrospektywnie). Prezentowały one trzy zasadnicze kategorie: relacje fizyczne, stany emocjonalne oraz poczucie nie-normatywności genderowej. Pierwsze sygnały tożsamościowe związane z fizycznym kontaktem nie były zwykle werbalizowane w formie jednoznacznych identyfikacji tożsamościowych, ale raczej w formie niejasnego najpierw przeświadczenia, że te doświadczenia są istotne i znaczące.

Na stażu mieszkaliśmy w jednej sali, sześciu chłopaków. I jeden taki przyjechał [...] i na koniec pyta – no to który dzisiaj śpi ze mną, czyja dupa będzie w robocie? No i taki kolega potem przyleciał do mnie, że on będzie ze mną spać, bo on się boi, żeby go tamten nie molestował. No i jak wszedł, to ja zacząłem cały dygotać [...]. A on położył nogę między moje nogi, ja się bałem strasznie, on usnął spokojnie, ale dla mnie to było przeżycie, do tej pory pamiętam (Tadeusz).

Kontakt fizyczny z mężczyzną mógł też inicjować bardziej wyraźne pytania tożsamościowe, prowokujące do poszukiwań informacji. Ilustruje to historia Wiktora, który w ten sposób interpretował sytuację molestowania seksualnego, opisując ambiwalencję swoich odczuć.

Idę pustą ulicą i jakiś starszy facet mnie zaczepił. Ja jako grzeczny chłopiec to oczywiście zacząłem odpowiadać, ale tak nie za bardzo wiedziałem, o co mu chodzi. W pewnym momencie on mnie objął w pół i wtedy zauważyłem u siebie taką dziwną reakcję – że ten dotyk był przyjemny [...]. I to mnie trochę zaniepokoiło (Wiktor).

Drugi typ doświadczeń pierwszego etapu tożsamościowego nie był związany jednoznacznie z fizycznością, ale przede wszystkim z emocjami. Część mężczyzn opowiadała o swoich pierwszych „fascynacjach” czy „zauroczeniach”. Postrzeganie chłopców w kontekście ich atrakcyjności fizycznej i psychicznej wywoływało zmieszanie, poczucie niepokoju. Rozpoznanie istoty takich emocji nie było proste, powodowało niekiedy nawet stany depresyjne.

I pewnego razu na ostatnim roku studiów poznałem bardzo miłego Brytyjczyka. Zamieszkaliśmy razem, ponieważ on przyjechał na semestr do Krakowa i tak się zgadaliśmy, że wynajmiemy razem mieszkanie. I w pewnym momencie zdałem sobie sprawę, że coś jest... że za bardzo pociąga mnie w kierunku jego. Ale moje przemyślenia i te sprawy... ja nie umiałem sobie sam tego powiedzieć. Ale pamiętam, że przez dwa dni leżałem na łóżku z oczami wlepionymi w sufit, nie wiedziałem co się dzieje i w końcu on wszedł do mnie do pokoju, siadł koło mnie, zaczęliśmy rozmawiać i to on powiedział do mnie: „you are gay”. I tak w sumie on mnie zdiagnozował, powiedział, o co chodzi. On nie był homoseksualny, może to dla niego było niezbyt przyjemne, ale w tym momencie zdałem sobie sprawę, jak to jest. Nie zdawałem sobie wcześniej

sprawy, że ja po prostu byłem platonicznie zakochany w tym człowieku. W tym momencie to była ulga (Szymon).

Trzeci typ początków kreowania nienormatywnej tożsamości nie wiązał się ani z seksualnością (fizycznością), ani z uczuciami, a raczej z poczuciem nieadekwatności do wyznaczników społecznego podziału ról płciowych. Rozmówcy z tego typu doświadczeniami opowiadali o takich swoich cechach czy zainteresowaniach, które sami postrzegali jako niepasujące do obowiązującego wzorca męskości. Pewne cechy swojej osobowości, kulturowo definiowane raczej jako kobiece (np. wrażliwość, zainteresowanie sztuką), postrzegali jako oznakę swej „inności”.

Dla mnie seksualność w ogóle pojawiła się bardzo późno. Ja wiedziałem, że nie jestem taki jak wszyscy, ale... nie, ja przepraszam, nie wiem, jak odpowiedzieć na to pytanie. [...] na przykład fascynacja sztuką i muzyką. Jako piętnastoletni chłopak zacząłem słuchać muzyki, ja to czułem, że ta nadwrażliwość na sztukę to jakaś część mojego innego ja (Dariusz).

Pamiętam w szkole podstawowej, to było chyba w gabinecie lekarskim, związane chyba ze szczepieniami, dostałem taką rubrykę – trzeba było napisać płeć – męska albo żeńska. I ja szczerze powiem, ja byłem pomiędzy. Bo ja nie identyfikowałem się z facetami, bo mi się to kojarzyło, że oni palą papierosy i piją wódkę. Ja nie paliłem, nie byłem zainteresowany pić alkoholu, nie interesowały mnie samochody. Więc jakby trudno było mi się przypisać do tej płci, no a też nie byłem kobietą. Tylko dlatego, że byłem chłopcem, zaznaczałem „płeć męska”, ale to jakby nie do końca się z tym zgadzałem (Jacek).

### **Brak wiedzy**

W narracjach powtarzały się motywy braku wiedzy na ten temat homoseksualności i ich wpływu na przedłużający się niekiedy etap niepewności tożsamościowej. Dostęp do wiedzy zależny był w pewnej mierze od usytuowania społecznego. Jeden z rozmówców, pochodzący z warszawskiej inteligencji, wspominał, że informacje związane z homoseksualnością czerpał z książek antropologicznych z biblioteczki rodziców. Natomiast były one na tyle specyficzne i osadzone w odmiennych kontekstach kulturowych, że nie było łatwe zastosowanie ich w procesach konstruowania własnej tożsamości seksualnej. Pierwsze uzyskiwane informacje bazowały również na tzw. edukacji podwórkowej, sytuującej intymne relacje pomiędzy mężczyznami w kontekście wulgarnej seksualności, pornografii czy prostytucji.

[...] słowa „kurwa”, „pedał” i tak dalej były na porządku dziennym. Jak się zainteresowałem tym, kto to jest pedał, to koledzy z roczników, które nie zdały, tak mi to obrazowo powiedzieli. Pamiętam jak jeden z kolegów mówił: „Wiesz, bo ja tam obciążam takiemu jednemu i on mi daje dziekanę...”, dziekanka to było dziesięć złotych, to było sporo. Ja oglądałem w piątej klasie pornosy, były też jakieś biseksualne [...], pamiętam, że te niektóre świerszczyki były bardzo brutalne, dziwiły mnie. Wolałbym się pewnie tego dowiedzieć od nauczycielki, w szkole, o orientacjach i tak dalej (Ryszard).

Jak ktoś nie miał jakichś wykształconych rodziców albo nie miał kontaktu z medycyną, to nie dowiedział się niczego. Było zero informacji, tylko stereotypy, jakieś kawały, coś takiego naprawdę okropnego. No i zacząłem czytać, w bibliotece medycznej coś tam znalazłem i po prostu zdiagnozowałem siebie sam (Jan).

W latach 70. (kiedy informacji poszukiwał autor powyższej wypowiedzi), wśród dostępnych źródeł na temat homoseksualizmu były też broszury i książki katolickie. Kilku mężczyzn wspomina o kontakcie z takimi wydawnictwami, które jednoznacznie sytuowały ich w kontekście zła, występku, grzechu i życiowych niebezpieczeństw. Również źródła naukowe, głównie encyklopedie zawierające termin „homoseksualizm”, definiowały go w aspekcie zaburzeń i dewiacji. Z jednej strony dostępne informacje były cenne dla osób ich poszukujących – uświadamiały im to, że nie są jedynymi osobami seksualnie zainteresowanymi tą samą płcią, z drugiej strony utrwały w nich przekonania o problematyczności tej sytuacji. Medykalizacja, seksualizacja i homofobia zawarta w ówczesnych źródłach na pewno nie sprzyjała procesom kreowania pozytywnej seksualnej tożsamości.

[...] ja z wypiekami na twarzy kupiłem sobie książkę dla chłopców. W aptece zresztą. Tam były informacje na temat homoseksualizmu, że jest to zboczenie, że to można leczyć i że to jest skłonność do stosunków seksualnych między mężczyznami (Jacek).

Brak rzetelnej wiedzy, o którym wspominają niemal wszyscy rozmówcy, sprawiał, że pomiędzy pierwszymi oznakami nienormatywności seksualnej a tożsamościowym zinterpretowaniem tych oznak mijało relatywnie dużo czasu. Niektórzy mieli poczucie straty możliwości, straty czasu, w ciągu którego albo nie zdawali sobie sprawy ze znaczeń związanych z własną seksualnością, albo pod wpływem zdobytych homofobicznych informacji chcieli wyprzeć swoje emocje i odczucia.

Dostałem od brata wielką encyklopedię [...]. Pamiętam posąg grecki mężczyzny, który wywoływał we mnie poruszenie. On mi się podobał w kategoriach estetycznych, ale to było też coś trochę innego. Trudno mi powiedzieć, czy to jako obiekt erotyczny, nie wiem, ale gdybym miał tę wiedzę, którą mam teraz, to bym myślał, że tak, on mi się podoba, podobają mi się faceci. Ale ja takiej wiedzy nie miałem (Jacek).

### ***Próby „normalizacji”***

Mężczyźni, którzy zetknęli się z informacjami na temat homoseksualizmu, sytuującymi go w kontekście dewiacji lub grzechu, podejmowali próby zmiany swoich odczuć i realizacji wzorów heteronormatywnych. Niektórzy mieli nadzieję, że ich „skłonności” z czasem przemiją. Wchodzili więc w związki z kobietami, niekiedy kilkukrotnie, mimo poczucia problematyczności tych relacji.

Miałem trzy takie relacje z kobietami. Pierwsza znajomość to była lekarka, młodsza ode mnie o parę lat, ale się pożycie oczywiście nie układało i ona zerwała to po jakimś czasie. To był ten etap, w którym ja miałem plany, żeby się dopasować, mieć to normalne życie. To było z mojej strony może nieprzemyślane, że jakoś tam będzie (Marek).

W przypadku jednego z rozmówców strategią „normalizacyjną” była decyzja o pójściu do zakonu. Trzyletni czas życia zakonnego określił on mianem „podświadomej ucieczki”. Kilku mężczyzn zdecydowało się na spotkania z seksuologami lub psychologami. Każde z tych doświadczeń opisywane było jako niemające nic wspólnego z obecnym stanem wiedzy na temat seksualności. Lekarze i terapeuci nie mieli wątpliwości, że nawet jeśli mężczyźni nie wyprą całkowicie swojej orientacji, to przynajmniej powinni zachowywać się zgodnie z dominującymi normami.

I w końcu zacząłem zadawać sobie pytania na swój temat. Zgłosiłem się do czterech – już nie pamiętam, czy psychologów, czy psychiatrów. [...]. No, ten czwarty to był profesor uniwersytetu, starszy pan. Zrobił ze mną testy i powiedział: „Proszę pana, jest pan w stu procentach heteroseksualny. Niech pan sobie wybije to z głowy, niech pan się ożeni i wszystko się ułoży i będzie pan szczęśliwy. Bo jak nie, kiedy będzie pan starszym facetem, będzie pan musiał płacić, a chłopcy będą się z pana wyśmiewali za pana plecami, czy do tego pan dąży?”. No, skoro byłem w stu procentach heteroseksualny, miałem 28 lat i ożeniłem się (Wojciech).

Historia autora powyższej wypowiedzi stanowi ilustrację najdalej posuniętej strategii normalizacyjnej – wstąpienia w związek małżeński. Trzech innych rozmówców również podzielało podobne doświadczenia (jeden był dwukrotnie żonaty), a dwóch z nich miało dzieci. Małżeństwa trwały od kilku do kilkunastu lat.

### ***Ku integracji tożsamościowej***

W narracjach badanych mężczyzn pojawiały się dwa typy kluczowych momentów tożsamościowych będących pierwszymi krokami ku integracji tożsamościowej – kontakty homoseksualne oraz nawiązanie relacji towarzyskich z homoseksualnymi mężczyznami. Moment, w którym badani zaczęli praktykować seks z mężczyznami, zależał od tego, jak długi był ich okres niepewności tożsamościowej i prób „normalizacyjnych”. Część z nich nawiązała pierwsze kontakty seksualne relatywnie szybko, w wieku młodzieńczym. Były to praktyki z przypadkowymi osobami, realizowane w łaźniach, parkach, toaletach, czyli na tzw. pikietach. Informacje na temat ich funkcjonowania zdobywane były zwykle na zasadzie plotek, nieformalnych informacji. Mężczyźni, których etap niepewności tożsamościowej lub realizowania strategii normalizacyjnych trwał dłużej, również nawiązywali pierwsze kontakty seksualne w sposób przypadkowy. Konsekwencje tych sytuacji najbardziej przełomowe były w przypadku żonatyh mężczyzn, którzy dopiero wtedy zdecydowali się na rozwód i rozpoczęli kolejne etapy procesu krystalizującego ich tożsamość seksualną.



I mniej więcej tak po 16-tu latach małżeństwa jakoś tak przypadkowo zupełnie, jadąc pociągiem nad morze, oczywiście w toalecie, jakiś tam, no, facet mniej więcej w moim wieku, jak to się mówiło, on mnie poderwał i to był pierwszy stosunek homoseksualny, to znaczy analny. No i przyznam, że to sprawiło mi radość, mimo że to był pierwszy, no to wiązało się z bólem, ale powiedzmy jednak ta przyjemność warta była tego bólu i odtąd w zasadzie starałem się jakoś realizować tego rodzaju marzenia i przygody (Jerzy).

Istotne z punktu widzenia procesów tożsamościowych były też relacje niemające charakteru seksualnego, a raczej przyjacielski, towarzyski. Kilku mężczyzn miało takie doświadczenia, które niewątpliwie przybliżały osiągnięcie etapu akceptacji i integracji tożsamościowej. Krąg homoseksualnych znajomych dawał im zarówno wsparcie praktyczne (pomoc w codziennych problemach), jak i symboliczne, bazujące na identyfikacji i więzi społecznej. Wszyscy rozmówcy poprzez kolejne etapy tożsamościowe dotarli do momentu, kiedy zaczęli myśleć o sobie jako o gejach i zaakceptowali swoją tożsamość i seksualność (wynika to oczywiście ze specyfiki próby badawczej – poszukiwani przecież byli geje). Do osiągnięcia tej fazy prowadziły ich różnorodne doświadczenia – kluczową rolę odgrywały w tym pierwsze kontakty homoseksualne, środowiskowe relacje towarzyskie, następnie mniej czy bardziej trwałe związki jednopłciowe. Towarzyszyło temu zyskiwanie wiedzy na temat homoseksualności. Istotne też było pojawienie się dyskursu praw wiążącego się z aktywnością ruchu LGBT.

Ja to teraz rozróżniam, że co innego jest mieć pociąg erotyczny, homoerotyczny do kogoś, a co innego sobie uświadomić to, w kategoriach bycia gejem, świadomym tego, że to nie jest kwestia tylko erotyczna, że chcę spać z facetem, ale to jest kwestia całego światopoglądu, dążenia do równych praw, do tego, że to społeczeństwo powinno mnie zaakceptować takim, jaki jestem (Tomasz).

### ***Sekwencje tożsamościowe – podsumowanie***

Wyniki badań zaprezentowane powyżej stanowią ilustrację sekwencyjnego charakteru procesów kreowania tożsamości nieheteroseksualnych mężczyzn przeżywających swoje dzieciństwo i młodość w czasach PRL. Kiedy w latach 60. na Zachodzie zaczynał rozwijać się ruch gejowski oparty na hasłach dumy tożsamościowej, w Polsce homoseksualność była nieobecna w dyskursie publicznym, w dyskursie prywatnym zaś funkcjonowała głównie w kontekście patologizacji. Odnosząc doświadczenia badanych do klasycznego modelu tożsamościowego Cass (1979), zauważyć można, że reprezentowana jest w nich jego zasadnicza linia sekwencyjna. Podobny jest punkt wyjścia, czyli heteronormatywna socjalizacja, w kontekście której pojawia się pierwszy etap: tożsamościowy nieład. W przypadku modelu Cass charakteryzował się on pytaniami: czy to możliwe, że jestem gejem/lesbijką? W przypadku respondentów prezentowanych badań na pewno pytania te nie przybierały takiej formy językowej, gdyż w polskim dyskursie, oprócz potocznych, wulgarnych określeń, funkcjonowało jedynie pojęcie homoseksualista. Jednak

nawet i ono nie było niekiedy obecne w świadomości mężczyzn doświadczających tożsamościowych niepokojów i starających się zrozumieć swoje poczucie „niedopasowania”. W ich przypadku ten pierwszy etap procesu kreowania nieheteronormatywnej tożsamości był relatywnie długi, co spowodowane było brakiem dostępu do wiedzy na temat seksualności. Porównując ze sobą doświadczenia badanych mężczyzn, można na ich podstawie skonstruować dominujący wśród nich model sekwencyjny składający się z następujących etapów: 1. Tożsamościowy nieład (pierwsze sygnały nienormatywności seksualnej, niepewność, obawy, brak wzorców identyfikacyjnych). 2. Próby „normalizacji” (relacje z kobietami, „leczenie” u specjalistów, zakładanie rodzin). 3. Nawiązywanie relacji homoseksualnych (pikiety, łaźnie, nieformalne lokale). 4. Akceptacja tożsamości. 5. Relacje towarzyskie, emocjonalne, związki (środowiskowe wsparcie społeczne). 6. Integracja tożsamości („jestem gejem”). Taki model, podobnie jak i inne modele sekwencyjne, specyficzny jest dla doświadczeń osób kreujących swoją nienormatywną tożsamość seksualną w kulturze heteronormatywnej, w której brak było wiarygodnych informacji na temat seksualności, a te dostępne miały charakter homofobiczny i stygmatyzujący.

### **Tożsamość, seksualność i nieheteronormatywność a andragogika**

Edukacja seksualna, obejmująca m.in. kwestie tożsamościowe, ujmowana jest przede wszystkim w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Jednak przytaczane tu ilustracje badawcze pokazują, że zwłaszcza w przypadku osób nieheteronormatywnych kreujących swoją tożsamość w niesprzyjającym środowisku społeczno-kulturowym, jej istotność może wykraczać poza okres adolescencji. Stąd też wynika potrzeba namysłu nad kontekstami andragogicznymi związanymi z nienormatywną seksualnością i tożsamością. W andragogicznym ujęciu tej drugiej kwestii „kładzie się [...] nacisk na wielokontekstowe podejście do konstruowania tożsamości i uwzględnienie doświadczenia życiowego dorosłych pojmowanego jako zasób aktywności edukacyjnej (uczącej) i tożsamościotwórczej” (Szczygieł, 2019: 63). Związki andragogiki z problematyką tożsamości bazują na uznaniu tego, że procesy tożsamościowe wymagają nieustannego kreowania, negocjowania, potwierdzania znaczeń, obrazów, definicji w ciągu całego życia człowieka. Dlatego „[...] do zadań współczesnej andragogiki należy kształtowanie umiejętności postrzegania siebie, własnej tożsamości na tle własnego życia, relacji z innymi, środowiska społecznego” (Woźnicka, 2011: 61). O ile relacje andragogiki i tożsamości mają ugruntowanie w klasycznych ich ujęciach, o tyle kontekst seksualności jest w tych obszarach rzadziej brany pod uwagę. Zasadność edukacji seksualnej osób dorosłych argumentowana jest tym, że po pierwsze w okresie szkolnym mogły nie mieć zapewnionego dostępu do wiarygodnej wiedzy, a po drugie – ich potrzeby

edukacyjne w tym obszarze mogą zmieniać się wraz z przechodzeniem kolejnych etapów życia. Ten pierwszy argument istotny jest zwłaszcza w odniesieniu do członków mniejszości seksualnych, gdyż wiedza związana z nienormatywną seksualnością, zarówno w ujęciach edukacji formalnej, jak i nieformalnej, wciąż narażona jest na wpływ stereotypów i uprzedzeń.

W dyskursie andragogicznym pierwsze wzmianki na temat istotności orientacji seksualnej w edukacji dorosłych pojawiły się w latach 90. (Hill, 1996). Obecnie świadomość tego systematycznie się poszerza. Na przykład w publikacji wydanej przez European Association for the Education of Adults (Devlin, 2020) widnieje rekomendacja włączenia kwestii LGBT do głównego nurtu kształcenia dorosłych<sup>1</sup>. Argumentem jest m.in. to, że w każdej zbiorowości osób będących zarówno nadawcami, jak i odbiorcami praktyk edukacyjnych mogą być osoby nieheteronormatywne, dla których ważne jest tworzenie bezpiecznych przestrzeni do nauczania i uczenia się. Inne argumenty mają bardziej ogólny charakter, odnoszący się do fundamentów andragogiki, od dawna zaangażowanej w działania na rzecz sprawiedliwości społecznej, integracji i demokracji. Wyrastająca z nich włączająca i transformacyjna edukacja dorosłych działa na rzecz praw grup mniejszościowych (Walker, 2009). Współczesna holistyczna refleksja andragogiczna osadzona jest w perspektywach krytycznych i humanistycznych, stąd uczenie się i edukacja dorosłych ujmowane są w kontekście praktyk emancypacyjnych, przyczyniających się do dekonstrukcji oraz zmniejszania różnorodnych opresji. Coraz częściej przy tym zwraca się uwagę na to, że edukacja dorosłych powinna wychodzić poza dominującą interpretację świata, która często tworzy społeczne nierówności. Jedną z tego typu interpretacji jest na pewno heteronormatywność, której zanegowanie postrzegane jest jako kluczowe zadanie edukacji dorosłych przez przedstawicieli perspektywy queer<sup>2</sup> (Hill, Grace i Associates, 2009). Twierdzą oni, że perspektywa ta, mająca rebeliancki i wywrotowy potencjał, może stanowić podstawę transformacyjnych praktyk edukacyjnych dla dorosłych. Edukatorzy dorosłych mogą ujawniać instytucjonalne i strukturalne aspekty praktyk andragogicznych, które wspierają heteronormatywny dyskurs i klimat uczenia się, mający wykluczający charakter zarówno dla queerowych edukatorów, jak i uczniów. Mogą też opracowywać i wdrażać strategie, programy, kursy, które prezentują

<sup>1</sup> W kontekście prezentowanych w artykule badań interesująca jest uwaga zawarta w tej rekomendacji dotycząca mężczyzn. Zgodnie z nią wielu mężczyzn, zwłaszcza starszych, postrzega edukację dorosłych w czasie wolnym jako „kobiecą” bądź nawet jako pozbawiające męskości przyznanie się do ignorancji. Dlatego w projektach edukacyjnych dotyczących tej kategorii osób pomoc mogą przestrzenie edukacyjne tylko dla mężczyzn. Kwestią do namysłu jest to, czy w podobnym stopniu dotyczyć może to mężczyzn nieheteroseksualnych (Devlin, 2020).

<sup>2</sup> Obecnie pojęcie queer w dyskursach akademickich ma różnorodne znaczenia – stosowane jest niekiedy zamiennie w odniesieniu do społeczności LGBT, ogólnie jako perspektywa teoretyczno-badawcza oznacza specyficzną wrażliwość naukową skupioną na transgresji, oporze, negowaniu normatywności i społecznych kategoryzacji.

heteronormatywne związki pomiędzy kulturą, językiem a władzą. Perspektywa queer może też być podstawą krytyki i negacji pewnych założeń i praktyk, które wciąż funkcjonują w ramach uczenia dorosłych, a są szkodliwe i niezgodne z aktualnym stanem wiedzy (np. stereotypy czy terapie reparatywne, sugerujące możliwość „przemiany” osób nieheteroseksualnych) (Grace i Hill, 2004). Działania tego typu mają wspierający potencjał dla wszystkich osób wykraczających poza heteronormę, a szczególnie dla tych, którzy w okresie dorastania nie mieli możliwości dostępu do wiedzy sprzyjającej procesom kreowania pozytywnej tożsamości.

## Zakończenie

W polskich badaniach dotyczących różnych aspektów homoseksualności wśród badanych dominują osoby młode. Osoby te są bardziej otwarte, chętne do wejścia w rolę respondenta i bardziej „dostępne”. W badaniach zachodnich coraz częściej uwzględnia się w obszarach zainteresowań badawczych różnorodne kategorie osób nieheteroseksualnych, w tym między innymi osoby należące do starszych przedziałów wiekowych. W badaniach tych dominuje perspektywa generacyjna, przy czym pokolenie uznawane jest za kohortę tożsamościową – urodzenie i dorastanie w danym czasie związane jest z funkcjonowaniem w specyficznym dyskursie na temat homoseksualności wpływającym na procesy tożsamościowe (Rosenfeld, 1990). Najprostsze typologie wyodrębniają trzy zachodnie generacje: 1. Niewidzialna generacja (lata przedwojenne i wojenne, całkowita nieobecność homoseksualności w dyskursie). 2. Milcząca generacja (lata 50. i 60., dyskurs kryminalizacji, patologizacji i medykalizacji homoseksualności). 3. Dumna generacja (od końca lat 60., początku ruchu LGBT+) (Fredriksen-Goldsen, 2016). Wśród członków pierwszych dwóch generacji wykazuje się wyższy stopień zinternalizowanej homofobii i stygmatyzacji, lecz mniejszy poziom doświadczania dyskryminacji (przede wszystkim z powodu ukrywania seksualnej tożsamości) niż wśród członków trzeciej generacji. Istnieją też bardziej rozbudowane systematyzacje, gdzie po „pokoleniu Stonewall” wyodrębniana jest Generacja AIDS i Generacja Queer (Halkits, 2019). Osoby należące do tej ostatniej generacji wychodzą często poza proste kategoryzacje, kreując swoją tożsamość w oderwaniu od opozycji czy kontinuum homo-hetero (Savin-Williams, 2014). Specyfika ich procesów tożsamościowych jest dużo bardziej złożona i niejednorodna niż ukazują to modele sekwencyjne. Modele te natomiast są wykorzystywane głównie w odniesieniu do badań tożsamości mężczyzn, którzy dorastali jako tzw. milcząca generacja. Mężczyźni ci częściej niż młodsze pokolenia mieli w swoich doświadczeniach relacje seksualne i związki z kobietami, a także małżeństwa i posiadanie dzieci (Van de Ven i in., 1997). Michael Ross (1979) twierdzi, że małżeństwa były dla nich strategiami obronnymi wynikającymi ze zinternalizowanej

homofobii. Nawet jeśli bowiem nie doświadczali zewnętrznej presji na założenie rodziny, prowadził ich do tego brak samoakceptacji i internalizacja negatywnych postaw wobec homoseksualności. Niektórzy badacze sugerują, że przedłużone etapy niewiedzy i niepewności tożsamościowej mogły wpływać na to, że starsi mężczyźni homoseksualni częściej niż heteroseksualni mają doświadczenia zaburzeń psychicznych (depresje i stany lękowe) (Guasp, 2011). Zgodne jest to z diagnozą Grzegorza Iniewicza, piszącego, że w przypadku starszych osób LGB: „proces integrowania swojej homoseksualności z innymi aspektami swojego funkcjonowania, ujawnianie się czy też poszukiwanie bądź tworzenie grup wsparcia musiało przebiegać w inny sposób. Stąd, między innymi, poczucie izolacji, lęk, trudności z ułożeniem sobie satysfakcjonującego życia i inne, stawały się dużym wyzwaniem” (Iniewicz, 2012: 150).

Tak ujęta specyfika nieheteronormatywnej „milczącej generacji” prowadzi do wniosków na temat zasadności i potrzeby wprowadzania kwestii związanych z seksualnością i nieheteronormatywną tożsamością w obszar andragogiki. Potrzebę tę można rozpatrywać w aspektach indywidualnych i społecznych. Zgodnie z tym, co pisał Robert J. Blakely (1967), edukacja dorosłych pomaga w adaptacji jednostkowej, prowadząc ludzi do lepszego i bardziej satysfakcjonującego życia osobistego, jednocześnie czyniąc świat lepszym do życia. Edukacja queerowa ma potencjał wspierania indywidualnych procesów kreowania nienormatywnych tożsamości oraz budowania bardziej sprawiedliwej, inkluzywnej i pluralistycznej rzeczywistości społecznej.

## Bibliografia

- Baumeister, R.F. (1997) Identity, self-concept, and self-esteem: The self lost and found. W: R. Hogan, J.A. Johnson i S.R. Briggs (red.) *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic Press, 681-710.
- Blakely, R.S. (1967) *Adult Education in a Free Society*. Toronto: Guardian Bird.
- Cass, V.C. (1979) Homosexual Identity Formation. *Journal of Homosexuality*, 4(3), 219-235.
- Castells, M. (2008) *Siła tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- D'Augelli, A. (1994) Lesbian and gay male development. W: B. Greene i G. Herek (red.) *Lesbian and Gay Psychology: Theory, Research, and Clinical Applications*. Thousand Oaks: Sage, 118-132.
- Devlin, A. (2020) Adult Learning and Gender. EAEA Background Paper [online]. Dostępny na: [https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/08/ALE-and-Gender-EAEA-background-paper-July-2020\\_final.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/08/ALE-and-Gender-EAEA-background-paper-July-2020_final.pdf) [1.07.2023].
- Dillon, F.R., Worthington, R.L. i Moradi, B. (2011) Sexual identity as a universal process. W: S.J. Schwartz, K. Luyckx, i V.L. Vignoles (red.) *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 649-670.
- Dube, E.M. (2000) The role of sexual behavior in the identification process of gay and bisexual males- Statistical data included. *Journal of Sex Research*, 37(2), 123-132.
- Dyga, K. (2018) Self i tożsamość: próba określenia znaczeń oraz wzajemnych związków między pojęciami. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(2), 413-429.

- Eichsteller, M. (2019) There is more than one way – a study of mixed analytical methods in biographical narrative research. *Contemporary Social Science*, 14(3-4), 447-462.
- Fausto-Sterling, A. (2019) Gender/sex, sexual orientation, and identity are in the body: How did they get there?. *Journal of Sex Research*, 56(4-5), 529-555.
- Floyd, F. i Bakeman, R. (2006) Coming-Out Across the Life Course: Implications of Age and Historical Context. *Archives of Sexual Behavior*, 35(3), 287-96.
- Frale, D.E.S. (1997) Gender, racial, ethnic, sexual, and class identities. *Annual Review of Psychology*, 48, 139-162.
- Fredriksen-Goldsen, K.I. (2016) The Future of LGBT+ Aging: A blueprint for action in services, policies and research. *Generations*, 40, 6-13.
- Grace, A.P. i Hill, R.J. (2004) Positioning queer in adult education: Intervening in politics and praxis in North America. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 167-189.
- Grzegorek, T. (2000) Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki. W: A. Gałdowa (red.) *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 53-70.
- Guasp, A. (2011) *Lesbian, Gay and Bisexual People Later in Life*. London: Stonewall.
- Halkitis, P.N. (2019) *Out in time: The public lives of gay men from Stonewall to the Queer generation*. New York: Oxford University Press.
- Heckathorn, D. (1997), Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*, 44(2), 174-199.
- Hill, R.J. (1996) Learning to transgress: a social-historical conspectus of the American gay lifeworld a site of struggle and resistance. *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 253-79.
- Hill, R.J., Grace, A.P. i Associates (2009) *Adult and Higher Education in Queer Contexts: Power, Politics, and Pedagogy*. Chicago, IL: Discovery Association.
- Hill, P.L., Reesor, N. i Collicot, D. (2017) Sexual Identity. W: K.L. Nadal (red.) *The SAGE Encyclopedia of Psychology and Gender*. Thousand Oaks: Sage, 1521-1523.
- Iniewicz, G. (2012) Osoby LGB w biegu życia. W: G. Iniewicz, M. Mijas i B. Grabski (red.) *Wprowadzenie do psychologii LGB*. Wrocław: Continuo, 139-152.
- Każmierska, K. (2016) Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: R. Dopierała i K. Waniek (red.) *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 61-72.
- Każmierska, K. i Waniek, K. (2020) *Autobiograficzny wywiad narracyjny: metoda – technika – analiza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.B. i Martin, C.E. (1948) *Sexual Behavior in the Human Male*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Konecki, K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubera, J. (2013) Po postmodernizmie, czyli silne identyfikacje i słabe tożsamości. *Nauka*, 1, 97-108.
- Kvale, S. (2012) *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Larson, P.C. (1981) Sexual Identity and Self-Concept. *Journal of Homosexuality*, 7(1), 15-32.
- Machaj, I. (2017) Walory poznawcze kategorii tożsamości społecznej jednostki. *Człowiek i Społeczeństwo*, 44, 17-31.
- Miluska, J. (1996) *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2006) *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Palczyński, T. (2008) *Socjologia tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

- Pilarska, A. (2016) Wokół pojęcia poczucia tożsamości: przegląd problemów i propozycja konceptualizacji. *Nauka*, 2, 123-141.
- Reiter, L. (1989) Sexual orientation, sexual identity, and the question of choice. *Clinical Social Work Journal*, 17, 138-150.
- Rosario, M., Schrimshaw, E., Hunter, J. i Braun, L. (2006) Sexual identity development among lesbian, gay, and bisexual youths: Consistency and change over time. *Journal of Sex Research*, 43(1), 46-58.
- Rosenfeld, D. (1990) Identity work among lesbian and gay elders. *Journal of Aging Studies*, 13(2), 121-144.
- Ross, M.W. (1979) Heterosexual marriage of homosexual males: Some associated factors. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 5(2), 142-151.
- Savin-Williams, R.C. (1995) Lesbian, gay male and bisexual adolescents. W: A. D'Augelli i C. Patterson (red.) *Lesbian, gay and bisexual identities over the lifespan*. New York: OUP, 165-189.
- Savin-Williams, R.C. (2014) The New Sexual Minority Teenager: Freedom from Traditional Notions of Sexual Identity. W: J.S. Kaufman, D.A. Powell (red.) *The Meaning of Sexual Identity in the Twenty-First Century*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 5-20.
- Schütze, F. (2012) Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.) *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Nomos, 141-278.
- Szczygieł, P. (2019) Protest, uczenie się i konstruowanie tożsamości feministycznej. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 1, 63-76.
- Titkow, A. (2007) *Tożsamość polskich kobiet: ciągłość, zmiana, konteksty*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Troiden, R.R. (1988) Homosexual identity development. *Journal of Adolescent Health Care*, 9(2), 105-113.
- Van de Ven, P., Rodden, P., Crawford, J. i Kippax, S.A. (1997) Comparative Demographic and Sexual Profile of Older Homosexually Active Men. *The Journal of Sex Research*, 34(4), 349-360.
- Walker, W. (2009) Adult Learning in the Queer Nation: A Foucauldian Analysis of Educational Strategies for Social Change. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 23(3), 10-17.
- Woźnicka, E. (2011) Tożsamość człowieka dorosłego a zadania andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*, 18, 53-63.





Arkadiusz Wąsiński\*  
Artur Fabiś\*\*  
Marcin Muszyński\*\*\*

## AUTOKREACYJNA PERSPEKTYWA STRATEGII RADZENIA SOBIE Z LĘKIEM EGZYSTENCJALNYM PRZEZ AKTYWNE EDUKACYJNE OSOBY STARSZE

### AUTO-CREATIVE PERSPECTIVE OF COPING STRATEGIES WITH EXISTENTIAL CONCERNS BY ACTIVE OLDER LEARNERS

**ABSTRACT:** The article aims to capture active older learners' auto-creative perspectives of coping with existential concerns. At this stage of life, awareness of approaching death is aroused by regressive psychosomatic changes in one's own body. These changes are an expression of the gradual loss of vital forces and deteriorating health, as well as the increasingly frequent deaths among individuals of their generation. Deepening internal tension triggers experiences related to existential anxiety. Therefore, the discussion of instrumental and auto-creative protective strategies is necessary. Various aspects of this phenomenon have been explored through a qualitative research approach. This two-stage research was conducted among participants of the University of the Third Age. The first stage consisted of participants' free narratives in the form of written statements. The generated initial categories served as a framework for the second research stage: conducting in-depth interviews. Using M. Lichtman's 3C method, a structure of triggering and blocking strategies for personal auto-creation in active older learners was generated.

**KEYWORDS:** auto-creation, buffers, defense strategies, older adults, terror management theory.

**ABSTRAKT:** W artykule skoncentrowano się na uchwyceniu autokreacyjnej perspektywy radzenia sobie z lękiem egzystencjalnym przez aktywne edukacyjne osoby starsze. Na tym etapie życia świadomość zbliżającej się śmierci jest rozbudzana regresywnymi zmianami psychosomatycznymi własnego organizmu. Są one wyrazem stopniowej utraty sił witalnych i pogarszającego się stanu zdrowia, a także coraz częściej powtarzających się zdarzeń śmierci osób z własnego pokolenia. Pogłębiające się wewnętrzne napięcie wzniewa doznania związane z trudnymi do zniesienia przejawami lęku egzystencjalnego. Interesująca jest więc dyskusja nad instrumentalnym i autokreacyjnym kontekstem uruchamianych strategii ochronnych. Próbę uchwycenia subtelnych aspektów tego fenomenu podjęto w podejściu badań jakościowych. Dwuetapowe badania przeprowadzono wśród słuchaczy UTW. Pierwszy etap badań wiązał się ze swobodną narracją badanych w formie wypowiedzi pisemnych. Wyszczególnione wstępne kategorie stały się kanwą dla drugiego etapu badań, polegającego na przeprowadzeniu wywiadów swobodnych ukierunkowanych. W toku analizy metodą 3C M. Lichtman wygenerowano strukturę strategii wyzwalających oraz blokujących osobową autokreację osób starszych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** autokreacja, bufory, strategie ochronne, osoby starsze/seniorzy, teoria opanowania trwogi.

---

\* **Arkadiusz Wąsiński** – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej; e-mail: arkadiusz.wasinski@now.uni.lodz.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1867-8541>.

\*\* **Artur Fabiś** – Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Wydział Nauk Stosowanych, Katedra Pedagogiki; e-mail: artur.fabis@wsb.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5624-6>.

\*\*\* **Marcin Muszyński** – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej; e-mail: marcin.muszynski@now.uni.lodz.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7393-8866>.

## Wprowadzenie

Prezentowany tekst podejmuje problematykę znaczenia strategii ochronnych dla autokreacyjnej pracy nad sobą. W badaniach zawężamy uwagę do aktywnych edukacyjnie osób na etapie późnej dorosłości. Kierujemy się bowiem przeświadczeniem o uświadamianej przez osoby starsze coraz bardziej ukonkretniającej się perspektywie własnej śmierci i wzmagającej się potrzebie osobistego namysłu egzystencjalnego nad wartością i sensem ludzkiego życia (Erikson, 1982; Fabiś, 2018; Levinson, 1986; 2011). Zarysowany w tytule przedmiot badań dotyczy fenomenu osobistego zaangażowania intelektualno-duchowego osób starszych w radzenie sobie z lękiem egzystencjalnym. W literaturze jest dość dobrze rozpoznany instrumentalny aspekt buforów ochronnych łagodzących lęk przed nieuniknionym kresem własnego istnienia. Interesujące poznawczo jest w tym kontekście wyjście poza wspomniany aspekt instrumentalny i dociekanie znaczenia szerzej rozumianych strategii ochronnych dla podejmowania autokreacyjnej pracy nad sobą.

Próba naukowego rozpoznania tak skomplikowanej materii ludzkiego istnienia wiąże się z różnymi jej społeczno-filozoficznymi konceptualizacjami. Z perspektywy edukacji gerontologicznej kluczowe wydaje się w tym kontekście pytanie: jakie znaczenia nadają osoby starsze autokreacyjnej pracy nad sobą do starości i w starości? Pytanie to otwiera dyskusję wokół wielokontekstowego charakteru intencjonalnego odnoszenia się osób starszych do antycypowanych wariantów życia, w których zachodzi ekspozycja faktu nieuchronności śmierci i bezsilności człowieka wobec niej.

Świadomość skończoności ludzkiego życia wyzwala potencjał trwogi rozumiany jako podstawowy lęk egzystencjalny przed tym, co nieznanne, nieuchronne i definitywnie domykające własne istnienie w znanej i dającej się wyrazić w pojęciach naukowych postaci. Lęk przed śmiercią jest doświadczeniem uniwersalnym w tym sensie, że może być odczuwany praktycznie na każdym etapie życia w sytuacjach niespodziewanego, realnego zagrożenia. Krystalizując się przeświadczenie o nieuchronności śmierci odsłania dramat ludzkiej egzystencji nie tylko w aspekcie braku możliwości uniknięcia śmierci, lecz także w aspekcie wolności osobistego odniesienia się do życia w jej perspektywie (Yalom, 1980).

Wydaje się, że wspomniany drugi aspekt ma donioślejsze znaczenie geragogiczne. Eksponuje bowiem zdolność osób starszych do samodzielnego nadawania sensu własnemu życiu i zarazem aktywnego jego kształtowania w świetle świadomości wyczerpujących się ich indywidualnych zasobów witalnych (Frankl, 2006). Sposób odniesienia się do śmierci może wzbudzać przeciwstawne reakcje psychologiczne i somatyczne. Może bowiem wzbudzać paraliżującą wręcz trwogę, odbierającą zdolność do racjonalnego myślenia i funkcjonowania, lub wyzwalać od panicznego lęku poprzez intencjonalne

modelowanie swojego życia i czerpanie radości z każdego jego przejawu. W pierwszym przypadku lęk przytłacza człowieka, pozbawia go możliwości kontroli nad własnym życiem, spełniania się na ostatnim jego etapie, powodując, że żyje on w cieniu wizji własnej śmierci (Becker, 1997). W drugim przypadku świadomość śmierci nie jest tym, co przeraża, lecz raczej tym, co motywuje do możliwie najlepszemu wykorzystania danego człowiekowi czasu. Wiąże się ze zmianą perspektywy rozumienia istoty życia i sprzyja podejmowaniu autokreacyjnej pracy nad sobą, w której wyraża się indywidualne dążenie do bycia tym, kim uznaje, że warto być i kim autentycznie chce być i się stawać (Sartre, 2021; Tischner, 1972). Świadomość konkretyzującej się coraz bardziej perspektywy czasowej własnej śmierci jest wówczas czynnikiem skupienia uwagi na jakości przeżywanego życia i przeżywania siebie jako podmiotu zdolnego do intencjonalnego samokształtowania się. A więc skupienia uwagi na tym, na co człowiek ma wpływ i czemu przypisuje znaczenie.

W tym kontekście przygotowanie do starości, do własnej śmierci, jawi się jako kluczowy element egzystencji w starości i zarazem przejaw dojrzałości osobowej człowieka (Yalom, 1980). Postawa przeciwstawna, promująca niemyślenie o śmierci, może – co prawda – uwalniać od „robaka we wnętrzu wszystkich naszych źródeł radości” (Arndt i in., 2005) w czasie, do momentu, gdy podmiot nie będzie już w stanie uznać, że problem ten go nie dotyczy. Wówczas może być już za późno na konstruktywne poradzenie sobie z fenomenem przemijania.

Dotychczasowa lektura literatury geragogicznej wskazuje na to, że badania w tym zakresie są stosunkowo rzadko podejmowane, a ich rezultaty nie wyczerpują w odczuciu autorów wartości poznawczej przedmiotowej problematyki. W literaturze eksponowane jest zagadnienie aktywnego stylu życia osób starszych, w tym ich aktywności autoedukacyjnej, traktowanego jako okoliczność sprzyjająca rozbudzaniu refleksyjnego stosunku do przemijalności życia (Erikson, Erikson i Kivnick, 1989; Hill, 2006). Podejmowanie namysłu w starości nad wartością własnego życia, jego sensem, bilansem, czyli nad jego egzystencjalnym wymiarem, konstytuuje, z jednej strony, jego kruchość i skończoność, a także bezsilność wobec zmienności losu, a z drugiej, plastyczność ludzkiej egzystencji. Plastyczność ta utożsamiana jest z możliwością bycia i stawania się na drodze osobowej autokreacji oraz wykraczającą poza ramy jednostkowego życia wartością osobistych dokonań, utrwalaną w pamięci innych ludzi w przekazie wewnątrz- i międzygeneracyjnym (Fabiś, Wąsiński, Čepelka, 2022; Fabiś, Wąsiński i Tomczyk, 2017; Wąsiński i Górniok-Naglik, 2018). Wiąże się ona z autorefleksyjnym i twórczym przeżywaniem siebie nie tylko jako podmiotu intencjonalnie kształtującego bieg własnego życia, ale też jako podmiotu samokształtującego się, odkrywającego siebie na drodze samopoznawania, samookreślenia i samorozumienia (Frankl, 2006; Gander, 2017; Vazire i Wilson, 2012).

Punktem wyjścia do dyskusji jest w tym kontekście rozwijana w Teorii Opanowania Trwogi (TMT) kategoria buforu ochronnego jako dwuczynnikowego mechanizmu redukującego poziom lęku egzystencjalnego wzbudzanego w sytuacjach wzmagających doznanie realności nieuchronności własnej śmierci, a zwłaszcza jej bliskości. Należy jednak podkreślić, że zgodnie z zamysłem badawczym nie zamierzamy w niniejszym artykule iść tropami wspomnianej teorii. Tym samym celem naszych dociekań badawczych nie jest dążenie do weryfikowania przyjętych w niej ustaleń teoretycznych, lecz potraktowanie niektórych z nich jako inspiracji do analizy specyfiki strategii ochronnych rozpatrywanych w kontekście autokreacji aktywnych edukacyjnie osób starszych. Interesującym dla nas problemem badawczym jest bowiem uchwycenie i analiza wieloaspektowego charakteru stosowanych przez osoby starsze strategii ochronnych w perspektywie ich autokreacyjnej pracy nad sobą, którą rozpatrujemy jako przestrzeń działań ukierunkowanych na dążenie do intencjonalnej zmiany.

### **Doświadczenie trwogi w świetle Teorii Opanowania Trwogi (TMT)**

W myśl Teorii Opanowania Trwogi świadomość nieuchronności śmierci jest źródłem trwogi paraliżującej człowieka (Greenberg, Pyszczynski i Solomon, 1986; Solomon, Greenberg i Pyszczynski, 1991). Należy podkreślić, że trwogę wyzwała najczęściej silne przeżycie, wspomnienie czy sytuacja graniczna, w rezultacie których człowiek uświadamia sobie własną skończoność i odczuwa konieczność skonfrontowania się z myślą o nieuniknioności śmierci. Ta sytuacja nie dotyczy czysto intelektualnego czy też ludycznego traktowania śmierci, do której jakże wiele jest odniesień we współczesnych tekstach kulturowych (np. w literaturze, muzyce, filmach, wzorcach kulturowych, doktrynach religijnych). Trwoga nie stanowi więc elementu rzeczywistości rozpatrywanej w kontekście historycznym, społecznym, kulturowym, który bezpośrednio nie dotyczy podmiotu, lecz jest elementem urzeczywistniającym się w jego własnych doświadczeniach biograficznych. Przenika jego myśli, uczucia i działania. Odciska na nim piętno na długo przed odczuciem realnej bliskości własnej śmierci (Greenberg, Solomon i Pyszczynski, 1997; Zhou i in., 2022).

Świadomość kruchości i zarazem skończoności ludzkiego życia wyzwała potencjał trwogi rozumiany jako podstawowy lęk egzystencjalny przed tym, co nieznanne, nieuchronne i definitywnie domykające własne istnienie. Kluczową kategorię w tej teorii stanowi bufor ochronny jako dwuczynnikowy mechanizm redukujący poziom lęku egzystencjalnego, wzbudzanego w sytuacjach eksponowania realności własnej śmiertelności.

Na dwuczynnikowy charakter buforu ochronnego uruchamianego przez człowieka w sytuacji zagrożenia składa się jego światopogląd i samoocena. Spełniają one funkcje

ochronne w takim rozumieniu, że pozwalają niejako „oswoić” śmierć, wprzęgając ją do osobistych konceptualizacji praw rządzących światem i własnego w nim miejsca. Światopogląd pełni wówczas funkcję buforowania lęku egzystencjalnego poprzez nadanie śmierci określonego „miejsca” we własnym wyobrażeniu całościowo ujmowanego porządku rzeczywistości. Śmierć w jakiejś mierze zostaje odarta ze wzbudzającej lęk grozy definitywności kresu własnego istnienia, ponieważ staje się przewidywalnym, choć zazwyczaj niechcianym, integralnym komponentem własnej koncepcji rzeczywistości. Światopogląd określa wartości, zasady, normy i reguły postępowania, których respektowanie daje nadzieję na nieśmiertelność pojmowaną na sposób symboliczny, tj. trwanie w pamięci innych ludzi lub na sposób metafizyczny, poprzez otrzymanie daru życia wiecznego. Samoocena pełni z kolei funkcję buforowania związanego z pozytywnym postrzeganiem własnej roli we współkształtowaniu rzeczywistości. Istotnym kryterium jest w tym kontekście przeświadczenie o sensowności postępowania zgodnie z własnym światopoglądem, które może zyskać dodatkowe wzmocnienie w interakcjach społecznych.

Korzystne dla rozwoju buforowanie zakłada więc podejmowanie strategii radzenia sobie z lękiem egzystencjalnym polegających na budowaniu subiektywnie sensownego i stabilnego światopoglądu korespondującego z istniejącymi wzorcami kulturowego symbolizowania życia i śmierci, a także utrzymywaniu relacji międzyludzkich, szczególnie z osobami reprezentującymi ten sam światopogląd. Strategia ta sprzyja pogłębianiu poczucia przynależności, przydatności, uznania i bezpieczeństwa (Greenberg, Vail i Pyszczynski, 2014).

### **Intencjonalny charakter osobowej autokreacji**

Przyjmując perspektywę egzystencjalną, istnienie *ja* podmiotu osobowego daje się opisywać w kategoriach niebiologicznych, będących efektem jego zdolności do intencjonalnego kierowania własnym życiem. Zdolność człowieka do intencjonalnego postępowania zasadza się w wolności ludzkiej woli (DeCarvalho, 2000; Schopenhauer, 1999). Na podłożu woli człowiek odnajduje bowiem w sobie zdolność do przeciwstawienia się uświadomianym determinantom ze względu na wartości i cele, którymi kieruje się w życiu. W tym kontekście autokreacja wyraża dynamizm autentycznego stawania się podmiotu zorientowanego na intencjonalne działanie *w sobie*, odsłaniające osobotwórczy sens indywidualnych wyborów, rozstrzygnięć i czynów (Wojtyła, 2000). Proces ten nakreśla subtelny i trudny do empirycznego uchwycenia kontekst stawania się osoby tym, kim jeszcze nie jest, lecz uznaje, że warto być i stawać się w swoim życiu (Tischner, 2011).

Autokreacja wpisuje się zatem w naturę człowieka, na którą składa się rozbieżność między bytem (rzeczywistością istnienia) a jego istotą (potencjalnością istnienia), wyrażająca się w możliwości i powinności urzeczywistniania własnego człowieczeństwa. Głównym dylematem egzystencji człowieka jest bowiem wyzwanie osobowej autokreacji zorientowanej na redukcję wspomnianej rozbieżności. Jednakże zadanie to nie jest utożsamiane z dowolnym, niczym nieograniczonym stawianiem się człowieka poprzez realizację dowolnych wartości, lecz z tym, co jest dane konkretnemu człowiekowi, co mieści się w sferze jego osobowej potencjalności (możliwości działania) i możliwych do zrealizowania przez niego wartości. Drugim aspektem stawania się samym sobą jest kierowanie się powinnością angażowania się w ten całościowy proces, wyrażający egzystencjalne przesłanie: „bądź tym, kim tylko ty jeden i ty sam być możesz i być masz” (Frankl, 1972: 68).

Autokreacja bazuje na perspektywnym charakterze myślenia i działania podmiotu. Oznacza zatem pracę nad sobą opartą na gotowości do myślenia lateralnego, przekraczającego sztywność poznawczą i znoszącego dotychczasowe schematy w postrzeganiu i rozumieniu siebie w relacji do otaczającego świata. Zakłada kreatywność w projektowaniu nowych jakościowo stanów osobowego rozwoju na miarę indywidualnych zdolności intelektualnych, wyobraźni, aspiracji i twórczej potencji (Burgh, 2014; De Bono, 2014).

Znaczenie autokreacji ujawnia się w zdolności człowieka do zwrócenia się ku samemu sobie, w którym realizuje on dążenie do:

- samopoznawania siebie w codziennej praktyce życia, a więc tego, kim i jakim jest w świetle własnych wyborów, rozstrzygnięć i czynów;
- samookreślenia się wobec koncepcji własnego ja i antycypowanych celów własnego samorozwoju, łączonego z namysłem nad tym, kim i jakim chce być;
- samorozumienia utożsamianego z pogłębioną autorefleksją nad sensem własnego życia i możliwościami egzystencjalnego stawania się, które znajduje wyraz w indywidualnych rozstrzygnięciach wskazujących na to, kim i jakim warto być (Wąsiński, 2018: 350).

W rozpatrywaniu autokreacji ujawniają się zatem jako istotne dwa poziomy zwrócenia się ku samemu sobie: refleksyjny i refleksywny. Pierwszy z nich jest związany z samokształtującym znaczeniem twórczej aktywności człowieka przeżywającego osobową przemianę w rezultacie własnej działalności. Efekty osobotwórcze są treścią autorefleksji podmiotu dostrzegającego wewnętrzną przemianę niejako *post factum*. Drugi z nich jest związany z samokształtującym znaczeniem przeżywania siebie jako podmiotu w działaniu. Autokreacja dokonuje się wówczas z zamierzeniem osiągnięcia konkretnego efektu osobowej przemiany. Podejmowane przez podmiot działania są środkiem do osiągnięcia konkretnych celów utożsamianych z jego dążeniem do osiągnięcia osobowej dojrzałości.

Wówczas autokreacja jest osobistym projektem nadawania własnemu *ja* kształtu i celu działania ukierunkowanego prospektywnie, w stronę bycia i stawania się tym, kim według podmiotu warto być i się stawać. Proces ten oczywiście nie dzieje się mimowolnie, niejako sam z siebie, na skutek zachodzących procesów rozwojowych. Tym samym można założyć, że choć człowiek dysponuje potencjałem zdolności do osobowej autokreacji, jeśli nie podejmie wysiłku pracy nad sobą, nie ujawni się ona w jego życiu. W opozycji do aktywności autokreacyjnej, utożsamianej z angażowaniem się w wieloaspektowe odkrywanie i urzeczywistnianie siebie, własnego człowieczeństwa, jest bowiem pasywność autokreacyjna, utożsamiana z brakiem zaangażowania we własny rozwój.

### **Założenia metodologiczne badań własnych**

Interesujące poznawczo dla autorów niniejszego tekstu jest uchwycenie złożonej – jak się zdaje – natury odpowiedzi na pytanie: Jakie strategie radzenia sobie aktywnych edukacyjnie osób starszych z doświadczanym lękiem egzystencjalnym sprzyjają autokreacyjnej pracy nad sobą?

Projekt badawczy polegał na zgromadzeniu i poddaniu analizie materiału badawczego pochodzącego z wypowiedzi pisemnych słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW). Jest to materiał wywołany trzema pytaniami wykorzystywanymi w wielu wcześniejszych badaniach nad TOT. *Jakie myśli i uczucia wzbudza u Pani/Pana świadomość nieuchronności własnej śmierci?; Co jest dla Pani/Pana najtrudniejsze w pogodzeniu się ze skończonością własnego istnienia?; Jak Pan/Pani sądzi, co się z Panem/Panią stanie po śmierci?* Dają one osobom starszym możliwość swobodnej i rozbudowanej wypowiedzi, odwołując się do ich doświadczeń biograficznych, indywidualnych systemów wartości, światopoglądów, filozofii życiowych i postaw wobec śmierci. Wszystkie wypowiedzi pisemne zostały zaimportowane do programu NVivo 12 i poddane wstępnej fazie kodowania. Dane te stanowiły podstawę utworzenia książki kodowej. Procedura rekodowania doprowadziła w toku analizy do wygenerowania wstępnych kategorii, utożsamianych ze strategiami radzenia sobie osób starszych z lękiem przed śmiercią.

Brak głębszego wglądu w podejmowaną tematykę, spowodowany krótkimi wypowiedziami pisemnymi osób starszych, skłoniły badaczy do dalszych poszukiwań badawczych. Uznaliśmy, że optymalnym sposobem zgromadzenia rozbudowanego materiału jakościowego, otwierającego możliwość pozyskania subtelnych aspektów badanego zagadnienia, jest wywiad swobodny częściowo ustrukturyzowany (Konecki, 2012). Zgodnie z przyjętą strategią badań wywiad miał posłużyć do opracowania możliwie najbardziej precyzyjnie rozbudowanej struktury strategii ochronnych stosowanych przez osoby starsze jako indywidualnej reakcji na lęk przed własną śmiercią. Wśród

pytań skupiających się na problematyce trosk egzystencjalnych ludzi starych pojawiły się ponownie pytania wykorzystane wcześniej do wypowiedzi pisemnych. Tym razem wypowiedzi były bardzo obszerne, głębokie i bardziej refleksyjne. Najkrótszy wywiad trwał 45 minut, a najdłuższy 2,5 godziny. Nasylenie teoretyczne osiągnięto po przeprowadzeniu 18. wywiadu<sup>1</sup>. Badacze stwierdzili, że żadna z kategorii nie potrzebuje dalszego zbierania danych.

Badanie na obu etapach przeprowadzono z aktywnymi edukacyjnie słuchaczami siedmiu UTW, w wieku od 60 do 94 lat. Udział na pierwszym etapie badania oparty był na zasadzie dobrowolności, z kolei do drugiego etapu badania (wywiadów) wytypowano słuchaczy, którzy w ocenie badaczy mieli kompetencje intelektualne i cechy osobowe świadczące o ich dużym potencjale narracyjnym. A więc osoby mające łatwość w formułowaniu swoich myśli, przeżyć, emocji, a także cechujące się otwartością, autentycznością i chęcią dzielenia się swoją biografią. Wszyscy potencjalni kandydaci do rozmowy zostali uprzedzeni o wiodących tematach podczas wywiadu. Przy doborze uczestników badań starano się zapraszać jak najbardziej odmiennych narratorów, by zapewnić różnorodność doświadczeń związanych z podjętą w badaniach problematyką (Kubinowski, 2010). Ze względu na to, że tematyka badań jest wysoce wrażliwa, spodziewano się, że narratorzy mogą odczuć dyskomfort związany z koniecznością opowiadania obcym osobom o swoim prywatnym życiu, często skrywanych obawach i lękach. Dlatego też starano się zachować najwyższe standardy etyczne w trakcie przygotowania i prowadzenia badań oraz analizy pozyskanego materiału empirycznego. Najważniejsze było zapewnienie emocjonalnego komfortu uczestnikom badań.

Druga faza badań polegała na przeprowadzeniu wywiadów, opracowaniu ich transkrypcji i przeprowadzeniu analizy. Wygenerowane na pierwszym etapie badań wstępne kategorie (model indukcyjny) stanowiły punkt wyjścia do wypracowania – na podstawie analizy danych pozyskanych na drugim etapie badań – struktury strategii ochronnych rozpatrywanych w perspektywie autokreacji osób starszych (schemat 1). Analiza wywiadów miała zatem charakter półindukcyjny. W konsekwencji wstępne kategorie wygenerowane na pierwszym etapie badań zostały przebudowane, doprecyzowane i uzupełnione o materiał badawczy pozyskany na drugim etapie badań.

Ze względu na specyfikę przedmiotu badań i unikalne kompetencje biograficzne osób starszych badania przeprowadzono z wykorzystaniem podejścia jakościowego i paradygmatu konstruktywistycznego (Guba i Lincoln, 2005; Lee, 2012). Analizę danych jakościowych przeprowadzono zgodnie z metodą 3C M. Lichtman. Polega ona na przejściu od surowych danych do znaczących opisów lub stwierdzeń za pomocą:

---

<sup>1</sup> Szersza analiza wszystkich wywiadów została zawarta w książce A. Fabiś, *Troski egzystencjalne w starości. Ujęcie geragogiczne* (Kraków 2018).



kodowania, kategoryzacji i konceptów (tematów) (Lichtman, 2023). Do analizy wykorzystano również triangulację badaczy (Bans-Akutey i Tiimub, 2021).

Program NVivo 12 posłużył także do tworzenia swobodnych i spontanicznych notatek w trakcie analizy transkrypcji wywiadów, które z czasem zamieniły się w bardziej ustrukturyzowane noty tworzące podstawę pod wygenerowane na podstawie danych jakościowych kategorie i koncepty (tematy). Pozwoliło to na utworzenie stale rozbudowywanej struktury kodów, kategorii i konceptów, które w trakcie analizy nieustannie ewoluowały. Dzięki tej procedurze uzyskano stopniowe przejście od surowego materiału badawczego do coraz wyższych poziomów abstrakcyjnej jego teoretyzacji.

Aby zachować poufność, dokonana została anonimizacja wszystkich danych wrażliwych mogących się przyczynić do ewentualnego rozpoznania narratorów (np. zmiana imion, nazw miejscowości czy instytucji). W trakcie badania stworzono narratorom atmosferę sprzyjającą swobodnym wypowiedziom, bez obawy o ich ocenianie lub korygowanie indywidualnych przemyśleń czy odczuć. W sytuacji, gdy badany próbował odejść od tematu i można było wyczuć jego dyskomfort, natychmiast pozwalano na odcięcie się od danej kwestii, szanując jego decyzję. W trakcie analizy materiału empirycznego powstrzymywano się od podejmowania pochopnych, nieuzasadnionych i nadmiernych uogólnień.

## **Prezentacja wyników badań własnych**

Analiza wypowiedzi badanych osób pozwala rozpatrywać stosowane przez nich strategie ochronne zarówno w kontekście zasadniczej ich funkcji redukowania poziomu lęku egzystencjalnego, jak i autokreacyjnej pracy nad sobą (schemat 1). Takie rozumienie strategii ochronnych potwierdza ich podstawową funkcję redukującą destrukcyjną siłę trwogi, która wręcz odbiera zdolność jasnego myślenia i normalnego funkcjonowania człowieka. Jednocześnie pozwala uchwycić ważny ich aspekt dotyczący specyfiki odniesienia się do przedmiotu lęku egzystencjalnego. Chodzi o to, że strategie te, które wyzwalają osobową autokreację badanych, pozytywnie zmieniają ich stosunek do śmierci. Tym samym wnoszą one nową jakość do myślenia o życiu jako wartości autotelicznej, której śmierć nie unieważnia, lecz w szczególny, trudny do wypowiedzenia sposób, ją eksponuje. Wówczas myślenie o śmierci wzmacnia postawę afirmatywną wobec życia i sprzyja czerpaniu z niego radości, pomimo świadomości jego skończoności.

Nakreślony przez badanych podział strategii radzenia sobie z lękiem egzystencjalnym prowadzi do wniosku, że grupują się one na dwóch przeciwstawnych biegunach, utożsamianych ze: strategiami wyzwalającymi i strategiami blokującymi osobową autokreację. Ich przeciwstawny charakter ujawnia się w kontekście jakości konfrontowania się osób starszych z nieuchronnością własnej śmierci. Wspomniane konfrontowanie

się z antycypowaną wizją kresu własnego życia może się przejawiać w różnych formach wyzwalających lub blokujących autokreacyjną pracę nad sobą (schemat 1). Różnica w sposobie reagowania na tę kluczową kwestię egzystencjalną jest zasadnicza.

Kategoria utożsamiana ze strategiami wyzwalającymi osobową autokreację wiąże się z twórczym podejmowaniem wyzwania mierzenia się z wartością i sensem własnego istnienia w obliczu jego skończoności. Stosowanie strategii wyzwalających osobową autokreację sprzyja zatem indywidualnemu rozwojowi osób starszych, ich wewnętrznemu dialogowi ukierunkowanemu na osiągnięcie dojrzałości i mądrości (Pietrasieński, 1990). Stanowi więc twórcze odniesienie się do realiów własnego istnienia, przeniknięte wyraźnie zadeklarowanym afirmatywnym stosunkiem do życia. Jego konstytutywnym komponentem jest dążenie do realizowania się w każdym jego obszarze.

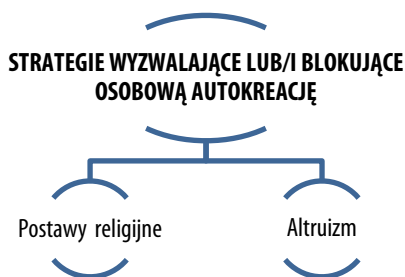
STRATEGIE OCHRONNE	WYZWALAJĄCE OSOBOWĄ AUTOKREACJĘ	Światopogląd
		Pełnienie ról
		Związki z innymi
	WYZWALAJĄCE / BLOKUJĄCE OSOBOWĄ AUTOKREACJĘ	Postawy religijne
		Altruizm
	BLOKUJĄCE OSOBOWĄ AUTOKREACJĘ	Wypieranie myśli o śmierci
Uciekanie w działania		

**Schemat 1.** Struktura strategii ochronnych rozpatrywanych w perspektywie autokreacji osób starszych – pierwsze przybliżenie

Źródło: opracowanie własne.

Kategoria utożsamiana ze strategiami blokującymi osobową autokreację wiąże się natomiast z brakiem gotowości osób starszych do autorefleksyjnego namysłu nad istotą życia. Wydaje się dość symptomatyczne, że osoby starsze reprezentujące ten typ reakcji przejawiają wysoki poziom lęku egzystencjalnego, silniej akcentują w swoich wypowiedziach niepokój związany z mierzeniem się z problemami egzystencjalnymi. Co więcej, w samej sytuacji wywiadu wykazują one większe rozdrażnienie, niepewność, gdy temat rozmowy dotyczy bezpośrednio umierania i śmierci. Remedium na ten stan wewnętrznego napięcia jest ciągle odracanie myślenia o tym, co kiedyś nastąpi, co przynosi relatywnie nietrwałą ulgę w odczuwaniu i przeżywaniu lęku przed śmiercią, co pozwala odsunąć natrętne myśli. Osoby zaliczane do tej grupy wydają się nawet bardziej pewne skuteczności swojej strategii niż osoby konfrontujące się z problematyką przemijania.

Strategie blokujące osobową autokreację obejmują reakcje osób starszych polegające na unikaniu myślenia o kwestiach egzystencjalnych nawiązujących do własnej skończoności i śmiertelności. Oznaczają one postawę przekierowującą uwagę osób starszych na każdą dowolną aktywność, która pozwoli im nie myśleć o tym, co w ludzkim istnieniu nieuchronne. Taka postawa wzbudza ciągłe napięcie, którego cechą charakterystyczną jest niedopuszczanie do świadomości myśli wyzwających potencjał trwogi. Napięcie to nie przyczynia się więc do wypracowywania konstruktywnej odpowiedzi na zasadniczy dylemat egzystencjalny, lecz przekierowuje uwagę na różne formy aktywności, które z punktu widzenia autokreacyjnej pracy nad sobą nie mają większego znaczenia. Biorąc pod uwagę jakość konfrontowania się ze wspomnianymi kwestiami egzystencjalnymi, ta grupa strategii jest nacechowana negatywnie. Unikanie myślenia nie sprzyja przecież kształtowaniu dojrzałych postaw wobec tego, co w ludzkim życiu nieuniknione. Pozostaje ono w sprzeczności z dążeniem do pełni rozwoju w starości poprzez akceptację skończoności własnego istnienia i zbliża ich raczej do rozpaczliwej wywołanej świadomością śmierci (Erikson, 1982).



**Schemat 2.** Subtelne aspekty nieoczywistego przyporządkowania strategii ochronnych do wyodrębnionych głównych grup strategii – drugie przybliżenie

Źródło: opracowanie własne.

Interesującym aspektem wygenerowanej z danych struktury strategii ochronnych jest grupa dwóch strategii łączonych z postawami religijnymi i altruizmem, które w świetle wypowiedzi narratorów mogą pełnić dwojakiego rodzaju funkcję: wyzwalającą lub blokującą autokreację (schemat 2). W zależności od indywidualnego podejścia narratorów strategie te mogą u jednych osób stymulować autokreacyjną pracę nad sobą lub osłabiać podejmowanie tego typu aktywności. Niejednoznaczność w zaszeregowaniu wspomnianych strategii wiąże się z tym, jaki stosunek badani przejawiają do religijności i altruizmu. Blokujący charakter strategii ujawnia się w przypadku osób ujawniających swoistego rodzaju fasadowość aktywności religijnej, w której dominują motywy adaptacji do społecznych norm i zwyczajów kultywowanych w ich mikrospołecznościach. Tak rozumiana religijność nie wzmacnia ich w poczuciu faktycznego zawierzenia i zarazem

oparcia w Bogu. Podobny efekt daje pozorny altruizm, który w praktyce wyraża się w dążeniu do transakcyjnego charakteru relacji z otoczeniem społecznym. Choć taka postawa przynosi społeczne korzyści, jest co najmniej neutralna w wymiarze osobowo-twórczym. Osoby przejawiające postawy religijne na podłożu duchowego odniesienia się do Absolutu i – z tej perspektywy – kształtowania relacji międzyosobowych ujawniają w tej strategii wartość wyzwalającą ich aktywność autokreacyjną. Analogiczny mechanizm ujawnia się w przypadku osób autentycznie kierujących się dobrem innych ludzi, przedkładających gotowość do działania na rzecz drugiego/innych ponad własne potrzeby, przyjemności i wygody. Wówczas w konfrontowaniu się z myślą o śmierci łatwiej jest im dostrzec sens własnego sposobu życia, którego źródłem jest altruizm rozumiany jako nieprzemijająca wartość autoteliczna.

## **Opis struktury strategii radzenia sobie z lękiem przed śmiercią jako subkategorii w grupie strategii wyzwalających osobową autokreację**

### **1. Światopogląd jako mechanizm akceptacji własnego losu**

Istota tej strategii zasadza się na rozumowym odniesieniu się do kwestii egzystencjalnych związanych z naturą istnienia człowieka, w którą wpisane są kruchość życia i nieuchronność śmierci. Taka postawa ułatwia pogodzenie się z własną śmiertelnością jako tym, co w jakiejś perspektywie czasowej jest nieuniknione. Światopogląd jest w tym kontekście intelektualną ramą interpretacyjną określającą sensowność porządku świata i natury istnienia człowieka w tym świecie. Co więcej, jest swoistym punktem odniesienia w rozumieniu sensu własnego istnienia na podstawie przyjętych indywidualnie założeń dotyczących życia i śmierci.

Ukształtowany światopogląd pełni w tym kontekście funkcję strategii redukującej napięcie związane z narastającą świadomością kruchości życia i nieuniknionością własnej śmierci. Oparcie się osób badanych na indywidualnych przesłankach wywiedzionych z własnego światopoglądu utwierdza je w przeświadczeniu o słuszności konkretnych wyjaśnień kwestii egzystencjalnych, do których mają głębokie przekonanie, a nawet pewność. Światopogląd stanowi źródło indywidualnego przeświadczenia o naturze ludzkiego życia rozpoznawanego w różnych jego wymiarach. Tym samym daje osobom starszym poczucie kontroli nad własnym życiem i poniekąd śmiercią. Stanowi bowiem dla nich perspektywę intelektualnego odniesienia się do własnego istnienia przekraczającego horyzont śmierci oraz wzmacnia poczucie wartości, gdy się w tym światopoglądzie odnajdują. To zaś jest podstawą akceptacji logiki sekwencyjności etapów ludzkiego życia i w tym kontekście własnego losu.

Traktowanie światopoglądu jako mechanizmu akceptacji własnego losu ujawnia się w wypowiedziach osób starszych, w których kierują się **poczuciem integralności indywidualnego losu z losem innych ludzi z minionych pokoleń i poczucia jedności z kulturą**. Akceptacja własnego losu wiąże się w kontekście indywidualnego światopogląd z przyjęciem kilku założeń. Składają się na nie: uznanie istnienia rzeczywistości trwającej wiecznie, możliwość życia osobowego w wieczności po przejściu granicy śmierci biologicznej, możliwość zachowania łączności duchowej z ludźmi żyjącymi, duchowe im towarzyszenie i wspieranie w trudach życia doczesnego. Alternatywą jest całkowite odrzucenie religijnej wizji istnienia pozaziemskiego, czyli pogodzenie się z absolutnym niebytem lub dosyć specyficzne, bliżej nieokreślone wyobrażenie egzystowania w kosmicznym porządku. Analiza materiału badawczego wyodrębniła dwie perspektywy wspomnianej integralności osób starszych z losem innych ludzi, które są utożsamiane z:

a) metafizycznym charakterem relacji rodzinnych: znaczenie relacji rodzinnych jest niezacierałe i trwałe nawet po śmierci osób spokrewnionych. W przeświadczeniu osób badanych ich bliskim, którzy przekroczyli granicę śmierci biologicznej, nadal zależy na dobru potomków zmagających się z trudami życia doczesnego. Taka perspektywa zakłada więc wiarę w możliwość duchowego towarzyszenia żyjącym potomkom. Czego wyrazistą egzemplifikacją są wypowiedzi tego typu:

*Ja sobie tłumaczę, że pewnie wtedy będę gdzieś tam w wszechświecie i to też są wspomnienia, właśnie rozmowy moich dziadków, może miałam wtedy z 6 lat, gdzie babcia mówiła: „jak my się tam znajdziemy, Stefuchna” (śmiech), a dziadek mówi: „No znajdziemy się, nie bój się. Będziemy sobie tutaj patrzeć, jak własne wnuczki nam dorastają”.* (Alicja, 67)<sup>2</sup>

*Ale doznaję, w pewnym sensie, jakiejś dobroci, jak gdyby coś nade mną, jak gdyby pracowało na korzyść mojego bytu, jak gdyby kierowało coś mną.* (Izabela, 76)

b) metafizycznym charakterem przyjętego ładu: takie ujęcie wspomnianej integralności z losem innych ludzi jest wyabstrahowane od konkretnej płaszczyzny relacyjnej rozpatrywanej na podłożu rodzinnym, narodowym, etnicznym, społecznym itp. Osoby, które przyjmują taką perspektywę, zakładają najbardziej uniwersalne odniesienie się do drugiego człowieka, któremu dane było żyć w jakimś czasie historycznym i kręgu kulturowym. Perspektywa ta zakłada analogiczność doświadczania trudów życia oraz zmagania się ze świadomością własnej skończoności i nieuchronnością śmierci. Zakłada ona uznanie logiki pokoleniowej przemijalności ludzkiego istnienia, ładu kosmicznego czy boskiego, w której wyraża się autoteliczny charakter wartości życia i śmierci człowieka. Przykładem takiego ujęcia są wypowiedzi osób badanych:

---

<sup>2</sup> W nawiasie podajemy fikcyjne imię i prawdziwy wiek, w którym byli narratorzy podczas prowadzenia badania.

[...] ja raczej staram się tak do tego podchodzić [...] no osobiście ja nie boję się, że ja umrę, to jest przecież naturalne, prawda? Dlaczego miałabym zagarniać tego życia więcej aniżeli ci moi drodzy rodzice, prawda? [...] tak mi się wydaje, że to jest taki porządek rzeczy, prawda? No i trzeba to zaakceptować. (Honorata, 79)

No, wiem, że to będzie, że to musi być, że to jest no, jakoś tak staram się wytłumaczyć, że to jest jedna rzecz, która jest sprawiedliwa, prawda? Że dotyczy wszystkich. No ale wołałabym, żeby to się odciągnęło w czasie niż przybliżyło, powiedzmy. (Alicja, 67)

Nieuchronność to jest właśnie to, z czym ja się rodzę, prawda? Przecież to nosimy w sobie właśnie to, że jesteśmy temporalni i że przychodzi nasz kres. [...] No dla mnie to nie jest trudne [...] i uważam, że to jest normalne. (Bernadeta, 77)

## **2. Pełnienie ról jako szansa samospelnienia i pozytywnej samooceny**

Pełnienie całego spektrum ról na różnych etapach życia może być traktowane przez osoby starsze jako źródło redukcji lęku egzystencjalnego. Świadomość tego, w jaki sposób odgrywali i odgrywają znaczące role społeczne, daje im poczucie łączności i integralności z otaczającym ich światem. Pełnienie ról zakłada bowiem wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom społecznym ujawniające się w respektowaniu norm, reguł i wzorców uznawanych za obowiązujące w danym systemie społeczno-kulturowym. Doświadczenie związane z pełnieniem różnych ról daje osobom badanym możliwość potwierdzenia wartości własnych dokonań życiowych w świetle zobiektywizowanego odbioru społecznego. Wówczas spełnienie się w określonych rolach jest traktowane w kategoriach indywidualnych osiągnięć będących dla osób starszych źródłem potwierdzenia wartości tego, w jaki sposób przeżyły własne życie. Wysoka samoocena zrealizowania się w konkretnych rolach sprzyja zaakceptowaniu własnego losu i utwierdzenia się w poczuciu wartościowego przebiegu życia. Może ona spełniać funkcję strategii łagodzącej lęk przed śmiercią, wzbudzając w osobach starszych radość z życia i otwartość na osiągnięcie kolejnych celów.

Z analizy materiału badawczego wynika, że osoby uczestniczące w badaniach eksponują kluczowe znaczenie ról rodzinnych, których dopełnieniem są role zawodowe. Praktycznie nie wspominają o innych rolach z różnych przestrzeni rzeczywistości społecznej. Prawdopodobnie należy to tłumaczyć specyfiką realiów socjalistycznego państwa opiekuńczego, w których żyli w okresie wczesnej i średniej dorosłości. Realia te narzucały istotne ograniczenia na możliwości podejmowania różnych form aktywności społeczno-zawodowych. Dlatego też pozytywna samoocena osób starszych koncentruje się na rolach związanych przede wszystkim z życiem rodzinnym, a dopiero w drugim planie z życiem zawodowym:

Wysłałam za mąż, mam jedną córkę, z której jestem dumna, mam wnuczkę, z której jestem jeszcze bardziej dumna. I zrealizowałam się w pracy, bo bardzo lubiłam ten charakter prac. (Dorota, 77)

*Sukcesem dla mnie jest moja córka, to, jaka ona jest. To jest mój największy sukces. Ja myślę, że ja jednak jestem bardzo rodzinna i dla mnie największym sukcesem jest to, że potrafiłam wychować dziecko tak, że jestem z tego zadowolona, a nawet szczęśliwa i zadowolona. (Katarzyna, 65)*

*Najlepszy kierownik produkcji Anno Domini, rok i tak dalej i dekoracja normalnie przez prezydenta. I bardzo dużo mam medali wszelkiego rodzaju, to, to moje są sukcesy! (Kazimierz, 87)*

### **3. Związki z innymi jako umocnienie sensu życia**

Relacje z innymi ludźmi są traktowane jako bardzo ważny element życia. W starości, gdy ubywa bliskich, krewnych, znajomych, rówieśników, relacje te są jeszcze bardziej dowartościowywane. Takie poczucie pewności bycia z innym dają stałe związki, ale w starości szczególnie wiele kobiet doświadcza straty partnera życiowego. Osoby uczestniczące w badaniach są otwarte na relacje z innymi – nie tylko z własnej generacji. Z przeprowadzonych badań wynika nawet, że aktywni edukacyjnie starsi ludzie doceniają relacje z młodszymi pokoleniami i często się w nie angażują. Daje to im poczucie sprawstwa, sensu istnienia, gdy wiele innych zadań zostało już wykonanych i brakuje jasno określonych celów życiowych.

Znalezienie sensu życia w relacjach z innymi jest umocnieniem miejsca osób starych w przestrzeni społecznej, środowisku lokalnym, a przede wszystkim w rodzinie. Daje im poczucie przynależności i ważności, napawa optymizmem. Pielęgnowanie relacji z dawnymi znajomymi i bliskimi, nawiązywanie nowych relacji, pełnienie określonych ról pozwala zbilansować osobom starszym swoje życie. Co więcej, sprzyja postrzeganiu swoich rozterek i niepokojów egzystencjalnych z perspektywy jakości relacji z innymi ludźmi. I w ten sposób pomaga w przybliżeniu się do akceptacji własnej śmiertelności. Zakładając, że relacje te są mało liczne, ale silne i trwałe, można raczej odrzucić przypuszczenie, że służyc one mogą odwróceniu uwagi od spraw ostatecznych.

*Potrzebą moją jest to, że jeśli mi zdrowie pozwoli, to nie zrywać kontaktu z ludźmi i z młodzieżą. Na przykład ja mam swoich współpracowników dawnych zakładów, z którymi już się spotykamy od 40 lat. To nie jest żadna rodzina, ale dla mnie oni są po prostu więcej, jak rodziną. (Kazimierz, 87)*

*Ja nie mam dużego grona ludzi, ale to są ludzie, na których mogę polegać. (Alicja, 67)*

*No, ci niektórzy przyjaciele poumierali to też... tych znajomych jest mniej, ale tak jak mówię, z młodymi nie ma żadnego problemu. Jak córka z zięciem robią jakieś tam imprezy, uroczystości, to zawsze nas też zapraszają. (Katarzyna, 65)*

### **4. Postawa religijna jako metafizyczne odniesienie się do życia**

Postawa religijna jest z kolei strategią, która wiąże się z wiarą w istnienie Boga, na podłożu której kształtowana jest indywidualna relacja człowieka z Bogiem. Wiara manifestująca się w zaangażowanej postawie religijnej osób starszych umożliwia osiąganie harmonii biopsychoduchowej. Jej źródłem nie są jednak jakieś szczególne dokonania

badanych czy też ich cechy osobowe, a poszukiwanie duchowej drogi do Boga i otwieranie się na doświadczanie miłości Bożej. Na wartość tak rozumianej postawy religijnej składa się poczucie wewnętrznego spokoju osób starszych, które odczuwają oparcie w miłości Boga w każdej sytuacji konfrontowania się z myślami o nieuchronności własnej śmierci. Im bardziej otwierają się one na relację z Bogiem (np. poprzez modlitwę, sakramenty, głoszenie dobrej nowiny), tym bardziej utwierdzają się w przeświadczeniu o tym, że śmierć nie unieważnia ich relacji z Bogiem. W tym kontekście ich życie nie kończy się w momencie śmierci biologicznej wyłącznie z woli i mocy Boga, nie zaś z ich woli lub osobistych dokonań.

Postrzeganie siebie jako osoby autentycznej w swej religijności pozwala osobom badanym na konstruowanie pozytywnych antycypacji własnego losu po śmierci. **Wiara w Boga, rzeczywistniająca się w postawie religijnej osób starszych, utwierdza je w przeświadczeniu o wartości własnego życia, a także nadziei na życie wieczne. Tym samym wiara w Boga łagodzi lęk przed śmiercią.** Daje im bowiem poczucie bezpieczeństwa, wewnętrznego spokoju i równowagi. Jednocześnie instrumentalne podejście do wiary i religijności staje się imitacją religijności i pobożności, łatwą formą oszukiwania siebie samego. To sprawia, że religijność może być strategią blokującą autokreację, tłumiącą refleksyjny stosunek do życia i śmierci, zarazem promującą bezkrytyczne przyjmowanie wartości ludzkiego życia. Strategia ta zasadza się na transakcyjnym rozumieniu sensu własnej religijności: życie zgodne z normami na ziemi za życie wieczne.

Nieco zaskakujące jest to, że omawiana strategia ujawnia się w wypowiedziach osób starszych zarówno tych, które deklarują wiarę w Boga, jak i tych, które nie deklarują się jako osoby wierzące, lecz dostrzegają korzystną rolę wiary w łagodzeniu lęku egzystencjalnego:

a) charakterystyczne dla pierwszej grupy osób badanych są stwierdzenia:

*[...] no na przykład być może, że to jest też i przyzwyczajenie, ale duchowo wypoczywam na mszy, ale na dobrej mszy. A dobra msza to jest w miarę krótkie kazanie, nieznanudające i treściwe. I to wtedy tak się czuję duchowo podbudowana. Ale jeżeli spełnione są te warunki, ale jeżeli nie, to, może brzydko powiem, ale uważam to za stratę czasu. (Alicja, 67)*

*Co się ze mną stanie [...] ja wierzę, że mam duszę, wierzę w to, że moja dusza jest w jakiejś części zasiedlona przez Ducha Świętego, wierzę, że ta moja dusza [...] jest w postaci jakiegoś takiego małego woreczka, prawda, jest tam gdzie przechowywana przez Stwórcę, prawda, i ten woreczek, który może być jakąś taką szkatułeczką, proszę pani, że on może być w każdym momencie rozwinięty i że ja coś... tak myślę, że właśnie, że Pan Bóg jest takim wielkim, wielkim kreatorem [...] Pan Bóg swoją wolą zezwolił na odkrywanie swoich tajemnic. (Honorata, 79)*

b) Część osób niewierzących patrzy z pewnego rodzaju podziwem, a nawet zazdrością, na ludzi głęboko wierzących, jednocześnie gardząc tymi, których wiara jest powierzchowna. Są to osoby, które poszukują w duchowości „prywatnej” relacji z Bogiem, ale bez Kościoła:



[...] jeżeli zmieniliby mi się i stałabym się osobą taką wierzącą, to wydaje mi się, że wtedy to jest łatwiej, no bo człowiek idzie do Boga, może do raju, więc się nie boi, akceptuje. A jeszcze te wszystkie sakramenty, czy jak tam... no to jest zabezpieczony i jak to mówią, przechodzi na drugą stronę, gdzie niby ma być jeszcze szczęśliwszy niż tu. Jeśli w to wierzy, to na pewno łatwiej mu odchodzić z tego świata. (Katarzyna, 65)

Ja zawsze mówię tak: może jest ten Bóg, może on istnieje, no jeżeli ja umrę, to na pewno mnie przyjmie, bo nie jestem złym człowiekiem, tak sobie się tłumaczę sam przed sobą. Jeżeli jest Bóg, to chyba mnie przyjmie, bo w sumie zły nie jestem. (Zenon, 67)

### **5. Altruizm jako postawa nadająca sens życiu i śmierci**

Postawa altruistyczna zakłada angażowanie się osób badanych w relację z osobami z otoczenia społecznego w intencji działania na rzecz ich dobra. Potencjał redukcji poziomu lęku egzystencjalnego wiąże się z zaangażowaniem osób badanych w urzeczywistnianie dobra drugiego/innych, które jest traktowane jako zasadnicza powinność moralna i egzystencjalna. Postawa ta zakłada, że wysunięcie na pierwszy plan dobra innych ludzi – ujawniające się w różnych formach osobistych wyrzeczeń, a nawet poświęceń – uszlachetnia altruistę. Zakłada bowiem myślenie i postępowanie w duchu wartości etycznych uwrażliwiających go na coraz to bardziej subtelne wymiary własnego człowieczeństwa.

Pozytywne nacechowanie postawy altruizmu jako ważnej i etycznie znaczącej wartości kulturowej sprzyja utwierdzeniu się osób starszych w poczuciu wysokiej samooceny. Retrospektywny wgląd w historię własnego życia pozwala im na utrwalanie przeświadczenia o niezacieralnej wartości ich czynów wspierających innych ludzi. Ma to oczywiście istotne znaczenie dla kształtowania się poczucia spełnienia egzystencjalnego. Postawa ta prowadzi osoby badane do przekonania o dobrze przeżytym życiu czy wypełnianiu go obecnie oczekiwanymi i z natury pozytywnymi działaniami, jak pomaganie innym. Podejmowanie działań na rzecz innych ludzi wpisuje się bowiem w kanon społeczno-kulturowych postaw dobrego człowieka. Działania te wzbudzają w osobach badanych poczucie spełnienia w życiu i redukują ich poziom lęku egzystencjalnego, skłaniają je jednocześnie do refleksyjnego, wrażliwego i mądrego starzenia się. Warto dodać, starzenia się utożsamianego – ujmując to metaforycznie – z oddawaniem części siebie innym. Niemniej także w tej strategii upatrywać można niebezpieczeństwa bezgranicznego zaangażowania się na rzecz dobra innych kosztem własnego samorozwoju. Zaniedbanie samorozwoju może bowiem oddalać od konstruktywnie rozumianej samotności i rozwoju duchowego.

Osoby starsze o skłonnościach altruistycznych są skoncentrowane na drugim człowieku, najczęściej swoich bliskich, i odczuwają z tego powodu radość kreowania pozytywnych zmian w życiu innych ludzi:

*Poświęcam się dla tej córki, która została, dla wnuków. Tak jak mówię, staram się żyć tym, co dzisiaj. Pomagam ludziom, no tak. (Bernadeta, 77)*

*Mogłam pomóc córce, kiedy budowała sobie domek, bo było mnie na to stać. Mogłam pomóc drugiej córce, kiedy zatapiała sobie mieszkanie w Warszawie. Czegóż mogę chcieć więcej? (Sabina, 75)*

*Oczywiście jest powódź gdzieś tam, jest wybuch w Japonii, jest tajfun, jest to i tamto, to ja to, co mam, i co się komu przydaje, wydaje, zanoszę, czy do PCK wydałam wszystko. Po wszystkich wyczyszczone. Wydałam pościel, bo mi jest niepotrzebna, wydałam rzeczy, które oczywiście mogłyby się przydać lub mogłyby leżeć, ale po co i na co? Wydaję książki, bo już stwierdzam, że gdzieś tam się przydadzą, przydadzą, a to w szkole, a to komuś, prawda. Moim byłym uczniom nawet na pamiątkę, do uniwersytetu, te rosyjskie przynajmniej. (Tatiana, 77)*

*Wczoraj jej na przykład ufarbowałam włosy, bo jest elegantką, a idzie jutro do fryzjera, nie ma siły siedzieć godzinami tam u fryzjera na farbowaniu, no to robi to w domu, czyli ja jej tam pomagam. (Otylia, 77)*

## **Opis struktury strategii radzenia sobie z lękiem przed śmiercią jako subkategorii w grupie strategii redukujących osobową autokreację**

### **1. Uciekanie w działanie jako mechanizm przeniesienia chroniący przed przeżywaniem śmierci**

Uciekanie przed myśleniem o śmierci jest jedną z dwóch strategii ochronnych wyłonionych w analizie materiału badawczego, które mają ewidentnie charakter odwodzący osoby starsze do podejmowania wysiłku konfrontowania się z myślami o własnej skończoności. W centrum tej strategii jest w tym kontekście postawa „aktywisty”, zaangażowanego w bieżące sprawy i zadania, pozbawionego sił, czasu i ochoty na myślenie o oddalonych w bliżej nieokreślonej przyszłości kwestiach. Choć ważnych, to jakby mniej „rzeczywistych” i w dodatku wymagających ogromnego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego. Uciekanie w działanie wiąże się z maksymalizowaniem różnych form aktywności (rodzinnych, zawodowych, towarzyskich, rekreacyjnych, wolontaryjnych itp.) wymagających od osób starszych pełnego zaangażowania intelektualnego, emocjonalnego, fizycznego i czasowego. Choć uciekanie w działanie nie rozwiązuje problemów natury egzystencjalnej, tłumi jednak naturalną potrzebę zmierzenia się z troskami egzystencjalnymi. Przynosi ono osobom starszym krótkotrwałą ulgę, obniżając ich poziom lęku wzbudzanego myślami o śmierci. Angażowanie się w ciągle działanie spełnia w tym kontekście funkcję ochronną. Niezależnie od walorów tak rozumianej „nadaktywności” nie dezaktualizuje się problem intelektualnego i duchowego nieprzygotowywania się do starości i wieńczącej ją śmierci, lecz z czasem zyskuje na znaczeniu. Ogranicza też dynamikę i zakres dążenia do transcendencji i mądrości życiowej rozumianej jako istotny komponent osiągnięcia dojrzałości osobowej.

Osoby badane stosujące tę strategię eksponują w swoich wypowiedziach zafascynowanie ideą działania dla samego działania, niesprzyjającego myśleniu wybiegającemu poza konkretne sytuacje „tu i teraz”:

*Żyję dniem dzisiejszym.* (Katarzyna, 65)

*Więc ja myślę [...], że to aktywność, aktywność... jeżeli człowiek nie potrzebuje być aktywny, to jeżeli ma taki stan umysłowy, prawda, to idzie w ten kącik i po prostu tak obumiera, prawda, tak mi się wydaje.* (Honorata, 79)

*Mam dużą rodzinę, prawda, z którą trzeba utrzymywać stosunki, no używając dyplomacji, prawda? No i mam koleżanki, z którymi trzeba współistnieć, używając dyplomacji, prawda? No więc ja mam dużo ludzi, z którymi utrzymuję kontakty.* (Honorata, 79)

*Nie wiem, nie myślałem jeszcze w ogóle o tym. Jeszcze nie mam takich przemyśleń.* (Kazimierz, 87)

## **2. Wypieranie myśli o śmierci jako psychologiczny mechanizm obronny**

Inną specyfikę ma strategia, w której uruchamiane jest wypieranie myśli o własnej skończoności i nieuchronności śmierci. Strategia ta opiera się na postawie swoistego „niemyślenia” o tym, co zasadnicze i nieuniknione w ludzkim życiu, co domaga się pogłębionego namysłu i udzielenia własnej odpowiedzi. Jest to forma zafałszowania wiedzy o sobie, swoistej ucieczki przed sobą. Polega ona na tłumieniu myśli skłaniających do rozważania natury własnego istnienia, które przenikają z coraz większą siłą do codzienności człowieka na etapie późnej dorosłości.

Wspomniana strategia ujawnia się w strategiach: wypierania czy tłumienia myśli o skończoności i śmierci, ich zakłócania, unikania bodźców i sytuacji pobudzających do myślenia o fundamentalnych kwestiach ludzkiej egzystencji, a także unikania intelektualnego konfrontowania się z nimi. **Wypieranie myśli o śmierci staje się wówczas jedynym rozwiązaniem łagodzącym lęk egzystencjalny – jako tymczasowy, często mało skuteczny sposób tłumienia świadomości skończoności własnego życia.**

Analiza materiału badawczego wyodrębniła wypowiedzi osób starszych, w których ujawnia się strategia wypierania myśli o śmierci:

*Bardzo rzadko myślę... ale teraz tak jak mówię, po tym zapadnięciu w narkozę, no to jeżeli tak ma wyglądać śmierć... Jak jestem na pogrzebie, to wiadomo, że człowiek myśli. Ten łoskot grud spadających na grób, to właśnie jest takie symboliczne. To chyba każdy człowiek... dudnienie ziemi o wieko trumny. Zamyślałem się wtedy... ale nie dopuszczam jeszcze do siebie tej myśli takiej, że... Zaraz myśl ucieka, zaraz psychika... uciekam od tego, coś innego mi podsuwa, jak gdyby sama się ratowała, uciekała od tego.* (Zenon, 67)

*I praktycznie to nam już niewiele zostało. To jakby człowiek zaczął o tym rozmyślać, to by się załamał, położył do łóżka i czekała aż sam umrze. A po co? Szkoda czasu na rozmyślanie.* (Katarzyna, 65)

*Ja im jestem starsza, tym częściej myślę, że nad niektórymi rzeczami to nie... to nie jest warto się zastanawiać, lepiej chyba brać jak jest, bo wtedy mniej w głowie siedzi.* (Mirosława, 71)

*Ale po co, kiedyś chciałam tak pomyśleć, ale nie widzę sensu, usiądę i będę płakała nad tym, że jakiś ruch zrobiłam w życiu? Nie! Nie ukradłam, nie pobiłam, nie uszkodziłam nikogo... (Izabela, 76)*

## Dyskusja i zakończenie

Rozpoznanie strategii ochronnych w podejściu jakościowym pozwoliło na uchwycenie podmiotowego wymiaru ich stosowania przez osoby starsze. Rozważania wokół stosowania strategii ochronnych mających na celu redukcję poziomu lęku egzystencjalnego prowadzą do wniosku, że strategie wyzwalające osobową autokreację prowadzą osoby starsze do zmiany stosunku wobec śmierci i wartości życia. Inicjują one bowiem pracę nad sobą w sferze mentalnej, a nawet duchowej. Stosowanie strategii ograniczających osobową autokreację ogranicza się do czasowego zredukowania poziomu lęku egzystencjalnego na drodze stłumienia dręczących myśli lub przekierowania aktywności na dowolne obszary praktyki życia codziennego. Strategie te spełniają funkcję wyciszania stanów pobudzenia emocjonalnego i ponownego wejścia w emocjonalną i intelektualną strefę komfortu psychicznego. Nie rozwiązują one problemu, lecz pozwalają o nim nie myśleć, po to, by nie odczuwać związanej z nim udręki. Mają one charakter kompulsywny, nasilający się i wyczerpujący. Są one stosowane w każdej sytuacji kojarzonej z nieuchronnością własnej śmierci wywołującej trudny do opanowania lęk egzystencjalny. Ich znaczenie wzrasta wraz z pogłębiającą się świadomością pogarszającego się stanu zdrowia lub coraz częstszym występowaniem innych czynników odczytywanych jako zapowiedź kresu własnego życia. Ich ograniczona efektywność ujawnia się w sytuacjach granicznych, w których uciekanie w działania zastępcze lub wypieranie myśli o śmierci przestają być możliwe.

Znaczenie stosowania strategii wyzwalających osobową autokreację może być natomiast rozpatrywane w dwóch płaszczyznach. Pierwsza jest analogiczna do funkcji strategii blokujących, tj. utrudniających podejmowanie aktywności ukierunkowanej na osobową autokreację. Wiąże się ona z redukcją poziomu lęku egzystencjalnego, z tą jednak różnicą, że nie chodzi o intelektualne dystansowanie się od nieuchronności śmierci, lecz o nadawanie znaczeń własnemu życiu, relacjom z innymi ludźmi i własnej filozofii życia w perspektywie wewnętrznego namysłu nad istotą spraw ostatecznych. Miejsce dystansowania się zajmuje poszukiwanie wartości życia w kontekście śmierci i dążenie do akceptacji nieuniknionego stanu rzeczy. Druga płaszczyzna wiąże się z jakościową zmianą polegającą na kreatywnym, a nie reaktywnym, podejściu do zasadniczego wyzwania egzystencjalnego w ludzkim życiu. O ile strategie rozpatrywane w pierwszej płaszczyźnie mają charakter reaktywny, są bowiem uruchamiane w sytuacji zaistnienia lęku przed własną śmiercią, o tyle strategie rozpatrywane w drugiej płaszczyźnie mają charakter kreatywny. Opierają się one na afirmatywnym stosunku

do życia i możliwości spełniania się w nim niezależnie od wieku metrykalnego i stanu zdrowia. Uzdalniają one bowiem osoby starsze do nadawania pozytywnych wartości własnemu starzeniu się i kształtowania stosunku do życia w starości jako osobistego projektu autokreacyjnego. Tym samym sprzyjają kreatywnemu doświadczaniu starości i przeżywaniu siebie w starości. Podejmowanie autokreacyjnej pracy nad sobą, ukierunkowanej na osiągnięcie mądrości i dojrzałości osobowej, zmienia stosunek osób starszych do śmierci i w tym kontekście do wartości i sensu życia. Autokreacja wzmacnia zatem siłę ochronną stosowanych przez nie strategii. Symbolicznie rzeczy ujmując, sama przejmuje funkcję ochronną.

Strategie wyzwalające osobową autokreację sprzyjają wypracowywaniu przez osoby starsze indywidualnego, autorefleksyjnego odniesienia się do problematyki skończoności własnego istnienia i antycypowanej koncepcji własnej śmierci. Niezależnie od warstwy merytorycznej tego odniesienia się do podstawowych kwestii własnego istnienia, osoby starsze formułują własne stanowisko oparte na ich doświadczeniach biograficznych i ważnych w ich odczuciu argumentach. Osoby starsze uczestniczące w badaniach nie są obojętne wobec logiki życia przejawiającej się w indywidualnie doświadczanych „ścieżkach” starzenia się. Taka postawa ma zasadnicze znaczenie dla jakości radzenia sobie z lękiem egzystencjalnym. Wiąże się ona z gotowością nadawania własnemu życiu – zarówno w ujęciu retrospektywnym, jak i prospektywnym – znaczeń, których przesłanie łączone jest z indywidualnie definiowaną nadzieją na to, że śmierć nie zniweczy sensu ich życia. Warto dodać: sensu rozpoznawanemu bądź to w kontekście społecznym, utożsamianym z pamięcią innych ludzi, bądź to w kontekście metafizycznym, utożsamianym z wizją życia wiecznego i osobistą relacją z Transcendentem.

## Bibliografia

- Arndt, J., Routledge, C., Cox, C.R. i Goldenberg, J.L. (2005) The worm at the core: A terror management perspective on the roots of psychological dysfunction. *Applied and Preventive Psychology*, 11(3), 191-213.
- Bans-Akutey, A. i Tiimub, B.M. (2021) Triangulation in Research. *Academia Letters*, August, 1-6.
- Becker, E. (1997) *The Denial of Death*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Burgh, G. (2014) Creative and Lateral Thinking: Edward de Bono. W: D.C. Phillips (red.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (t. 1-2). SAGE Publications, Inc.
- De Bono, E. (2014) *Lateral thinking: an introduction*. London: Vermilion.
- DeCarvalho, R.J. (2000) The growth hypothesis and self-actualization: An existential alternative. *Humanistic Psychologist*, 28(1-3), 59-66.
- Erikson, E.H. (1982) *The Life Cycle Completed, a Review*. New York/London: Norton.
- Erikson, E.H., Erikson, J.M. i Kivnick, H.Q. (1989) *Vital Involvement in Old Age*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fabiś, A. (2018) *Troski egzystencjalne w starości. Ujęcie geragogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Fabiś, A., Wąsiński, A. i Čepelka, O. (2022) Intergenerational Messages as Sign of Wisdom of Active Polish and Czech Older Learners. *Ageing International*, 47(2), 284-306.
- Fabiś, A., Wąsiński, A. i Tomczyk, Ł. (2017) Existential Perspective of Biography-related Reflection in the Intergenerational Narrative Messages. *Journal of Family History*, 42(3), 326-340.
- Frankl, V.E. (1972) *Homo Patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Frankl, V.E. (2006) *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press.
- Gander, H.-H. (2017) *Self-understanding and lifeworld: basic traits of a phenomenological hermeneutics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T. i Solomon, S. (1986) The causes and consequence of a need for self-esteem. A terror management theory. W: R.E. Baumeister (red.) *Public self and private self*. Springer-Verlag, 181-212.
- Greenberg, J., Solomon, S. i Pyszczynski, T. (1997) Terror Management Theory of Self-Esteem and Cultural Worldviews: Empirical Assessments and Conceptual Refinements. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29(C), 61-139.
- Greenberg, J., Vail, K. i Pyszczynski, T. (2014) Terror Management Theory and Research: How the Desire for Death Transcendence Drives Our Strivings for Meaning and Significance. W: A.J. Elliot (red.) *Advances in Motivation Science*. London: Elsevier Academic Press, 85-134.
- Guba, E., i Lincoln, Y. (2005) Paradigmatic controversies contradictions and emerging confluences. W: N. Denzin i Y. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 191-215.
- Hill, R. (2006). *Positive Aging: A Guide for Mental Health Professionals and Consumers*. New York: W.W. Norton & Company.
- Konecki, K.T. (2012) Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(1), 12-45.
- Kubinowski, D. (2010) *Jakościowe badania pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lee, C.J.G. (2012) Reconsidering Constructivism in Qualitative Research. *Educational Philosophy and Theory*, 44(4), 403-412.
- Levinson, D.J. (1986) A Conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- 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*. New York: Random House Publishing Group.
- Lichtman, M. (2023) *Qualitative Research in Education: A User's Guide (4rd ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Pietrasiniński, Z. (1990) *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: PW „Wiedza Powszechna”.
- Sartre, J.-P. (2021) *Being and nothingness* (eBook). Atria Books.
- Schopenhauer, A. (1999). *Prize Essay on the Freedom of the Will*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solomon, S., Greenberg, J. i Pyszczynski, T. (1991) Terror management theory of self-esteem. W: C.R. Snyder i R.D. Forsyth (red.) *Handbook of social and clinical psychology. The health perspective*. New York: Pergamon Press, 21-40.
- Tischner, J. (1972) Od prawdy sądu do prawdy egzystencji. *Analecta Cracoviensia*, 4(0), 51-67.
- Tischner, J. (2011) *Myślenie według wartości*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Vazire, S. i Wilson, T.D. (2012) *Handbook of Self-Knowledge*. New York: The Guilford Press.
- Wąsiński, A. (2018) *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego: perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Wąsiński, A. i Górniok-Naglik, A. (2018) Multidimensional character of self-creation – theoretical and methodological overview. W: Ł. Tomczyk, A. Ryk i J. Prokop (red.) *Proceedings New Trends And Research Challenges In Pedagogy And Andragogy NTRCPA18*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 109-124.
- Wojtyła, K. (2000) *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Yalom, I.D. (1980) *Existential Psychotherapy*. New York: BasicBooks.
- Zhou, J., Chen, Y., Xu, Y., Liao, B. i Fu, W. (2022) Facing a Real Threat of Death: Dynamic Changes in Death-Thought Accessibility. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 1731-1740.





Mirosława Kanar\*  
Jarosław Bąbka\*\*

## **ZNACZENIE DIAGNOZY ZABURZEŃ ZE SPEKTRUM AUTYZMU ORAZ ODDZIAŁYWAŃ PSYCHOEDUKACYJNYCH DLA SAMOWIEDZY DOROSŁYCH OSÓB AUTYSTYCZNYCH**

### **THE SIGNIFICANCE OF AUTISM SPECTRUM DISORDER DIAGNOSIS AND PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR SELF-AWARENESS IN ADULTS WITH AUTISM**

**ABSTRACT:** Individuals with autism spectrum disorder, characterised by their unique neurotype, may encounter challenges in processes of self-discovery and developing self-knowledge. This paper discusses the essence of human self-awareness as a collection of memory encoded judgments regarding own personality, behavioural and emotional traits, as well as relationships with others and life aspirations. The paper reviews research results related to selected aspects of self-knowledge of adults with autism spectrum disorder, with a particular focus on the importance for the study group of diagnosis and psychoeducation for self-awareness.

This research aims to understand and describe the significance of diagnosis and psychoeducation for self-awareness in adults with autism spectrum disorder. The study utilized a dialogical method, and the research material was interpreted based on phenomenographic principles. The article presents research findings on the self-awareness of 25 intellectually normal and verbally communicative adults with autism spectrum disorder. Depending on the life stage in which the diagnosis of autism is obtained, the diagnosis serves various functions for the individuals receiving it: it can have pro-developmental effects, cause identity confusion, it may neutralize or reinforce previously existing self-perceptions. The research results highlight two distinct educational-therapeutic approaches for individuals on the autism spectrum: psychoeducation focused on developing self-acceptance and self-awareness, and psychoeducation aimed at promoting normalization, fostering adaptation to social norms and expectations. The results of the research can be used to support autistic people in the process of lifelong learning and building knowledge about themselves, as well as to adapt psychoeducational programs to their needs and cognitive abilities.

**KEYWORDS:** diagnosis, adulthood, psychoeducation, self-awareness, autism spectrum disorder.

**ABSTRAKT:** Osoby ze spektrum autyzmu ze względu na swoisty neurotyp mogą doświadczać trudności w procesie poznawania siebie oraz budowania wiedzy o sobie. W opracowaniu omówiono istotę samowiedzy człowieka jako zbioru sądów zakodowanych w pamięci na temat właściwości osobowościowych, behawioralnych oraz emocjonalnych, a także relacji z innymi ludźmi oraz aspiracji życiowych. Dokonano przeglądu wyników badań dotyczących wybranych aspektów wiedzy o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia diagnozy oraz psychoedukacji dla samowiedzy analizowanej grupy.

---

\* **Mirosława Kanar** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Zakład Nauk o Edukacji; e-mail: mirkan@amu.edu.pl; ORCID: <https://0000-0002-5426-4066>.

\*\* **Jarosław Bąbka** – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej; e-mail: j.babka@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://0000-0002-8675-553X>.

Problem badawczy ukierunkowano na poznanie i opisanie znaczenia diagnozy spektrum autyzmu oraz psychoedukacji dla samowiedzy dorosłych osób autystycznych. Badania zrealizowano z wykorzystaniem metody dialogowej. Materiał badawczy zinterpretowano zgodnie z założeniami fenomenografii. W artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczące samowiedzy 25 dorosłych osób ze spektrum autyzmu w normie intelektualnej oraz komunikujących się werbalnie. Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu, w zależności od etapu życia, w którym jest uzyskiwana, pełni dla wiedzy osób ją otrzymujących różne funkcje: od prorozwojowej po powodującą zamęt tożsamościowy aż po neutralną i utrwalającą występujący wcześniej sposób myślenia o sobie. Badania pozwoliły ukazać dwa zaznaczające się podejścia edukacyjno-terapeutyczne odnoszące się do osób ze spektrum autyzmu: psychoedukacja ukierunkowana na rozwój samoakceptacji i samoświadomości oraz psychoedukacja ukierunkowana na normalizację. Uzyskane wyniki badań mogą być wykorzystywane pod kątem wspierania osób autystycznych w procesie całościowego uczenia się oraz budowania wiedzy o sobie, a także dostosowywania programów psychoedukacyjnych do ich potrzeb oraz możliwości poznawczych.

SŁOWA KLUCZOWE: diagnoza, dorosłość, psychoedukacja, samowiedza, spektrum autyzmu.

Odchodzenie od traktowania człowieka ze spektrum autyzmu w kategorii behawioralnej, jako zewnątrzsterownego układu, na rzecz zainteresowania się jego życiem wewnętrznym i poznawczym funkcjonowaniem, uzasadnia badania dotyczące konstruowania przez tę grupę społeczną samowiedzy. Pomimo zwiększającej się liczby opracowań na temat spektrum autyzmu zbyt mało wiemy, w jaki sposób dorosłe osoby autystyczne myślą o sobie, a także jakie znaczenie dla samowiedzy nadają diagnozie zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz oddziaływaniom psychoedukacyjnym.

Teoretyczne zaplecze podjętej problematyki stanowią poznawcze koncepcje samowiedzy. W nurcie poznawczym wyróżnia się podejście obrazowe oraz abstrakcyjne dotyczące omawianej problematyki. W opracowaniu przyjęto stanowisko abstrakcyjne, które wiąże się rozumieniem samowiedzy jako opisu właściwości danego człowieka odnoszących się do sfery fizycznej, osobowościowej, intelektualnej i społecznej (Argyle, 1967). Samowiedza w tym ujęciu jest ustrukturalizowana oraz dotyczy zwerbalizowanych sądów (Pylyshyn, 1981; Shepard i Cooper, 1984; Kosslyn, 1994). Wiesław Łukaszewski (1974) ujmuje samowiedzę jako poziom metainformacji człowieka o sobie. Według Igora Kona (1987) oraz Zbigniewa Zaborowskiego (2000) samowiedza jest uporządkowana dzięki temu, że jest włączona w strukturę „Ja”, jako suma doświadczeń człowieka przekształconych w system mechanizmów psychicznych, które mają wpływ na jego zachowanie. Na użytek badań przyjęto koncepcję samowiedzy według Józefa Kozielskiego (1986). Samowiedzę rozumie się jako zbiór sądów (podejście abstrakcyjne) zakodowanych w pamięci na temat cech zewnętrznych człowieka, jego zdolności intelektualnych, cech osobowościowych, właściwości psychicznych, behawioralnych oraz emocjonalnych, a także relacji z innymi ludźmi oraz aspiracji życiowych. Całość samowiedzy odnosi się do jednostki oraz jej relacji ze światem. Sądy te są powiązane z kontrolą własnego zachowania przez człowieka oraz mogą być źródłem procesów motywacyjnych do podejmowania różnych działań. W opracowaniu pojęcie samowiedza oraz

wiedza o sobie będą używane zamiennie. Źródłem wiedzy o sobie może być aktywność własna podmiotu, czyli efekt świadomej analizy informacji o sobie, opinii innych oraz porównywanie siebie z innymi ludźmi. Istnieją naukowe przesłanki na temat znaczenia diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu dla samowiedzy osób autystycznych, którą można traktować jako swoistą odmianę opinii innych ludzi będącą jednym ze źródeł wiedzy o sobie (Kawa, Słowińska i Pisula, 2015). Niektóre osoby w spektrum autyzmu, dzięki uzyskanej diagnozie, zwiększają świadomość swojego funkcjonowania, lepiej rozumieją swoją neuroatypowość, a także dostosowują do niej odpowiednie strategie adaptacyjne. Akceptacja diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu przez osoby autystyczne oraz poziom włączenia wynikających z niej informacji do systemu wiedzy o sobie zależy od rozumienia jej funkcji, w tym medycznych, społecznych i kulturowych aspektów (Beart, Hardy i Buchan, 2005). Samowiedza pełni funkcję poznawczą, instrumentalną i generatywną. Funkcja poznawcza umożliwia zaspokajanie przez człowieka naturalnej ciekawości na własny temat i gromadzeniu wiedzy o sobie. Funkcja instrumentalna sprzyja ustalaniu celów i planów życiowych, funkcja generatywna zaś umożliwia dokonywanie zmian w wiedzy o sobie (Kozielecki, 1986).

Problem samowiedzy dorosłych osób w spektrum autyzmu należy ujmować w szerszym kontekście, tj. teorii socjalizacji według Klause Hurrelmanna (1994). Socjalizacja to proces wyłaniania i tworzenia się osobowości człowieka, który jest uwarunkowany czynnikami biologicznymi oraz społecznymi (Hurrelmann, 1994). Zgodnie z ustaleniami autora, aby jednostka mogła odnajdywać się w świecie oraz przekształcać rzeczywistość, musi posiadać autokoncepcję – tożsamość, której znaczącym aspektem jest wiedza o sobie (Hurrelmann, 1994). Człowiek dzięki autokoncepcji posiada zdolność do samorozwoju oraz samoregulacji (Hurrelmann, 1994). Hurrelmann podkreśla znaczenie wspierania kompetencji człowieka, a także zmiany jego otoczenia poprzez różnego rodzaju interwencje w proces socjalizacji. W przypadku grup społecznych z układu ryzyka, a taką grupą są osoby autystyczne przejawiające trudności adaptacyjne, istnieje potrzeba realizacji interwencji wtórnych (Hurrelmann, 1994). Funkcją interwencji wtórnych ukierunkowanych na dorosłe osoby ze spektrum autyzmu pełni szeroko ujmowana psychoedukacja, która uwzględnia różnorodne zajęcia edukacyjno-terapeutyczne oraz profilaktyczne. Celem tego rodzaju zajęć jest wzmacnianie zasobów osobistych człowieka ze spektrum autyzmu dotyczących np. jego samowiedzy, kompetencji społecznych, poczucia własnej wartości itp. (Majewicz, 2017). Programy edukacyjno-terapeutyczne są wykorzystywane w procesie całożyciowego uczenia się osób autystycznych. W rozważaniach dotyczących całożyciowego uczenia się jako zjawiska ekonomicznego i społeczno-kulturowego podnosi się potrzebę konstruowania nowych jednostkowych tożsamości osób lepiej przystosowanych do realizacji własnych zamierzeń i społecznych oczekiwań. W całożyciowej edukacji optymalizacja własnego

Ja, budowanie podmiotowości i tożsamości pełni funkcję regulacyjną, przenosi bowiem odpowiedzialność za uczenie się z otoczenia społecznego na jednostkę (Solarczyk-Ambrozik, 2018).

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie znaczenia diagnozy spektrum autyzmu oraz oddziaływań psychoedukacyjnych dla procesów związanych ze samoświadomością oraz autoprezentacją, które wyrażają się w samowiedzy dorosłych osób autystycznych. Ważne jest, aby osoby w spektrum autyzmu przejmowały odpowiedzialność za samorozwój oraz wyznaczanie własnej kariery i trajektorii całonocnego uczenia się. Pojęcie spektrum autyzmu jest określane jako zaburzenie neurorozwojowe o wielu symptomach (Pietras i in., 2022). Zgodnie z obowiązującymi kryteriami diagnostycznymi, według Światowej Organizacji Zdrowia, spektrum autyzmu w Klasyfikacji ICD-11 charakteryzuje się ze względu na dwa kryteria: (1) występowanie zaburzeń inicjowania i podtrzymywania wzajemnych interakcji społecznych i komunikacji społecznej oraz (2) manifestowanie szeregu ograniczonych, powtarzalnych i nieelastycznych wzorców zachowań i zainteresowań (ICD-11, 2019). W opracowaniu, ze względu na ograniczenia objętościowe, odstępiono od szczegółowej charakterystyki osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu na rzecz zasygnalizowania w dalszej części tekstu tych trudności w poznawczym i społecznym funkcjonowaniu, które mogą utrudniać konstruowanie wiedzy o sobie oraz autoprezentację.

### **Wybrane aspekty samowiedzy dorosłych osób ze spektrum autyzmu – przegląd wyników badań**

Osoby ze spektrum autyzmu w sposób zindywidualizowany doświadczają trudności w poznawczym i społecznym funkcjonowaniu ze względu na nieprawidłowy rozwój teorii umysłu, centralnej koherencji, funkcji wykonawczych, co nie jest bez wpływu na ich myślenie o sobie w kategorii samowiedzy (Frith, 2004; Baron-Cohen, Howlin i Hadwin, 2010; Pisula, 2015). Zaburzenia funkcji wykonawczych mogą utrudniać zbieranie i przetwarzanie informacji na własny temat (Pisula, 2015). Nieprawidłowości dotyczące centralnej koherencji ograniczają możliwości scalania w całość elementów wiedzy o sobie (Frith, 2004). Zaburzenia w procesach mentalizacji utrudniają wgląd w siebie, opis stanów umysłowych, autorefleksję. Osoby ze spektrum autyzmu, niejako ucząc się teorii umysłu, najpierw zdobywają wiedzę o własnym umyśle, a następnie rozwijają u siebie zdolność odczytywania umysłów innych osób (Frith, 2004). Nie ma zgody znawców problematyki na temat samowiedzy osób ze spektrum autyzmu. Istnieją dowody, że samowiedza osób ze spektrum autyzmu dobrze społecznie funkcjonujących może być duża oraz zawierać wiele szczegółowych opisów dotyczących uczuć i stanów fizycznych (Frith, 2004). Z badań wynika, że istnieje różnica w postrzeganiu

siebie przez osoby autystyczne a grupą bez zaburzeń rozwojowych. Badani ze spektrum autyzmu mieli większe trudności w określeniu siebie w kategorii psychologicznej oraz społecznej w porównaniu z grupą osób neurotypowych (Jackson, Skirrow i Hare, 2012). U dorosłych osób w spektrum autyzmu dostrzega się dodatnią korelację samooceny z samowiedzą. Osoby badane o adekwatnym poziomie samooceny wykazywały zwiększoną świadomość siebie. Ponadto osoby ze spektrum autyzmu miały mniej spójną wiedzę oraz zaniżone możliwości w określaniu samowiedzy w kategorii społecznej. Nie stwierdzono korelacji pomiędzy wiedzą o sobie a klinicznymi objawami spektrum autyzmu oraz funkcjami wykonawczymi w analizowanej grupie dorosłych osób (Coutelle i in., 2020).

Zagadnienie znaczenia nadawanego diagnozie spektrum autyzmu dla osób neurotypowych jest podejmowane w zachodniej literaturze przedmiotu. Badania w tym zakresie mają charakter jakościowy oraz partycypacyjny, tj. z udziałem zainteresowanych problemem osób ze spektrum autyzmu (MacLeod, 2019). Osoby autystyczne wykazywały trudności w autoprezentacji, odnosząc się do swojej diagnozy spektrum autyzmu (trudności wynikających z zaburzeń) (Jackson, Skirrow i Hare, 2012). Adaptacja do diagnozy nie jest traktowana jako etap w życiu człowieka ze spektrum autyzmu, ale jak długotrwały proces (Punshon, Skirrow i Murphy, 2009). Badane osoby opisują diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu w kategorii piętna oraz bariery utrudniającej normalne funkcjonowanie w świecie osób pełnosprawnych ze względu na stygmatyzujący charakter opinii (Huws i Jones, 2008; MacLeod, Lewis i Robertson, 2013). Badacze opisali różne sposoby reagowania przez osoby ze spektrum autyzmu na diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu: od całkowitej negacji przez odczucie ulgi po chęć pracy nad sobą oraz obojętność i argumentację, że dowiedzenie się o diagnozie nic nie zmieniło (Huws i Jones, 2008; Huges 2012). Na szczególną uwagę zasługują opracowania dotyczące diagnozowania osób w okresie późnej adolescencji oraz dorosłości, które bardzo często same poszukują informacji, aby zaprzeczyć lub potwierdzić przypuszczenia dotyczące spektrum autyzmu (MacLeod, Lewis i Robertson, 2013).

Dorosłe osoby autystyczne są narażone na zaburzenia psychiczne i stres, dlatego coraz większego znaczenia nabierają badania dotyczące wsparcia psychoedukacyjnego oraz jego rezultatów. Osoby w spektrum autyzmu, które były poddawane oddziaływaniom psychoedukacyjnym, lepiej sobie radziły z doświadczaniem stresu, poczuciem jakości życia, sztywnością w myśleniu, unikaniem poznawczym i behawioralnym (Pahnke i in., 2019). Nie odnotowano zależności pomiędzy oddziaływaniami psychoedukacyjnymi a stanami depresyjnymi, zaburzeniami snu oraz nawiązywaniem relacji społecznych. Exploring Being Autistic to grupowy program psychoedukacyjny dla osób w spektrum autyzmu. Celem programu było zwiększenie świadomości na temat spektrum autyzmu u neuroatypowej młodzieży i osób dorosłych. Z raportu ewaluacyjnego wynika, że

korzyścią dla osób autystycznych była możliwość poznania nowych ludzi i dostrzeżenie różnorodności w ich doświadczeniach życiowych (Crane i in., 2023). Przeprowadzono badania nad wpływem psychoedukacji u osób w spektrum autyzmu na ich samowspółczucie. Psychoedukacja wpływała na przekonania badanych o samowspółczuciu, jednak nie miała ona znaczenia dla podejmowanej aktywności przez tę grupę osób. Zasadne jest wprowadzanie w psychoedukacji takich strategii, które pozwolą nie tylko zwiększyć świadomość u osób w spektrum autyzmu, ale nauczą je odpowiedniego reagowania na trudności i wyzwania życiowe (Biskas, Sirois i Webb, 2023). Z badań eksperymentalnych wynika, że psychoedukacja nie miała wpływu na poczucie własnej wartości badanych ani na inne założone przez badaczy wskaźniki (Groenendijk, Van Heijst i Geurts, 2023). Autorzy twierdzą, że eksperyment ukazał potrzebę ulepszenia programu psychoedukacji skierowanego do osób w spektrum autyzmu. Badani wyrazili chęć uczestniczenia w dalszych oddziaływaniach psychoedukacyjnych oraz przekazywali cenne wskazówki dotyczące jego modyfikacji (Groenendijk, Van Heijst i Geurts, 2023). Coraz więcej publikacji dotyczy problematyki krytycznej oceny oddziaływań psychoedukacyjnych wywodzących się z różnych nurtów dla osób ze spektrum autyzmu. Badacze zwracają uwagę na występowanie zjawiska PTSD u osób neuroatypowych, które uczestniczyły w zajęciach psychoedukacyjnych o charakterze dyrektywnym (Kupferstein, 2018), a także o nadużyciach, do których dochodzi podczas terapii, np. o przemocy fizycznej, psychicznej i instytucjonalnej (Shkedy, Shkedy i Sandoval-Norton, 2021).

Nurt badań dotyczący samowiedzy osób ze spektrum autyzmu oraz znaczenia diagnozy w procesie poznawania siebie zaczyna się dopiero pojawiać w polskiej literaturze przedmiotu. Z analizy mechanizmów poznawczych wyjaśniających funkcjonowanie osób ze spektrum autyzmu wynika, że droga do zdobywania samowiedzy przez tę grupę osób może przebiegać inaczej niż u osób neurotypowych (Kanar, 2019). Ludzie rozwijający się w sposób neuroatypowy napotykać na trudności w samopoznaniu oraz relacjach z innymi ludźmi, a więc potrzebują oni responsywnych terapeutów i nauczycieli, stanowiących „społeczne lustro” (Ławicka, 2019). Autorzy są zgodni, że osoby autystyczne mają problemy z przetwarzaniem i wydobywaniem z pamięci informacji o zdarzeniach z własnego życia, analizowania informacji na własny temat, co nie pozbawia ich zdolności do dostrzegania swoich deficytów oraz doświadczania poczucia „inności” (Kawa, Słowińska i Pisula, 2015). Wyniki badań potwierdzają jedno ze stanowisk, że osoby ze spektrum autyzmu potrafią dokonać autoprezentacji z uwzględnieniem własnych możliwości, jak i ograniczeń. Badani mieli świadomość poznawczej odmienności w porównaniu z osobami neurotypowymi (Błęszyński, 2019). Zdaniem Elżbiety Minczakiewicz (2017) dorosłe osoby ze spektrum autyzmu przejawiają samoświadomość i krytyczne spojrzenia na siebie, które umożliwia im planowanie przyszłości. Polsky autorzy dostrzegają znaczenie diagnozy o zaburzeniach ze spektrum

autyzmu i oddziaływań psychoedukacyjnych dla procesów tożsamościowych, co sprzyja doświadczaniu przez osoby autystyczne poczucia odrębności (Kawa, Słowińska i Pisula, 2015). Zauważa się również, że negatywne doświadczenia gromadzone przez osoby ze spektrum autyzmu, podczas różnego rodzaju terapii, mogą powodować niechęć do udziału w programach psychoedukacyjnych, a także utrwalanie biernej postawy związanej z samorozwojem (Bąk, 2015).

Z przeglądu wybranych badań wynika, że pomimo wzrostu liczby publikacji na temat osób autystycznych ciągle jeszcze za mało wiemy, w jaki sposób przebiega u nich proces budowania samowiedzy, a także jakie znaczenie dla wiedzy o sobie odgrywają diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz psychoedukacja. Pomiędzy autorami brakuje zgodności na temat procesu budowania samowiedzy przez osoby ze spektrum autyzmu. Badania Davida Williamsa (2010) wykazały selektywną niezdolność do tworzenia własnej jaźni (ang. *selective impairments in self-awareness*) przez osoby autystyczne. Niektórzy badacze uznają, że brak zdolności do mentalizowania uniemożliwia formułowanie wiedzy o sobie przez analizowaną grupę osób (Frith, 2004; Williams, 2010). Zdecydowanie łagodniejsze stanowisko na ten temat wiąże się z eksponowaniem trudności w nabywaniu samoświadomości przez osoby ze spektrum autyzmu (Jakson, Skirrow i Hare, 2012; Błeszyński, 2020; Coutelle i in., 2020). Zaznaczające się różnice w stanowiskach wynikają z przyjętych koncepcji wyjaśniających zjawisko „autyzmu”, jak i różnic indywidualnych pomiędzy dorosłymi ze spektrum autyzmu, którzy uczestniczyli w badaniach. Dlatego problem samowiedzy osób autystycznych w kontekście diagnozy o spektrum autyzmu oraz oddziaływań psychoedukacyjnych należy traktować jako otwarty oraz wart naukowych dociekań pod względem poznawczym oraz praktycznym. Prowadzone w tym zakresie badania mogą wyjaśnić mechanizmy włączania przez osoby autystyczne informacji z diagnozy spektrum autyzmu do systemu wiedzy o sobie. Ponadto ważne jest monitorowanie wpływu oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych na sposób myślenia o sobie przez ludzi w spektrum autyzmu.

## **Metodologia badań własnych**

Celem podjętych badań było poznanie i opisanie znaczenia jakie dorosłe osoby neurotypowe nadają diagnozie zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz oddziaływaniom psychoedukacyjnym dla ich wiedzy o sobie. Analiza zebranego materiału miała na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

Jakie znaczenie dorosłe osoby autystyczne nadają diagnozie zaburzeń ze spektrum autyzmu dla ich wiedzy o sobie?

Jakie znaczenie dorosłe osoby ze spektrum autyzmu nadają oddziaływaniom psychoedukacyjnym ze względu na ich wiedzę o sobie?

Badania zostały zrealizowane za pomocą metody dialogowej, która przypomina wywiad otwarty, ale dodatkowo polega na swobodnie prowadzonej rozmowie, próbie dialogu oraz wynegocjowania wspólnego stanowiska, co w przypadku badanej grupy znajduje uzasadnienie (Norris, Crane i Maras, 2020; Łobocki, 2001). Rozmowa toczyła się wokół tematów: otrzymanie diagnozy dotyczącej spektrum autyzmu, znaczenie diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu dla funkcjonowania uczestników wywiadów, udział w programach psychoedukacyjnych, gromadzenie doświadczeń związanych z udziałem w oddziaływaniach edukacyjnych i terapeutycznych. Ze względu na specyfikę funkcjonowania osób w spektrum autyzmu przyjęto, że badania zostaną zrealizowane według założeń paradygmatu interpretatywnego, eksploatującego znaczenie danego zjawiska (Denzin i Lincoln, 2010). Analizy i interpretacji uzyskanego materiału empirycznego dokonano poprzez odwołanie się do perspektywy fenomenografii, która stanowi „studium jakościowo różnych koncepcji (sposobów doświadczania, rozumienia) rozmaitych zjawisk” (Marton, 1981). Oznacza to, że zjawiska są opisywane przez pryzmat różnych sposobów ich rozumienia, odczuwania i doświadczania przez badanych ludzi. Badacz ukazuje wyniki poprzez próbę odczytania i konceptualizacji uzyskanych wypowiedzi (Marton, 1981).

Zgodnie z ustaleniami takich autorów, jak Ference Marton, Shirley Booth (1997) oraz Anita Franke, Lars Owe Dahlgren (1996) analiza i interpretacja wyników badań uwzględniała następujące etapy: (1) zapoznanie z tekstem rozmowy, wielokrotne czytanie oraz odsłuchiwanie wypowiedzi, (2) kondensowanie tekstu, czyli selekcja fragmentów rozmowy oraz wstępne grupowanie wybranych fragmentów tekstu, (3) porównywanie wyodrębnionych fragmentów tekstu w celu ustalenia podobieństw i różnic, (4) dokonanie kategoryzacji wypowiedzi na podstawie określonych wcześniej podobieństw i różnic, (5) ustalenie kryterium na podstawie wcześniejszej analizy, (6) nazwanie kategorii, które uwzględniają domenę opisywanego zjawiska, a także mnogość sposobów doświadczania, (7) odniesienie wyodrębnionych kategorii do teorii i metaperspektyw uwzględniających badane zjawisko.

Rekrutacja do badania została ogłoszona w czterech lokalizacjach: na grupie Facebook skupiającej osoby w spektrum autyzmu, w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Poznaniu, w Stowarzyszeniu Pomocy Osobom Autystycznym „Dalej Razem” w Zielonej Górze oraz w Fundacji FIONA w Poznaniu. Było to możliwe dzięki zastosowaniu w doborze osób do badań metody kuli śnieżnej (Babbie, 2009). Metoda ta służy do nielosowego wyboru grupy oraz polega na rekrutowaniu uczestników do udziału w badaniach przez innych respondentów. Pierwszy rozmówca zrekrutowany do badania został polecony przez pracowników Stowarzyszenia Pomocy Osobom Autystycznym „Dalej Razem” w Zielonej Górze. Niniejszy rozmówca zaproponował kolejno trzy osoby, które z nią współpracowały w Fundacji Generado. Następni



respondenci zarekomendowali grupy zrzeszające dorosłe osoby ze spektrum autyzmu na Facebooku. Informacja o rekrutacji do wywiadów była przekazywana przez uczestników między sobą.

Badania zrealizowano w latach 2019-2020. Rozmowy z osobami w spektrum autyzmu przeprowadzono w następujących miastach: Gdyni, Poznaniu, Szczecinie, Warszawie, Wrocławiu i Zielonej Górze. W badaniach wzięło udział 30 osób w wieku wczesnej dorosłości, tj. od 18. do 40. roku życia (Levinson i Gooden, 1985). Istotnym kryterium doboru do badań uczestników było posiadanie przez nich diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz kompetencji komunikacyjnej i społecznej umożliwiającej udział w rozmowie. Do analizy wybrano 25 wywiadów z osobami w normie intelektualnej. Wykluczono analizę wywiadów z osobami, które posiadały diagnozę o spektrum autyzmu i niepełnosprawności intelektualnej (niepełnosprawność sprzężoną) oraz zrezygnowano z analizy rozmów, które zostały przerwane na prośbę uczestnika badania. Zamknięcie rekrutacji do badania wynikało ze stwierdzenia stanu teoretycznego nasycania. Zjawisko to obserwuje się poprzez powtarzanie przez osoby uczestniczące w badaniu informacji odpowiadających problemom oraz brak pojawiania się nowych. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że w celu uzyskania teoretycznego nasycenia w badaniach fenomenograficznych wykorzystuje się najczęściej 5-25 wywiadów (Pasikowski, 2015).

W badaniach wzięło udział pięć osób będących w związku małżeńskim oraz mających potomstwo, trzy osoby samotnie wychowujące dzieci, trzy osoby będące w relacji partnerskiej oraz czternaście osób samotnych. Ponadto dwanaście osób miało wykształcenie wyższe, dwóch uczestników badania posiadało wykształcenie średnie, sześciu badanych ukończyło szkołę średnią (bez matury), cztery osoby uczęszczały jeszcze do szkoły średniej, a jedna osoba była w trakcie studiów.

Badanie uwzględniało jedno spotkanie z każdym uczestnikiem rozmowy w zaakceptowanym przez niego miejscu. Rozmówcy zostali poinformowani o celu badań, możliwości przerwania rozmowy oraz potrzebie nagrania wypowiedzi. Każdy z uczestników indywidualnie i samodzielnie udzielił zgody na udział w badaniu. Wywiady zostały przeprowadzone z poszanowaniem godności oraz z uwzględnieniem anonimowości uczestników. Badani zostali poinformowani o możliwości zrezygnowania z uczestnictwa w rozmowie na każdym jej etapie, z czego skorzystały dwie osoby. Wiązało się to z trudnościami w udzielaniu odpowiedzi na pytania oraz błędnym nastawieniem uczestników do udziału w projekcie poprzez traktowanie udziału w badaniu jako swoistej formy terapii. Wywiady zapisano w formie transkrypcji, a następnie je uporządkowano oraz ponumerowano w celu anonimizacji. Dzięki temu została zapewniona ochrona danych osobowych badanych. Z cytatów usunięto informacje „wrażliwe”, które pomogłyby w identyfikacji danej osoby, np. imię i nazwisko, miejsce pracy, miejsce zamieszkania.

Wywiady zostały uporządkowane poprzez nadanie numerów poszczególnym rozmówcom: „Osoba.Numer” (O.1 – O.25).

Zrealizowane i opisane badania nie są wolne od ograniczeń. Miały one charakter jakościowy i ukierunkowany na poznanie wiedzy określonej liczby osób ze spektrum autyzmu. Ze względu na wykorzystaną metodę badawczą rezultat empirycznych eksploracji odnosi się jedynie do badanej grupy osób w spektrum autyzmu komunikujących się werbalnie, wchodzących w interakcję oraz charakteryzujących się takimi cechami poznawczymi, które umożliwiły im wgląd w siebie. Uczestnictwo w badaniach osób o mniejszych możliwościach poznawczych i społecznych dałoby zupełnie inny obraz ich samowiedzy. Duże wyzwanie stanowiła interpretacja materiału empirycznego, co było spowodowane wielością fenomenów. Przestrzeń wynikowa znajdująca wyraz w doborze takich, a nie innych kategorii analitycznych jest obciążona subiektywizmem autorów opracowania. To ograniczenie starano się zredukować poprzez upewnianie się podczas badań o intencjach osób w spektrum autyzmu deklarujących podczas wywiadu określone stanowisko.

### **Znaczenie diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu dla samowiedzy badanych**

Z analizy wypowiedzi wynika, że diagnoza spektrum autyzmu znajduje wyraz w wiedzy o sobie badanych oraz wpływa na ich funkcjonowanie. Wyodrębniono trzy kategorie wiedzy: samowiedza o charakterze prorozwojowym, samowiedza powodująca zamęt tożsamościowy oraz samowiedza utrwalająca sposób myślenia badanych o sobie.

Tabela 1. Kategorie wiedzy o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu w kontekście znaczenia diagnozy

<b>Znaczenie diagnozy o spektrum autyzmu dla wiedzy o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu</b>	<b>Nazwa kategorii</b>	<b>Istotne cechy danej kategorii</b>
	Samowiedza o charakterze prorozwojowym	Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu dostarczyła wiedzy, która pełniła różne funkcje
	Samowiedza powodująca zamęt tożsamościowy	Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu dostarczyła wiedzy, która spowodowała zamęt tożsamościowy
	Samowiedza utrwalająca sposób myślenia o sobie	Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu nie spowodowała zmian w wiedzy o sobie, co najwyżej utrwaliła sposób myślenia o sobie

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do kategorii samowiedza o charakterze prorozwojowym dało się zauważyć, że pełni ona kilka funkcji. Funkcja tożsamościowa dotyczy wiedzy o sobie jako źródle informacji na temat *kim jestem?, jaki jestem?* O funkcji tożsamościowej

samowiedzy świadczą następujące wypowiedzi: *Nagle masa kawałków układanki trafiła na swoje miejsce. I poczucie, że chce temu potworowi dać jeszcze jedną szansę* (O.11); *Przed wszystkim pojawia się takie poczucie przynależności [...] takie poczucie tego, że nie jest się owym rzeczonym idiotą, kretynem, imbecylem, wariatem, świrem itd. tylko ma się jakąś przynależność. Można zacząć budować wreszcie jakąś pozytywną tożsamość* (O.6). Z wypowiedzi badanych osób wynika, że diagnoza spektrum autyzmu pozwoliła im lepiej poznać oraz zrozumieć siebie, w tym własne możliwości i ograniczenia, co stanowiło pewien etap w procesie akceptacji niepełnosprawności. Osoby, które zaakceptowały diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu miały większy wgląd w siebie, a tym samym podejmowały pracę nad swoim zachowaniem, emocjami oraz trudnościami dnia codziennego w kontekście zmiany własnej osoby. Wiąże się to z funkcją regulacyjną oraz progresywną samowiedzy, czego przykładem są wypowiedzi: *Hmm, kiedyś gdzieś to dla mnie było trudne, jakby trudno mi było... Chciałem pamiętać popełnić samobójstwo. Miałem depresję. Miałem depresję i po prostu miałem czarne myśli. Chciałem zapaść się pod ziemię. I w ogóle [...]. Po prostu zacząłem rozumieć samego siebie, dlatego, że jakby rozumiem, co w tym jest, wszystkim grane, o co chodzi. Zacząłem nad sobą pracować [...]* (O.3); *Zaliczyłam taką ilość takich ciężkich depresji, że to jest aż zadziwiające, że w szpitalu nie wylądowałam [...] natomiast rzeczywiście od momentu, w którym zaczęłam budować tę pozytywną tożsamość, czyli wyparcie tego rozumienia pewnych właściwości rozwojowych, własnych, które wynikają ze spektrum autyzmu* (O.6). Wiedza o sobie wynikająca z diagnozy spektrum autyzmu w konfrontacji z gromadzonymi doświadczeniami przyczyniła się do wzrostu świadomości badanych na temat zasad nawiązywania relacji społecznych z innymi ludźmi, co odpowiada funkcji socjalizacyjnej: *Wiem, że mimika dużo wnosi to, jak druga osoba postrzega to, co ktoś mówi i też ten kontakt wzrokowy, nigdy mi się nie udało tak cały czas* (O.5). *Do momentu, w którym ja nie zdawałam sobie sprawy z tego, że ja nie rozpoznaję ludzkich twarzy [...] to notorycznie stawałam w sytuacji, w której byłam odbierana jako osoba bezczelna, zadzierająca nosa i wręcz chamska, bo np. tutaj komuś nie powiedziałam „dzień dobry”, tu się z kimś nie przywitałam, tu omiotłam kogoś wzrokiem i potraktowałam, jakbym go w życiu na oczy nie widziała, no i potem kiedy spotykam się z opiniami na swój temat, to czułam się głęboko skrzywdzona [...]. Natomiast dopiero świadomość tego, że ja naprawdę nie rozpoznaję twarzy dała mi narzędzie, aby sobie z tym radzić* (O.6). Wypowiedzi dotyczące relacji z innymi osobami mają charakter sądów osobistych, odnoszą się do pragnień i aspiracji badanych osób dotyczących społecznych interakcji z osobami pełnosprawnymi.

Dla niektórych osób diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu była trudna do przyjęcia, a jej konsekwencję można określić jako zamęt tożsamościowy<sup>1</sup>. Badani, których wypowiedzi zostały zakwalifikowane w tej kategorii, otrzymały diagnozę spektrum autyzmu w okresie późnej adolescencji. Włączenie tej informacji z diagnozy do systemu wiedzy o sobie związane było z kryzysem tożsamości, a także poszukiwaniem przez badanych na nowo odpowiedzi na pytanie *kim jestem?* Świadczą o tym następujące wypowiedzi: *Przyszły problemy z określeniem swojej tożsamości i jej zaakceptowaniem. Diagnoza autyzmu to coś, co trochę miesza w głowie i mimo że się człowiek spodziewał, to trzeba to przepracować i przyjąć do wiadomości. Po drugie, ile z tego, co zdawało się mną, jest faktycznie mną, a ile wynika ze spektrum. Czyli kim jestem, jaka jestem i czy dam radę z tym żyć (O.12). Ja nie wiem, ile lat miałam, nie pamiętam [...] źle to przyjąłam, bardzo źle. I dalej to tak przyjmuję. Ja wiem, że każdy coś ma, ale naprawdę no trochę ciężko jest mi żyć z tą świadomością, że to mam, bo nie wiem, czy ktoś by mnie chciał z tym Zespołem Aspergera, mnie jako za żonę (O.9).* Można wnioskować, że późna diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu spowodowała u badanych zamęt tożsamościowy oraz zaniżone poczucie własnej wartości.

Z wypowiedzi badanych przyporządkowanych do kategorii wiedza utrwalająca sposób myślenia o sobie wynika, że diagnoza spektrum autyzmu miała najmniejsze znaczenie dla osób, które otrzymały ją w okresie wczesnej dorosłości. Oto wybrane wypowiedzi: *Wydawało mi się, że to będzie takie bardzo ważne, ale jednak nie. Nie ma wielkiego znaczenia. Możliwości terapii nie ma, kiedyś jak miałem jeszcze motywację, gdybym wtedy wiedział, to miałoby większy sens niż w tej chwili (O.7). Nie zmieniło się absolutnie nic, poza nazewnictwem niektórych rzeczy i akceptowaniem ich, „bo zwyczajnie są” (O.14). Nie ma to akurat wpływu to na to, co o sobie myślę, bo myślę, że bez tej diagnozy bym się zachowywała tak samo (O.5).* Wiedza o sobie w tym obszarze wyraża się zarówno w sądach opisowych, jak i wartościujących. Wypowiedzi świadczą o tym, że wiedza o sobie wynikająca z diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu miała dla

---

<sup>1</sup> Pojęcie zamętu tożsamościowego zaczerpnięto z koncepcji rozwoju tożsamości (ego) według Erika H. Eriksona (2004). Ego filtruje i syntetyzuje doświadczenia człowieka, dzięki czemu może on utrzymywać poczucie własnej integralności, ciągłości, spójności, zgodnie z wartościami i zasadami obowiązującymi w danej kulturze. Zamęt tożsamościowy oznacza stan, w którym człowiek gubi się w myśleniu, wyobrażeniu i wypowiedzaniu się o sobie. Zamęt tożsamościowy jest charakterystyczny dla okresu dorastania oraz wiąże się z kryzysem, zagubieniem i ewentualnym przejściem tożsamości (tożsamość nadana). Ponieważ kształtowanie się tożsamości jest procesem trwającym całe życie człowieka, to kryzysy dotyczące rozwoju ego nie dotyczą tylko dorastania, ale mogą one pojawiać się w różnych okresach życia człowieka oraz powodować określone skutki dla jego tożsamości (Witkowski, 1989; Kociuba, 2016). W opracowaniu przyjęto, że takim czynnikiem kryzysowym może być otrzymanie przez osobę diagnozy spektrum autyzmu, co wymaga od niej otwartości i gotowości do modyfikacji własnej tożsamości. Problem traktowania diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu przez osoby w spektrum autyzmu jako czynnika powodującego zamęt tożsamościowy wymaga pogłębionych badań.

nich neutralny charakter oraz nie przyczyniła się do zwiększenia samoświadomości, a także wzrostu motywacji do pracy nad sobą. Można domniemywać, że badane osoby miały świadomość odmiennej ścieżki rozwoju oraz zachowań charakterystycznych dla spektrum autyzmu. Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu nie miała większego znaczenia dla samowiedzy badanych dorosłych osób ze spektrum autyzmu, co najwyżej utrzymywała ich sposób myślenia o sobie.

### Znaczenie oddziaływań psychoedukacyjnych dla wiedzy o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu

Analiza i interpretacja materiału empirycznego pozwoliła wyróżnić dwie kategorie odnoszące się do znaczenia interwencji psychoedukacyjnych dla samowiedzy badanych. Pierwsza kategoria, psychoedukacja ukierunkowana na rozwój samoakceptacji i samoświadomości, odnosi się do tych wypowiedzi osób ze spektrum autyzmu, które wskazują na to, że samowiedza jest wynikiem interakcji oraz wymiany z nauczycielami czy terapeutami. Druga kategoria, psychoedukacja ukierunkowana na normalizację osób w spektrum autyzmu, dowodzi, że przeprowadzone oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne miały charakter dyrektywny i były ukierunkowane na wyeliminowanie zaburzeń, co miało negatywne konsekwencje dla samowiedzy badanych.

Tabela 2. Konceptualizacja wiedzy o sobie badanych uwzględniająca znaczenie oddziaływań psychoedukacyjnych

Kontekst (co mówią badani)	Nazwa kategorii	Istotne cechy danej kategorii
Wypowiedzi badanych świadczą o tym, że oddziaływania psychoedukacyjne miały charakter niedyrektywny i wpłynęły pozytywnie na rozwój ich wiedzy o sobie	Psychoedukacja ukierunkowana na rozwój samoakceptacji i samoświadomości	Samoopis odnosi się do niedyrektywnego i pozytywnego znaczenia oddziaływań psychoedukacyjnych dla wiedzy o sobie osób ze spektrum autyzmu
Wypowiedzi badanych świadczą o tym, że psychoedukacja miała charakter dyrektywny i negatywnie wpłynęła na ich wiedzę o sobie	Psychoedukacja ukierunkowana na normalizację osób ze spektrum autyzmu	Samoopis uwzględnia wypowiedzi, z których wynika brak potrzeby badanych do rozpoczynania lub kontynuowania interwencji z zakresu psychoedukacji

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiednio dobrane kierunki niedyrektywnego wsparcia osób w spektrum autyzmu, które mają odpowiednie zasoby poznawcze, mogą przynieść wymierne korzyści. Dzięki prawidłowo przeprowadzonym oddziaływaniom psychoedukacyjnym można rozwijać samowiedzę u osób w spektrum autyzmu. Badani twierdzą, że oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne poszerzyły i ugruntowały ich samowiedzę, a także przyczyniły

się do nauki regulowania emocji oraz odpowiedniego zachowania związanego z odmiennym profilem sensorycznym. Przykładem takich zmian jest niniejsza wypowiedź: *Między innymi te zajęcia bardzo mi pomogły w opanowaniu aspektów, jeżeli chodzi o utrzymywanie emocji na wodzy, bo ja zawsze miałem problem z tą wybuchowością. A tutaj, na tych zajęciach, dużo poruszaliśmy tego tematu, więc mogłem sobie to bardziej uporządkować* (O.16). Osoby ze spektrum autyzmu, które korzystały z odpowiednich form wsparcia, były lepiej przygotowane do samodzielnego podejmowania decyzji i samostanowienia o sobie. Poniższe wypowiedzi są egzemplifikacją pozytywnego znaczenia psychoedukacji dla wiedzy o sobie dorosłych osób ze spektrum autyzmu: *Tam [podczas terapii] się uczyłam różnych rzeczy, różnych zachowań i po takich spotkaniach zawsze mi było trochę łatwiej, jeżeli chodzi o rozumienie drugiej osoby i wykonywanie różnych czynności. Bo tam się tego uczyłam* (O.5). *Jak człowiek widzi, że odstaje, to chciałby to nazwać. Ludzie mają jakąś awersję do rzeczy, które są niepoznane i nienazwane. I jeżeli ktoś nie wie, co się z nim dzieje, to myślę, że jest bardzo ważne, żeby nazwać i zidentyfikować to zjawisko, bo inaczej byłabym całe życie przeświadczona, że na przykład mam jakąś chorobę, nie jestem w stanie zrozumieć ludzi, wszyscy są w stanie, tylko ja nie. Jak w jakiejś ukrytej kamerze. Więc nazwanie tego sposobu myślenia, np. na terapii [...] to się nazywa i to nie jest choroba, spaczenie, tylko tak się ukształtował mózg, jest to bardzo ważne* (O.14). Z powyższych wypowiedzi wynika, że badani korzystali ze wsparcia psychoedukacyjnego, które było ukierunkowane na rozwój samoakceptacji, samoświadomości, traktowanie zachowań wynikających ze spektrum autyzmu w kategorii jednej z wielu różnic pomiędzy ludźmi, co nie wykluczało u nich pracy nad sobą, aby lepiej funkcjonować w środowisku.

Psychoedukacja, niekiedy poprzez nieprawidłowo dobrany kierunek oddziaływania, prowadziła do jeszcze większych trudności związanych ze zrozumieniem i akceptacją siebie. Świadczą o tym wypowiedzi: *Nie trafiłam nigdy na terapię dobrą, bo mi tylko gadali, że się źle zachowuję i mam się zmienić* (O.20). *Na spotkaniach, tych z psychologiem, w dzieciństwie, koncentrowano się na tym, aby mnie naprawić i abym się stała normalna* (O.6). Analizując wyniki badań, można zauważyć, że nauczyciele oraz terapeuci nierzadko posługiwali się w programie psychoedukacji stereotypowym myśleniem o spektrum autyzmu. Ponadto na uwagę zasługuje stwierdzenie dotyczące ukierunkowania psychoedukacji na diametralną zmianę funkcjonowania osób z spektrum autyzmu, „naprawienie ich”, „wyleczenie”. Dotyczy to kategorii osób, które miały świadomość swojej odmienności wynikającej ze specyficznego neurotypu, a którzy bardziej oczekiwali wsparcia w akceptacji siebie niż leczenia: *Jeżeli chodzi o terapię, to podstawowa sprawa autyzmu się nie leczy. Dlatego, że jest to cecha z urodzenia najprawdopodobniej, zespół cech genetycznych, więc jeżeli chodzi o te wszystkie terapie, biomedyczne itd., diety, to nie ma żadnego w ogóle sensu* (O.11). Nieprawidłowo dobrane

metody, środki dydaktyczne, a także język komunikacji powodował u osób autystycznych brak zaufania do kompetencji nauczycieli lub terapeutów i wiary w skuteczność takiej terapii: *Ja chciałem nawiązać kontakt z kimś, kto potrafiłby mi pomóc, a to jest właściwie niemożliwe. Nabrałem przekonania, że psychologowie są niekompetentni. Bo jak mnie pyta, czy ja umiem sobie zrobić herbatę i skoro umiem, to uznaje, że jestem całkowicie pełnosprawny (O.7). Mam w pracy zajęcia od 4 lat, nieraz mi się terapeuci zmieniają [...] On mi mówi, że on też nade mną pracuje. Ja to się bardzo cieszę, że ktoś na mnie wpłynie [...]. Zniechęca mnie to, że ktoś jest przeciwny jakiemuś pomysłowi, że komuś się ten pomysł przypuścimy, nie podoba [...]. Lubię być chwalona, doceniana, ale mam nadzieję, że to nie jest zarozumiałstwo (O.9).*

Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że badani są świadomi swoich trudności związanych z odmiennym neurotypem, co wymaga poszukiwania zindywidualizowanej ścieżki psychoedukacyjnej, niekoniecznie uwzględniającej podejście ukierunkowane głównie na zmianę osoby autystycznej. Takie działania edukacyjno-terapeutyczne nie przyniosły odpowiednich rezultatów dla badanych osób autystycznych.

## Dyskusja wyników badań

Badania potwierdziły znaczenie diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu dla samowiedzy dorosłych osób autystycznych (Huws i Jones, 2008). Kategoria samowiedza o charakterze prorozwojowym świadczy o tym, że znajomość własnej diagnozy i jej akceptacja sprzyja przejawianiu przez badanych autorefleksji oraz formułowaniu planów zmian w swoim zachowaniu. Badane osoby dzięki świadomości siebie w odniesieniu do diagnozy spektrum autyzmu potrafią za pomocą sądów opisowych przedstawić koncepcje własnej osoby (funkcja tożsamościowa), formułować strategie regulowania swoich emocji i zachowań oraz radzenia sobie z trudnościami (funkcja regulująca). Badani konfrontują informacje pochodzące z diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu z gromadzonymi doświadczeniami dotyczącymi funkcjonowania w różnych sytuacjach. Samowiedza w tym zakresie jest wykorzystywana do zrozumienia procesów społecznych oraz stanowi źródło motywacji do pracy nad sobą (funkcja socjalizacyjna oraz funkcja progresywna). Niniejsze wyniki badań potwierdzają ustalenia, z których wynika, że osoby ze spektrum autyzmu traktują diagnozę jako integralny element własnej tożsamości, co sprzyja akceptacji nietypowości bądź podejmowaniu pracy nad sobą w celu doskonalenia zdolności adaptacyjnych (MacLeod, Lewis i Robertson, 2013). Wyniki badań świadczą również o tym, że u osób ze spektrum autyzmu mogą wystąpić trudności z włączeniem informacji wynikających z diagnozy do istniejącego systemu wiedzy o sobie, co wiąże się z zamętem tożsamościowym. Istnieją doniesienia na temat problemów u osób w spektrum autyzmu dotyczących akceptacji diagnozy

oraz jej procesualnej i biograficznej funkcji (Hacking, 2009; Hughes, 2012; Pawlik, 2019). Jest prawdopodobne, że im wcześniej osoby otrzymują diagnozę potwierdzającą zaburzenia ze spektrum autyzmu, tym szybciej się z nią oswiają, a także stają się świadome swoich możliwości i ograniczeń. Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu nie miała większego znaczenia dla osób, które ją otrzymały dopiero w okresie dorosłości (Huws i Jones, 2008; Huges 2012). Wspomniana diagnoza u tej kategorii osób utrwałała sposób myślenia o sobie. Badania fenomenograficzne nie są ukierunkowane na poszukiwanie uwarunkowań analizowanych zjawisk, w tym np. przyczyn różnego znaczenia, jakie osoby ze spektrum autyzmu nadają diagnozie. Zatem warto ten wątek podjąć w kolejnych eksploracjach.

Samoświadomość badanych dotycząca odmienności związanej z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz identyfikacje z ludźmi neuroatypowymi pozwala im odpowiadać na pytania kim są oraz budować własną tożsamość. Osoby autystyczne w swoich wypowiedziach odwołują się do przeszłości, a także mówią o tym, że samowiedza dzięki diagnozie sprzyja przewartościowaniu różnych sposobów myślenia o sobie oraz budowaniu relacji społecznych, co odpowiada szeroko ujmowanej regulacyjnej funkcji autokoncepcji, której ważnym aspektem jest samowiedza (Hurrelmann, 1994).

Wyniki badań zmuszają do refleksji na temat oddziaływań psychoedukacyjnych jako rodzaju interwencji wtórnych, które mogą pozytywnie lub negatywnie wpływać na osoby ze spektrum autyzmu, a także sposób myślenia o sobie oraz ich samowiedzę (Hurrelmann, 1994). W psychoedukacji osób ze spektrum autyzmu zaznacza się nurt niedyrektywnych oddziaływań o czym świadczy kategoria psychoedukacja ukierunkowana na rozwój samoakceptacji i samoświadomości. Źródeł takich działań można się doszukiwać w założeniach modelu rozwojowego. Ten rodzaj wsparcia koncentruje się na rozwoju u odbiorców oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych komunikacji, umiejętności społecznych, a także na kształtowaniu wewnętrznej motywacji do działania (Olechnowicz i Wiktorowicz, 2012).

Badani doceniają znaczenie interwencji psychoedukacyjnej ukierunkowanej na ich podmiotowe traktowanie, pomoc w lepszym zrozumieniu siebie, co sprzyja autorefleksji oraz aktywizowaniu do pracy nad sobą (Pahnke i in., 2019). Zgodnie z tą koncepcją ważną jest podmiotowość osób wspieranych oraz responsywny styl nauczyciela-terapeuty, który wymaga pozostania w synchronicznej relacji z odbiorcą wsparcia, bez względu na jego wiek (Lodziński, 2018). Im osoby neuroatypowe mają większą świadomość siebie oraz swoich ograniczeń, tym bardziej rozumieją i akceptują siebie oraz deklarują chęć zmian w swoim zachowaniu.

Z badań wynika, że nieprawidłowo dobrane programy psychoedukacyjne, w stosunku do oczekiwań i możliwości poznawczych osób ze spektrum autyzmu, przyniosły negatywne i odwrotne od oczekiwanych rezultaty. Oznacza to konieczność personalizacji



programów psychoedukacyjnych ukierunkowanych na rozwijanie u osób autystycznych samoświadomości, a także umiejętności reagowania na trudności i wyzwania w różnych sytuacjach życiowych (Biskas, Sirois i Webb, 2023). Kategoria psychoedukacja ukierunkowana na normalizację osób ze spektrum autyzmu charakteryzuje taką interwencję edukacyjno-terapeutyczną, która jest skoncentrowana na deficytach osoby neuroatypowej, a nie na jej zasobach. Charakterystyczną cechą interwencji, o których opowiadali badani, było pejoratywne postrzeganie spektrum autyzmu przez specjalistę jako zaburzenia, które trzeba wyeliminować lub je unormować. Tego typu oddziaływania uwzględniały trend podążania za normą i normalizacji osób w spektrum poprzez eliminowanie zaburzeń, co odpowiadało założeniom podejścia behawiorystycznego, a w konsekwencji powodowało u badanych poczucie uprzedmiotowienia, a także obniżenie samooceny (Suchowierska, Ostaszewski i Bąbel, 2012). Specjaliści podejmowali próby dostosowania osób ze spektrum autyzmu do środowiska ludzi pełnosprawnych, bez wsparcia ukierunkowanego na zrozumienie i akceptację ich neurotypu, co powodowało niezadowolenie u uczestników zajęć (Crane i in., 2023). Wyniki badań potwierdzają ustalenia zachodnich badaczy dotyczących negatywnych skutków niewłaściwie dobranych programów edukacyjno-terapeutycznych, a także nadużyć, do których dochodzi podczas terapii (Kupferstein, 2018; Shkedy, Shkedy i Sandoval-Norton, 2021). Warto w kontekście idei całożyciowego uczenia się przez osoby ze spektrum autyzmu dostrzegać zagrożenia wynikające z niewłaściwie dobranych interwencji, które u osób ze spektrum autyzmu powodują niechęć do udziału w programach edukacyjno-terapeutycznych, a także wzmacniają bierność i niechęć do pracy nad sobą (Bąk, 2015). Z literatury przedmiotu wynika, że nie ma jednego uniwersalnego podejścia w terapii osób ze spektrum autyzmu. Każde z zasygnalizowanych podejść ma swoje zalety i wady. Coraz częściej pisze się o integrowaniu różnych, czasami odmiennych sposobów prowadzenia terapii oraz dostosowania metod i form do indywidualnych możliwości oraz potrzeb osób wymagających interwencji. Takie podejście jest charakterystyczne dla naturalistyczno-rozwojowo-behawioralnej interwencji (Waligórska i Waligórski, 2015). Dlatego przed podjęciem się jakichkolwiek działań edukacyjno-terapeutycznych należy ustalić zasadność ich prowadzenia, a także przeanalizować je w kontekście bilansowania zysków i strat w odniesieniu do konkretnego człowieka ze spektrum autyzmu (Ławicka 2019).

## **Zakończenie**

Samowiedza badanych jest modyfikowana przez diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu. Diagnoza, w zależności od etapu życia osób autystycznych, w którym jest uzyskiwana, pełni w kontekście samowiedzy różne funkcje: od prorozwojowej, powodującej

zamęt tożsamościowy aż po neutralną i utrwalającą występujący wcześniej sposób myślenia o sobie.

Badania pozwoliły wyostrzyć zaznaczającą się dychotomię pomiędzy psychoedukacją ukierunkowaną na rozwój samoakceptacji i samoświadomości a psychoedukacją ukierunkowaną na normalizację osób w spektrum autyzmu. Warto zaznaczyć, że pomiędzy tymi odmiennymi podejściami otwiera się przestrzeń dla psychoedukacji, w której da się połączyć zarówno podejście dyrektywne, jak i niedyrektywne (Waligórska i Waligórski, 2015). Dzięki temu można dobrać metody i formy psychoedukacji adekwatnie do możliwości i potrzeb osób ze spektrum autyzmu.

Istnieje potrzeba kontynuowania badań dotyczących samowiedzy osób w spektrum autyzmu, a także konfrontowania ich z dotychczasowymi ustaleniami. Wyniki badań mogą być przydatne pod kątem wspierania osób autystycznych w procesie całonocnego uczenia się oraz budowania samowiedzy, która, będąc częścią autokonceptji, sprzyja samorozwojowi i samoregulacji. Sytuacja osób w spektrum autyzmu jest niekorzystna ze względu na ryzyko trudności adaptacyjnych oraz zagrożenie wykluczeniem społecznym. Klaus Hurrelmann (1994) dostrzega znaczenie wtórnych interwencji w proces socjalizacji oraz organizacji społecznych, które zrzeszają ludzi o podobnym statusie. Pożądane jest, aby osoby, które mają odpowiednią samowiedzę oraz kompetencje, zrzeszały się w grupach tzw. samorzeczników reprezentujących ludzi ze spektrum autyzmu w celu podejmowania działań na rzecz egzekwowania przysługujących im praw oraz przeciwdziałania praktykom dyskryminacyjnym (Podgórska-Jachnik, Tłoczkowska, 2009). Ważne jest, aby interwencje edukacyjno-terapeutyczne uwzględniały nie tylko oddziaływanie na osoby ze spektrum autyzmu, ale ich otoczenie, co wiąże się z promowaniem szacunku dla różnorodności, zgodnie z ideą – tożsamość i różnica współlistnieją w kulturze (Rorty, 2013).

## Bibliografia

- Argyle, M. (1967) *The psychology of interpersonal behaviour*. London: Penguin Books.
- Babbie, E. (2009) *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baron-Cohen, S., Howlin, P. i Hadwin, J. (2010) *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu. Praktyczny poradnik dla nauczycieli i rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Jak.
- Bąk, W. (2015) *Standardy Ja. Hierarchiczny model samowiedzy*. Warszawa: Liberi Libri.
- Beart, S., Hardy, G. i Buchan, L. (2005) How People with Intellectual Disabilities View Their Social Identity: A Review of the Literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* [online], 18, 47-56. Dostępny na: <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00218.x>.
- Biskas, M., Sirois, F.M. i Webb, T.L. (2023) Does Psychoeducation Help People to Respond to Goal Lapses With Self-Compassion? *Journal of Psychoeducational Assessment* [online], 0(0). Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/07342829231189010>.

- Bleszyński, J. (2020) *Co osoby z autyzmem mówią o sobie. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Coutelle, R., Goltzene, M.A., Bizet, E. i in. (2020) Self-concept Clarity and Autobiographical Memory Functions in Adults with Autism Spectrum Disorder Without Intellectual Deficiency. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online], 50, 3874-3882. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04447-x>.
- Crane, L., Hearst, C., Ashworth, M. i in. (2023) Evaluating the online delivery of an autistic-led programme to support newly diagnosed or identified autistic adults. *Autism & Developmental Language Impairments* [online], 8. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/23969415231189608>.
- Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (2010) Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (red.) *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 19-64.
- Erikson, E.H. (2004) *Tożsamość a cykl życia*. Tłum. M. Żywicki. Poznań: Z-sk i Spółka.
- Franke, A. i Dahlgren, L.O. (1996) Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* [online], 12(6), 299-316. Dostępny na: [doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00004-2).
- Frith, U. (2004) *Autism: Explaining the enigma*. Malden: Blackwell Publishing.
- Groenendijk, E., Van Heijst, B. i Geurts, H. (2023) Short report: A co-designed psychoeducation for older autistic adults-a multiple case study. *Autism* [online], 27(4), 1163-1169. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/13623613221138691>.
- Hacking, I. (2009) Autistic autobiography. *Philosophical transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* [online], 364(1522), 1487-1473. Dostępny na: <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0329>.
- Hughes, P. (2012) An autoethnographic approach to understanding Asperger's syndrome: a personal exploration of self-identity through reflexive narratives. *British Journal of Learning Abilities* [online], 40(2), 94-100. Dostępny na: <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00738.x>.
- Hurrelmann, K. (1994) *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Tłum. M. Roguszka. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Huws, J.C. i Jones, R. (2008) Diagnosis, disclosure, and having autism: An interpretative phenomenological analysis of the perceptions of young people with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* [online], 33(2)99-107. Dostępny na: <https://doi.org/10.1080/13668250802010394>.
- Jackson, P., Skirrow, P. i Hare, D.J. (2012) Asperger through the looking glass: an exploratory study of self-understanding in people with Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online], 42(5), 697-706 Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1296-8>.
- Kanar, M. (2019) Samoświadomość w ujęciu kognitywnym a spektrum autyzmu. *Progress*, (5), 76-89. Dostępny na: <https://doi.org/10.26881/prog.2019.5.06>.
- Kawa, R., Słowińska, M. i Pisula, E. (2015) Spostrzeganie siebie u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W: B. Szczupał, A. Giryński i G. Szumski (red.) *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 22-37.
- Kociuba, J. (2016) Kulturowe tło dysfunkcji tożsamości jednostki. *Kultura i Wartości* [online], 18, 15-35. Dostępny na: <http://dx.doi.org/10.17951/kw.2016.18.15>.
- Kon, I. (1987) *Odkrycie ja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kosslyn, S.M. (1994) *Image and Brain: The Resolution of the Imagery Debate*. Cambridge: MIT Press.

- Kozielecki, J. (1986) *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupferstein, H. (2018) Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis. *Advances in Autism*. [online], 4(1), 19-29. Dostępny na: <https://doi.org/10.1108/AIA-08-2017-0016>.
- Levinson, D.J i Gooden, W.E. (1985) The life cycle. W: H.I. Kaplan i B. Sadock (red.) *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins, 1-13.
- Lodziński, K. (2018) Responsywność w terapii dzieci ze spektrum autyzmu. *Forum Logopedy* [online], (23). Dostępny na: <https://forumlogopedy.pl/artukul/responsywnosc-w-terapii-dzieci-ze-spektrum-autyzmu> [20.05.2023].
- Ławicka, J. (2019) *Człowiek w spektrum autyzmu. Podręcznik pedagogiki empatycznej*. Opole: Fundacja Prodeste.
- Łobocki, M. (2001) *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukaszewski, W. (1974) *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MacLeod, A. (2019) Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) as a tool for participatory research within Critical Autism Studies: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorder* [online], 64, 49-62. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.04.005>.
- MacLeod, A., Lewis, A. i Robertson, C. (2013) ‘Why should I be like bloody Rain Man?!’ Navigating the autistic identity. *British Journal of Special Education* [online], 40, 41-49. Dostępny na: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12015>.
- Majewicz, P. (2017), Psychoedukacja w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* [online], 36(2), 117-130. Dostępny na: <https://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.2.117>.
- Marton, F. (1981) Phenomenography – describing conceptions of the Word around us. *Instructional Science* [online], 10, 177-200. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/BF00132516>.
- Marton, F. i Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Minczakiewicz, E. (2017) Autyzm w biegu życia jednostki. Namysł osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nad stanem samoświadomości oraz nad własną przeszłością i przyszłością. W: K. Patyk i M. Panasiuk (red.) *Wsparcie młodzieży i dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 49-65.
- Norris, J.E., Crane, L. i Maras, K. (2020) Interviewing autistic adults: Adaptations to support recall in police, employment, and healthcare interviews. *Autism* [online], 24(6), 1506-1520. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/1362361320909174>.
- Olechnowicz, H. i Wiktorowicz, R. (2012) *Dziecko z autyzmem: wyzwalanie potencjału rozwojowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pahnke, J., Hirvikoski, T., Bjureberg i in. (2019) Acceptance and commitment therapy for autistic adults: An open pilot study in a psychiatric outpatient context, *Journal of Contextual Behavioral Science* [online], 13, 34-41. Dostępny na: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.04.002>.
- Pasikowski, S. (2015) Granice teoretycznego nasylenia. *Rocznik Lubuski*, 41(1), 33-40.
- Pawlik, S. (2019) Diagnoza spektrum autyzmu jako biograficzny przełom. *Kultura i Edukacja* [online], 1(123), 216-229. Dostępny na: <https://doi.org/10.15804/kie.2019.01.13>.
- Pietras, T., Mokros, Ł., Król, M.D. i in. (2022) Spektrum ASD – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz i A. Witusik (red.) *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Continuo, 60-100.

- Pisula, E. (2015) *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej – Autyzm*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Podgórska-Jachnik, D. i Tłoczowska, D. (2009) Ruch self-advokatów jako rozwijanie kompetencji w zakresie rzecznictwa własnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: D. Podgórska-Jachnik (red.) *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP, 181-193.
- Punshon, C., Skirrow, P. i Morphy, G. (2009) Psychological reactions to a diagnosis of Asperger syndrome in adulthood. *Autism*, 13(3), 265-283.
- Pylyshyn, Z.W. (1981) The imagery debate: Analogue media versus tacit knowledge. *Psychological Review* [online], 88(1), 16-45. Dostępny na: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.1.16>.
- Rorty, R. (2013) *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*. Tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Shepard, R. i Cooper, A. (1982) *Mental Images and Their Transformations*. Cambridge: MIT.
- Shkedy, G., Shkedy, D. i Sandoval-Norton, A.H. (2021) Long-term ABA Therapy Is Abusive: A Response to Gorycki, Ruppel, and Zane. *Adv Neurodev Disord* [online], 5, 126-134. Dostępny na: <https://doi.org/10.1007/s41252-021-00201-1>.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018) Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne* [online], 51, 23-37. Dostępny na: <https://doi.org/10.14746/se.2018.51.2>.
- Suchowierska, M., Ostaszewski, P. i Bąbel, P. (2012) *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: GWP.
- Światowa Organizacja Zdrowia (2009) Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. ICD-10 [online], Dostępny na: <https://stat.gov.pl/Klasyfikacje/doc/icd10/pdf/ICD10TomI.pdf> [15.05.2023].
- Waligórska, A. i Waligórski, M. (2015) Naturalistyczne interwencje rozwojowo-behawioralne jako konsensus w terapii autyzmu. W: A. Rozetti i F. Rybakowski (red.) *Spektrum autyzmu – neurorozwojowe zaburzenia współwystępujące*. Łódź: Krakowskie Towarzystwo Autyzmu, 115-123.
- Williams, D. (2010) Theory of own mind in autism: Evidence of a specific deficit in self-awareness?. *Autism* [online], 14(5), 474-94. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/1362361310366314>.
- Witkowski, L. (1989) *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zaborowski, Z. (2000) *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.



**Dyskurs**  
wyzwań rozwojowych  
w edukacji dorosłych

---

**The discourse**  
of developmental challenges  
in adult education

red./eds. Katarzyna Walentynowicz-Moryl, Larissa Jögi





**Evangelia Koutoulidou\***  
**Maria N. Gravani\*\***

## **'ADULT EDUCATORS' IDENTITY FORMATION FOR ACTIVE CITIZENSHIP THROUGH A BIOGRAPHICAL LEARNING PERSPECTIVE**

**ABSTRACT:** This paper, drawing from the narratives of two adult educators teaching at the 'Odysseus' solidarity school in Greece, aims to explore how their identities – as active citizens with a social justice orientation – have been constructed, and how these have shaped their educational practice for citizenship education. Informed by the discourse on critical active citizenship, the study employs a biographical approach and a Bakhtinian dialogical analysis of the data, which are presented under two main themes: life experiences prior to 'Odysseus' and the impact of identity on educational practice for citizenship education. The findings reveal that prior life experiences, the influence of relatives and friends, ideology, and participation in actions leaning towards social justice, have led to the formation of an identity oriented towards active citizenship. As a result, the educators, inspired by the principles of critical active citizenship, have created 'contexts of questioning' for their students that provoke critical thinking and action among learners. These contexts are necessary for students to break their silence, advocate for their rights through praxis, become emancipated, and transform society.

**KEYWORDS:** adult educators, identity formation, critical active citizenship, social justice, biographical perspective, 'contexts of questioning'.

### **Introduction**

The primary aim of this study is to explore the identity formation of adult educators at the 'Odysseus' Solidarity School, unveiling how their roles as active citizens and social justice advocates shape their teaching methods and influence citizenship education. It is guided by two main research questions: First, what integral life experiences and influences have built an adult educator's identity centered on active citizenship and social justice? Second, how has this formed identity affected their educational strategies and methods in the context of citizenship education?

The study addresses the lack of in-depth biographical research in this area (Dollarhide et al., 2016), both in Greece and internationally, and provides a unique and valuable perspective that contributes to the existing literature on identity formation (Westheimer & Kahne, 2004; Holeman, 2007; Caldwell & Vera, 2010; Dollarhide et al., 2016). Additionally, this research examines the identity formation of activist adult educators and its subsequent impact on their educational practice for citizenship education, as

---

\* **Evangelia Koutoulidou** – Open University of Cyprus, Cyprus; e-mail: evangelia.koutoulidou@st.ouc.ac.cy; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7093-5341>.

\*\* **Maria N. Gravani** – Open University of Cyprus, Cyprus; e-mail: maria.gravani@ouc.ac.cy; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7948-6466>.

educators' practices are closely intertwined with the development of learners' citizenship (Lucio-Villegas & Fragoso, 2016; Holmes, 2020). In pursuing these goals, the study draws on the discourse on critical active citizenship and leverages the biographical narratives of two adult educators who promote active citizenship through their educational practice at 'Odysseus' Solidarity School, established for migrants, refugees, repatriated individuals, and locals who wish to learn new languages.

Hence, the research reported here aims to contribute to the theoretical discourse on identity formation among adult educators, particularly those inclined toward social justice. By examining the intersection of an educator's identity with their pedagogical approach, this work aspires to enhance our understanding of how critical pedagogy and active citizenship can be integrated into educational practices for societal betterment. Throughout this paper, a steadfast focus on the stated aims and research questions is maintained, ensuring that the findings and the discussion are tightly aligned with the objectives outlined in the introduction.

In what follows, the key terms and conceptual framework of the study are articulated, followed by a discourse on the life experiences through the lens of biographical learning. Subsequently, the research context and methodology are delineated, including participant selection and vignette construction. The data are analyzed in a dialogical format, informed by Mikhail Bakhtin's (1981; 1984) concept of dialogism and the method of *métissage* (Barkoglou & Gravani, 2020: 129), which facilitates a nuanced comprehension of identity formation and its reverberations on educational practice through a substantive, dialogical presentation of the educators' narratives. The paper concludes with a discussion that reflects on the posited questions and deliberates on the implications of the research findings.

### **Keys terms and conceptual framework**

The research is grounded in two main terms: *identity formation* and *active citizenship*. As for the former, it is widely accepted that identity formation is a complex process that is closely linked to social interactions (Woodward, 2004) and involves various factors such as cultural norms, and personal experiences (Barabasch & Merrill, 2014). Erik Erikson (1959) described identity as a dynamic process between the self and community. Consequently, it is constructed and performed, rather than being an essential and possessed trait. Additionally, given that individuals are part of a social context, identity formation cannot be studied in isolation from the social context in which it is developed, shaped, and projected (Wenger, 1998). For this reason, in the current study, the process of identity formation is examined within the context of social, educational, and familial influences that have contributed to its development.

The concept of *active citizenship* emphasizes citizens' active participation and involvement in society. It also encompasses broader dimensions, including transnationality and social and cultural capital (Olson et al., 2015). The study examines adult educators' active citizenship as it has emerged from their narratives. Adult educators participate in social and political life, while also demonstrating respect for human rights and democracy. Active citizenship requires both respect for democratic principles and active participation of citizens in the social and political process, which ultimately leads to the development of civil society (Manca, Mascherini & Hoskins, 2009; Canivez, 2010). By encouraging citizens to engage in their communities and take an active role in shaping their societies, it also aims to strengthen democratic institutions and promote a more inclusive, just, and participatory society (Olson et al., 2015).

The conceptual framework of this study is informed by the discourse on *critical active citizenship*, particularly by the ideas developed by Joel Westheimer & Joseph Kahne (2004), Laura Johnson & Paul Morris (2010), and James A. Banks (2017). Diverse concepts of active citizenship are put forth by their ideas, such as minimal approaches that include actions that characterize someone as a 'good citizen' (e.g., paying bills, obeying the law); participatory citizenship, in which people actively engage in their communities by volunteering and assuming leadership positions (Westheimer & Kahne, 2004); and maximal approaches, where citizens prioritize social justice, challenge the structural elements that support injustices, and work to make society a better place (Westheimer & Kahne, 2004; Johnson & Morris, 2010). Banks (2017) refers to this type of citizenship as *transformative citizenship*, Johnson and Morris (2010) as *critical citizenship*, and Westheimer and Kahne (2004) as *justice-oriented citizenship*.

According to Johnson and Morris (2010), *critical citizenship education* "is based on the promotion of a common set of shared values" (Johnson & Morris, 2010: 77), such as critical thinking, tolerance, diversity, human rights, social justice, and democracy, to enable students to imagine a better society. In pursuit of *social justice-oriented citizenship*, individuals seek to address the underlying causes of social issues rather than merely providing temporary solutions. This approach aims to effectively resolve problems rather than perpetuate them, ultimately contributing to a more just society. Although each approach differs slightly, their common point is the connection of citizenship education with Critical Pedagogy (Holmes, 2020). This maximal approach is consistent with our understanding of critical active citizenship, which includes the critical analysis of society and aims at more social justice.

The conceptual framework adopted rests on the assertion that education should empower individuals to enact change, critically analyze social constructs, and advocate for justice and equity. It informs not only our understanding of what constitutes active citizenship but also shapes our research design and methodology. In the study,

we explore how individuals engaged in lifelong learning practices conceptualize and embody the principles of critical citizenship. The aim is to shed light on the ways in which identity is shaped by – and can shape – active engagement in social causes. Having discussed the main terms and conceptual framework, what follows is the presentation of the biographical approach adopted in the study.

### **Life experiences through a biographical learning perspective**

A qualitative research methodology that aligns with social constructivism and critical theory has been adopted for this research. In particular, since the research focuses on experiences, a biographical approach was chosen (Merrill & West, 2009). This can contribute to a deeper understanding of life experiences within specific environments while creating an egalitarian relationship between the researcher and the narrative actors, always within a specific historical, social, and cultural context (Creswell, 2012; Merrill, 2020).

The biographical approach is particularly useful as it recognizes that every individual conceives, interprets, and acts upon social realities and experiences in a unique, subjective way. The subjective perspective that individuals use to narrate their lives can reveal the depth and meaning they attribute to significant events (Merrill, 2019; 2020). Life stories are authentic narrations of individuals (Alheit, 1995; Merrill & West, 2009), and they help the researcher understand the actors' relationship with society, as the individual is always rooted in a specific historical, cultural, and social context (Lune & Berg, 2017).

Barbara Merrill and Linden West (2009) discuss the origins of the biographical method, which can be traced back to oral tradition stories and feminist research. They point out that this method is often used to give a voice to marginalized individuals who might otherwise be ignored (Merrill & West, 2009; Creswell, 2012), and to challenge mainstream assumptions with the goal of promoting a more socially just society. According to Merrill and West (2009), this method uniquely reveals the complexity and inequality of people's everyday lives, both individually and collectively. It helps to hear the voices of those who live in obscurity and serves as evidence of oppression, particularly in cases where oppressive regimes make it problematic or perilous to document oppression through quantitative research (Lune & Berg, 2017).

The biographical method anchors the research in the formation and transformation of identity (Bron & Thunborg, 2017). It begins with an exploration of narratives that reflect on individuals' experiences, concentrating on how people form and transform various identities throughout their lives. Additionally, this method examines the

relationship between individuals' social backgrounds and their experiences of participation in different contexts (Thunborg & Bron, 2019).

The biographical method offers a unique lens through which to connect the personal and social dimensions, as people's explanations and interpretations of their actions can elucidate their interactions with society. Merrill (2020) has noted that individual lives can narrate collective stories, revealing issues of inequality related to class, gender, nationality, and education. This approach demonstrates how personal experiences can be transformed into political narratives, contributing to a broader understanding of societal issues (Wright, 1970). As Michael Rustin (1998) highlights, individuals' descriptions of their engagement with society offer a window into the interconnection of personal and societal dynamics, affirming the biographical method's significance in fostering a more equitable society.

Peter Alheit (2005) has emphasized that life stories are an integral part of our daily existence as they shape our individuality and allow us to comprehend our position within society through narratives. He asserts that life stories "constitute the individuality of the self" (Alheit, 2005: 202). This extensive application of life stories is a result of postmodernism's influence, which prompts people to participate in the ongoing evolution of their identities (Merrill & West, 2009).

David Miller (2001) suggests that the biographical method can enhance the researcher's social identity as they engage in dialogue with various 'selves' from the past, present, and future, lending the research a biographical nature. Characterized by West and Laura Formenti's allegory of 'fragments' (Formenti & West, 2018), the use of biography in research with its specifically 'hermeneutic technique' (Denzin & Lincoln eds., 2011) shapes researchers' social, historical, and cultural perspectives, as Merrill and West point out (2009).

The biographical research method focuses on the human experience and places significant importance on how individuals interpret their own experiences. It regards meaning and subjectivity as essential elements of people's identities (Merrill, 2019). Additionally, it provides researchers and adult educators with a profound understanding of the complexities of adult learning in a cooperative and egalitarian manner (Merrill, 2020).

In conclusion, it is apparent that this method is particularly well-suited for recording experiences, views, and opinions about the self from the study's participants. While this method may concentrate on the individual, it is important to note that the individual is integrated within a specific historical, cultural, and social context (Barabasch & Merrill, 2014). In a particular way, this method addresses inequality and oppression and aims to advance social justice. Therefore, biographical research is not

merely a neutral research method; it is also inherently political, as argued by feminist and critical researchers (Merrill, 2020).

### **Research context and process**

This paper draws on the life stories of two adult educators. It may be useful to offer a first general contextual understanding of the profile of adult educators in the country: there is a low degree of professionalization, with very little focus on their education and vocational training. They constitute a diverse group with a wide variety of qualifications and are typically employed based on their first-degree subject knowledge. The onus is on individuals to seek training in adult teaching and learning. The two adult educators in this study are no exception. They teach voluntarily at 'Odysseus' Solidarity School in Thessaloniki, Greece. This institution provides opportunities for migrants, refugees, asylum seekers, and repatriated adults to learn new languages and acquire Greek citizenship. The school is more than just a language teaching and certification hub; it also encourages socialization, cultural exchange, articulation, and creativity. 'Odysseus' is entirely supported and operated by volunteers committed to the principles of social solidarity and justice, with the school's main goal being to craft an environment where learners can develop a critical stance towards social inequality.

Our research methodology was precisely designed to yield a comprehensive, contextual understanding of the two adult educators' identity formation. Data were collected in 2021 via biographical interviews over May and June. Purposive sampling was used to select participants who constituted a varied, yet pertinent cross-section of adult educators involved in citizenship education. The selection criteria included years of experience in education, demonstrated involvement in social justice initiatives, and a readiness to contemplate their personal and professional paths, making this method especially apt for an in-depth examination of identity formation processes.

Rigorous ethical standards were observed in the application of this study. Participants were apprised of the research's aims and their life stories' centrality before initiating interviews. Consent forms, outlining the study's objectives, methods, potential risks, and advantages, were furnished and signed, thereby ensuring informed consent. Confidentiality and anonymity were maintained with strict adherence through the employment of pseudonyms and the redaction of personal data in the collected accounts. Educators had the liberty to select interview venues that afforded them the greatest comfort. Recordings of interviews were executed with high-quality equipment to guarantee unambiguous audio, which was crucial for precise transcription.

Our operational definitions of 'active citizenship' and 'social justice advocacy' steered the data collection process. While specific questions were not posed, this allowed

educators to narrate their experiences and reflections freely. Within the context of the solidarity school, active citizenship was associated with actions and attitudes fostering democratic engagement, critical reflection, and active participation in civic life. Social justice advocacy was linked to educator practices and philosophies aiming to challenge and redress inequalities within society and the educational system.

The analysis employed a tripartite approach, starting with data reduction – filtering and summarizing the narrative data – followed by data display, which organized the information methodically. Subsequently, thematic interpretation took place, with researchers delving into the interview data to identify overarching themes. This step involved coding the data, guided by established methodologies such as Linda Evans' (2002) categorization process and Bakhtin's (1981; 1984) concepts of dialogism, which augmented the narrative analysis.

A cornerstone of our methodology was the ethical management of data, from secure storage to restricted access, ensuring the protection of participant information. Following the interviews, transcripts were returned to the educators for review, providing an opportunity to request changes to any sections they felt were inaccurately represented. Before publication, participants had the chance to review the final drafts, confirming that their viewpoints were authentically portrayed.

This transparent method not only upheld the highest ethical standards but also enhanced the credibility of our findings. By including participants in the data verification process, we affirmed that their identities and experiences were portrayed with the highest level of precision.

### **The participants' vignettes**

In the study examining the identity formation of adult educators involved in citizenship education at Odysseus' Solidarity School, vignettes were utilized to present findings, with the aim of capturing the intricate nuances of experience and context. These narrative constructions are strategically crafted to distill complex phenomena into accessible, relatable, and ethically responsible accounts that resonate with readers, both within and beyond the academic sphere. By offering vivid depictions of real-life situations, vignettes enhance the thematic richness of the data, underscoring elements such as civic engagement, democratic participation, and educational equity. This approach not only reflects the educators' lived experiences but also provides clarity and depth that shed light on the intersecting dimensions of their professional practices and personal identities (Erfanian et al., 2020).

The inclusion of vignettes in the analysis transcends simple description; it fosters engagement, prompting a critical and insightful discourse that links theoretical ideas with

empirical observations. They engender an interactive narrative space where researchers and readers can jointly explore the complexities of adult educators' experiences. These poignant vignettes also function as pedagogical devices, encouraging reflection and application in educational contexts, thereby underscoring the practical significance of our study's results on teaching practices and advocacy for social justice. Employing this methodological tool ensures that the voices of practitioners at the forefront of citizenship education are heard distinctly, portraying their efforts and adversities with the respect and prominence they merit (Erfanian et al., 2020).

### **John**

John is a man in his 40s who was born and grew up in a small town in the prefecture of Thessaloniki. He has a degree in Literature from the University of Ioannina and has been teaching the Greek language in secondary education since 2004. From his teenage years, John has taken on positions of responsibility, such as managing the municipal library of his hometown and overseeing radar management in the navy a few years later. He has held a position of responsibility at the Odysseus Solidarity School since 2009, and in 2019, he was elected as a municipal councillor in the municipality of Thessaloniki.

A passionate reader, John reads about 50-60 books per year and has been writing articles and book reviews for 'Marginalia' online magazine since 2017. He has contributed to two collectively edited volumes on democracy and migration. He is actively involved in political action and identifies himself as a "man of the movements" and a "radical leftist". John has participated in numerous demonstrations relevant to the education sector and society at large, including anti-war protests and the Indignant Citizens Movement.

His role at Odysseus introduced him to anti-racist movements in Thessaloniki, leading him to become a member of the 'Anti-racist Initiative'. He served as a municipal councillor for sixteen months. John envisions a better society marked by social justice and equality and strives to contribute toward this goal through his professional work. He believes in the emancipatory power of education and its capacity to empower those oppressed by the ruling classes.

### **Maria**

Maria is a woman in her 40s, married, and the mother of a young girl attending primary school. She has been a Greek language teacher in secondary education in Thessaloniki since 2008. Born in a provincial city in Northern Greece, Maria's childhood and adolescence were spent in an environment devoid of cultural activities, limiting her intellectual and artistic stimulation. She was educated within an exam-centered system where her teachers did not present alternative ways of thinking beyond the curriculum.



Upon entering the Faculty of Philosophy at Aristotle University of Thessaloniki, Maria encountered new ideas, including those of Marx, which she found intriguing. In her third year, she noticed a poster in the faculty library advertising the Erasmus program, which prompted her to apply. This led her to Florence for six months, a stay she extended by four months, until the pressure from her parents to complete her university diploma brought her back to Greece.

Her experience in Florence was fulfilling; she took joy in her roles as a saleswoman and waitress, despite them being unrelated to her studies. In 2016, Maria moved to Germany with her two-year-old daughter to teach Greek in schools for expatriates. She returned to Greece in 2017 and later relocated to Cyprus for two years due to her husband's job, before ultimately settling in Thessaloniki.

While in Cyprus, Maria began a doctorate in Adult Education, which she has since completed. Through her doctoral research, she became acquainted with the Odysseus Solidarity School and, a year later, chose to teach there voluntarily, committed to the school's mission. Her goal was to foster a learning environment where students could cultivate and enact a critical stance toward social inequality.

### **A dialogic presentation of the analysis of the narratives**

In what follows, a space is created for a plasmatic dialogue and exchange between John's and Maria's narrative constructions, viewed through the researchers' lens. The dialogical analysis of these two narratives provides a valuable means to delve deeper into how the participants' significant experiences have informed their identity development. Presented under the common themes that emerged from the analysis are excerpts from the educators' narratives which encompass experiences prior to their involvement with Odysseus and the influence of their identities on educational practices in citizenship education. Instead of compartmentalizing themes into discrete units, the coded themes are critically examined in the context of the participants' overall life stories. These themes are perceived as reflections of the biographers' narratives that interact with their identities, offering a holistic understanding of their experiences (Barkoglou & Gravani, 2020).

#### ***Experiences prior to 'Odysseus'***

Life experiences prior to their involvement with Odysseus played a significant role in shaping the identity, perspectives, and social positioning of the two educators – active democratic citizens – participating in the study. Research has underscored the profound impact that parents, relatives, and significant others can have on children's behavior, especially regarding acts of altruism. Childhood experiences are particularly

influential in determining an individual's propensity to become actively engaged in society (Holeman, 2007), a theme that is also apparent in the current research study.

In his biographical narrative, John stated that his thinking was heavily influenced by left-wing ideology. During his teenage years, he spent time with a group of leftist university students who had reopened a municipal library in a suburb of Thessaloniki. Engaging with them in political and social discussions significantly impacted John. This exposure to left-wing ideology and culture was "enlightening", in his words:

**John:** "In high school, I had an enlightening experience... I befriended some older university students... They reopened the municipal library... They were people with social concerns... people who stood out with their ideas, opinions, and ideology... They transformed the Library into a space where thought-provoking conversations took place".

It is clear from John's narrative that his political beliefs profoundly shaped his actions. He consistently connected his stories to his political stance, highlighting the role of politics in shaping human behavior. His family's ideological views, the left-wing music he listened to in his youth, and the political discussions at family gatherings all contributed to his ideological development.

**John:** "At family gatherings, my parents and relatives always discussed socio-political issues... I often argued with my father, who had a right-wing perspective. Once, he shouted at me angrily, questioning, 'Where did you learn all these communist ideas?'"

Bert Klandermans (2013) recognizes ideological motivations in individuals' active participation whenever a cause aligns with their values and beliefs. This means that they ascribe political meaning to the social problems they confront. For John, his ideological motivations have been molded by his upbringing and life experiences. He grew up listening to left-wing music, despite his father's right-wing leanings. During his teenage years, he spent time with university students who held social concerns and left-wing views. Later, as a university student himself, he engaged with left-wing factions, which steeped him in leftist ideology and philosophy; these have influenced his political identity.

**John:** "...I successfully entered the University of Ioannina, the School of Philosophy and Philology... There, I encountered more politicized ideas... I soon joined the left-wing political movement, the 'United Independent Left Movement.' It was during this time that my politicization and exposure to left-wing ideology occurred... I started reading a lot of literature... I think that... my political identity has been shaped more by literary readings than by classic leftist texts..."

Furthermore, as a teacher, he has been actively involved in left-wing collectives, protests, and marches as a trade unionist. He has also been a long-standing member of the "Anti-Racist Initiative".

**John:** "...When I was appointed to the school, I became part of the educational left-wing group 'Interventions'... It led to even further politicization... In 2009, I participated in the major strike with other teachers. Through 'Interventions', and perhaps more so through 'Odysseus', I became familiar with the city's anti-racist movements... I joined the 'Anti-Racist Initiative'... 'Odysseus' consistently supports anti-racist festivals... In 2011, amidst the economic crisis, I got involved with the 'Indignant Citizens Movement' here in Thessaloniki and took an active role in demonstrations. Since then, a period of intense mobilization began, especially between 2014 and 2015.

Winnifred R. Louis et al. (2016) emphasize that identity formation can be influenced by various factors such as political ideology, affiliations with certain groups, and societal engagement. In the case at hand, it is clear that the individual's identity was developed through interactions with Leftists during his youth, his Left-wing ideologies, and his active societal engagement.

**John:** "...I have always thought that everyone should do something to help society... Especially the Left should work harder to bring about social change".

Similar to John's biographical narrative, Maria's story makes it clear that her upbringing and family significantly influenced her aspiration to develop the identity of an active citizen. This aligns with findings by Colette T. Dollarhide et al. (2016), who also highlights the importance of these factors. Maria recounted two childhood instances when her parents and grandmother selflessly provided help to those in need for years, without seeking recognition or reward.

**Maria:** "I always remember my grandmother helping her elderly godmother by visiting her every afternoon for years to clean her house and bring her food, without being asked and without compensation".

Additionally, her parents served as good role models by assisting a young abandoned boy and instructing Maria and her siblings to be respectful, non-discriminatory, and just.

**Maria:** "In our neighborhood, there was a boy abandoned by his parents, left with his grandmother... the grandmother wasn't very well and couldn't take care of him properly. He grew up thanks to the care of the village people... Often, we hosted this boy at my parents' house because he was my brother's friend. My parents used to send him money for many years...even after he became an adult".

It has been suggested that adult experiences play a crucial role in developing an identity characterized by active participation (Schuman, Corning & Schwartz, 2012). Susan B. Hyatt (1996) also notes that these experiences can lead to becoming an 'accidental activist'. Maria, for instance, was inspired by the volunteers who assisted her father during his illness. While she wanted to join the volunteer team at that time, her participation was declined due to her emotional involvement. This experience reinforced her commitment to support others selflessly.

**Maria:** "...Since then, I think I've always had these words subconsciously in my mind... and I've always tried to help others free of charge to repay the kindness".

In conclusion, the narratives of John and Maria demonstrate that the influence of family, friends, education, and ideology contributes to their active engagement in promoting a more just society and fostering a social justice-oriented identity. These stories confirm research by Jennifer C. Caldwell and Elizabeth M. Vera (2010) and Dollarhide et al. (2016) on the development of an identity geared toward active citizenship for social justice.

### ***Impact of identity on educational practice for citizenship education***

In both narratives, the impact of the participants' identities on their educational practices for citizenship education has been highlighted. Informed by Freirean ideas and critical pedagogy, the participants believe that learners should engage fully in actions. They encourage students, through organizations like 'Odysseus', to break their silence, fight for their rights through praxis, become emancipated, and transform society. According to Peter Mayo (2013) and Maria Olson et al. (2015), one of the most effective ways to learn about democracy is to experience it through active participation in school. The educators' discourses reveal that they act as change agents by empowering learners' active involvement in school.

John has held a position of responsibility in 'Odysseus' for years and has organized the school as a socio-political space that provides opportunities for active citizenship experiences.

**John:** "...I remember an engaging course I taught about schooling in Greece in the past... Through analyzing Kazantzakis' 'New Pedagogy,' participants shared their schooling experiences. It was fascinating to hear the diverse perspectives of migrant students from around the world... with stories differing from corporal punishment to its absence. [...] What sets 'Odysseus' apart isn't just the educational component, or how the lesson is organized, but its role as a social space. The activities before and after classes – outdoor events, excursions, museum visits, meetings, parties, dance nights, Christmas celebrations – all contribute to bringing students closer..."

Maria views 'Odysseus' as a "community" comprised of immigrants, refugees, and locals who co-exist and cooperate peacefully.

**Maria:** "I see 'Odysseus' as a community where everyone co-exists and takes part in self-directed activities. It's a team... a community... where one supports the other. This engagement suggests some degree of change".

Both educators place importance on integrating students' personal experiences into the educational process. John selects course materials that encourage students to share

experiences and voice their opinions. Maria incorporates her adult students' personal experiences and interests as central to her teaching approach.

**John:** "Adults, more than anyone, come with a wealth of experiences that can't be ignored as if they were 'tabula rasa'..."

**Maria:** "...As I'm also involved in Adult Education, I've tried to apply the theories I've been learning. Mostly, I've worked to incorporate their personal experience during the lessons. I was very interested in having them transfer traditions and practices from their own countries. My goal has been to highlight and enhance the intercultural element in the classroom".

Furthermore, both educators encourage their learners to read and reflect on newspaper articles and literary texts to raise awareness of social issues. The courses they teach carry political and social significance, so personal experiences and opinions are highly valued. By doing this, they foster critical consciousness and urge learners to engage in critical thinking, reflection, and praxis to become agents of change. They also employ dialogue as a tool to develop thoughtful, active, and critical citizens. It is evident that both educators strive to foster the right conditions for critical thinking and dialogue, which lead to the development of emancipatory knowledge essential for active citizenship.

Maria has worked to transform learners into active citizens by "creating contexts of questioning" and discussing various public concerns that relate to their everyday lives throughout the course. As a result, her students may become more critically conscious, explore the underlying causes of social problems, and take action to help resolve them.

**Maria:** "...I provide them with local newspaper articles, and together we delve into issues that impact all of us. I remind them that even if some haven't obtained Greek citizenship yet, we are still all members of this society, and there are issues that affect everyone. For instance, one of my recent lessons centered on the construction of the subway in the city of Thessaloniki and the potential destruction of the cultural heritage beneath. My questions were: To what extent will this subway change our lives? Should we disregard the archaeological findings underground or not?...Are you concerned about this matter? You aren't Greek, and you may not feel it concerns your ancestors, but you live here now... I can assure you that my students presented very interesting perspectives on these questions..."

Maria's narrative also emphasized her desire to cultivate autonomous and critical thinkers, fostering students who form their own opinions on various matters. Moreover, she expressed her goal of nurturing citizens who possess social conscience, a sense of solidarity, and respect for diversity.

**Maria:** "[...] What interests me most – what I strive to provide as much as I can – are stimuli that provoke critical thought...something I perhaps lacked during my student

years [...] It's about learning how to think, to be creative and innovative...to feel that you're part of this world [...] Above all, I believe that it's crucial for my students to see themselves as active citizens”.

John, conversely, employs a text-based approach using ideologically charged texts to prompt learners to reflect on social issues and to foster independent, critical thinking skills. This method encourages learners to seek the root causes of social problems and to work towards solutions, thereby enabling them to become active members of society. John often tasks his migrant students with writing reports to articulate their views.

**John:** “...I utilize a text-based approach, which includes articles from press releases or the internet, songs, or literature. This helps me address both language and students’ communicative needs. I select ideologically charged texts because I believe they are provocative and assist students in expressing their viewpoints”.

As a result, his educational practices also carry social and political significance.

**John:** “...My classes have social implications. Since my own approach is politicized, I tend to steer discussions in that direction... And of course, learning extends beyond the classroom – we make social connections...often going out for meals, for instance...”

In conclusion, in line with the definitions of critical citizenship education set forth by Westheimer & Kahne (2004), Johnson & Morris (2010), and Banks (2017), which advocate for fostering a commonality of values such as critical thinking, tolerance, diversity, human rights, social justice, and democracy to envision a better society, both participants in this study impart these principles and goals to their adult learners.

## **Discussion and concluding remarks**

The study aimed to examine, through a biographical approach, how adult educators, who are themselves active citizens, have constructed their identities and how these identities have influenced their educational practice. Previous research dating back to the 1960s by David L. Westby & Richard G. Braungart (1966) and Kenneth Keniston (1968) highlighted the role of experiences and the social environment in developing an identity characterized by active participation. This aligns with the findings of the present study, where the narratives of the adult educators underscore the pivotal role of personal experiences and influential individuals in their identity development. Specifically, the data confirmed that past experiences play a crucial role in shaping an identity oriented towards active citizenship for social justice (Westheimer & Kahne, 2004). Both interviewees involved in active civic participation emphasized the significance of their childhood experiences in making them active citizens. This also corroborates research by Heidi J. Holeman (2007), Caldwell & Vera (2010), and Dollarhide et al., (2016) on identity formation. They identified life experiences, friends, family, siblings,

ideology, and active involvement in actions that promote social justice as indicators of the development of a social-justice identity.

Additionally, in both narratives, it is clear that the educators' identities played a pivotal role in their educational practices for citizenship education. The methods implemented at the 'Odysseus' Solidarity School provided learners with opportunities to experience active citizenship, as suggested by researchers (Mayo, 2013; Olson et al., 2015) in their research about the role of the curriculum in promoting active citizenship. The 'Odysseus' curriculum is designed to promote active citizenship by providing learners with hands-on opportunities to engage in citizenship at school. Educators use a text-based approach to prepare learners to tackle societal issues. They organize festivals, exhibitions, educational trips, and run a theater group to help learners understand and appreciate various cultures, while treating them as members of a community – the community of the 'Odysseus Solidarity School. Through its educational offerings, 'Odysseus' aims to humanize society by teaching migrant students how to act democratically and effect changes in social and political contexts beyond their individual lives, as Paulo Freire (1994) advocated.

Currently, we are facing uncertain and unprecedented times marked by a variety of social, political, and economic challenges. Consequently, there is a growing need for active citizenship education that aims to develop active, critical, global citizens committed to human rights and social justice. Recent research, drawing on the principles of critical pedagogy, suggests that identity is socially constructed and continually evolving. It also underscores the significant role of adult educators in cultivating a more democratic, equitable, and just society.

This research advocates that identity is a constructivist concept. Identities are not fixed or predetermined traits; they develop at certain points in an individual's life and continue to evolve throughout their lifespan. The research emphasizes that identity is not innate but involves continual individual transformation. Life experiences are highlighted as playing a crucial role in the formation of identity. However, due to the complexity and importance of identity formation, further research in this area is essential.

Additionally, the adult educators involved in the current study did not address issues related to continuing education, professional development, and state support. This gap may reflect an implicit acknowledgment of the limited support for adult education provided by the Greek state, particularly in educating vulnerable adults. A more comprehensive investigation into this specific issue would be beneficial. Given the scarcity of research on this topic in both Greek and international contexts, it is critical to explore, in more detail and with a larger, more diverse sample, the impact of life experiences on educators' identity formation.

In summary, we view critical active citizenship education as an approach that engenders a robust commitment to creating a fair, equal, and inclusive society. This requires a profound understanding and analysis of real societal issues, leading to impactful civic engagement. While we acknowledge the challenges of achieving this form of active citizenship, our aim is to set high standards and to investigate and propose educational methods and strategies that foster the development of individuals as active citizens who advocate for social justice.

In concluding this paper, it should be noted that while the study reported here provides valuable insights into the identity formation of adult educators and their resultant pedagogical approaches, it is subject to certain limitations. The study's sample size and demographic composition may limit the generalizability of its findings. The narratives, which reflect individual experiences, are informative but cannot be assumed to represent all educators' experiences. Furthermore, the retrospective nature of biographical research may introduce recall bias. The interpretive nature of the data means that different researchers might arrive at different conclusions. Future research should aim to include a more diverse and larger sample size and should consider longitudinal designs to overcome these limitations.

**Acknowledgements:** The authors would like to thank the anonymous reviewers of the paper for their insightful comments that improved its quality.

## References

- Alheit, P. (1995) Biographical learning: Theoretical outlines, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In: P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (eds.) *The biographical approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 57-74.
- Alheit, P. (2005) Autobiographie und Literalität. Zum Wandel autobiographischer Formate in der Moderne. In: J. Earius & B. Friebertshäuser (eds.) *Literalität, Bildung und Biographie: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 66-81.
- Bakhtin, M. (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: Texas University Press.
- Bakhtin, M. (1984) *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Banks, J.A. (2017) Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher* [online], 46(7), 366-377. Available at: <https://doi.org/10.3102/0013189X.17726741>.
- Barabasch, A. & Merrill, B. (2014) Cross-cultural approaches to biographical interviews: looking at career transitions and lifelong learning. *Research in Comparative and International Education* [online], 9(3), 287-300. Available at: <https://doi.org/10.2304/rcie.2014.9.3.287>.
- Barkoglou, G. & Gravani, M.N. (2020) Life experiences and transitions of adult migrant learners through a biographical learning perspective. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 21, 125-139. Available at: <https://doi.org/10.34768/dma.vi21.572>.



- Bron, A. & Thunborg, C. (2017) Theorising biographical work from non-traditional students' stories in higher education. *International Journal of Contemporary Sociology* [online], 54(2), 112-127. Available at: <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1147417&dsid=-3009> [14.06.2024]
- Caldwell, J.C. & Vera, E.M. (2010) Critical incidents in counseling psychology professionals' and trainees' social justice orientation development. *Training and Education in Professional Psychology* [online], 4(3), 163-176. Available at: <https://doi.org/10.1037/a0019093>.
- Canivez, P. (2010) Review essay: Under consideration: Furio Cerutti and Sonia Lucarelli (eds), *The search for a European identity: Values, policies and legitimacy of the European Union*. *Philosophy and Social Criticism* [online], 36(7), 857-870. Available at: <https://doi.org/10.1177/0191453710372>.
- Creswell, J.W. (2012) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4<sup>th</sup> edn. Boston, MA: Pearson.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (2011) *The SAGE handbook of qualitative research*. 5<sup>th</sup> edn. Sage Publishing.
- Dollarhide, C.T., Clevenger, A., Dogan, S. & Edwards, K. (2016) Social justice identity: A phenomenological study. *Journal of Humanistic Psychology*, 56(6), 624-645.
- Erfanian, F., Roudsari, R.L., Haidari, A. & Bahmani, M.N.D. (2020) A Narrative on the use of vignette: Its advantages and drawbacks. *Journal of Midwifery & Reproductive Health* [online], 8(2), 2134-2145. Available at: <https://doi10.22038/JMRH.2020.41650.1472>.
- Erikson, E. (1959) *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Evans, L. (2002) *Reflective practice in educational research*. New York, London: Continuum.
- Formenti, L. & West, L. (2018) *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1994) *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*. Translated by R.R. Barr. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Holeman, H.J. (2007) *Awakening a social conscience: Toward a model of activist identity development* [online]. Unpublished doctoral dissertation, The University of Oklahoma. Available at: <https://shareok.org/handle/11244/1241> [13.06.2024].
- Holmes, C. (2020) A Call for Critical Citizenship Education. *Iowa Journal for the Social Studies*, 28(2), 5-39.
- Hyatt, S.B. (1996) *Governing the poor: women and the politics of community activism in England*. University of Massachusetts Amherst ProQuest Dissertations & Theses.
- Johnson, L. & Morris, P. (2010) Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal* [online], 21, 77-96. Available at: <https://doi.org/10.1080/09585170903560444>.
- Keniston, K. (1968) *Young radicals: Notes on committed youth*. 1<sup>st</sup> edn. New York: Harcourt, Brace & World.
- Klandermans, B. (2013) Motivation and types of motives (instrumental; Identity, ideological motives). In: D. Snow, D. Della Porta, P.G. Klandermans & D. McAdam (eds.) *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of social and political movements*. Malden: Wiley-Blackwell, 778-780.
- Louis, W.R., Amiot, C.E., Thomas, E.F. & Blackwood, L. (2016) The "activist identity" and activism across domains: A multiple identities analysis. *Journal of Social Issues* [online], 72(2), 242-263. Available at: <https://doi.org/10.1111/josi.12165>.
- Lucio-Villegas, E. & Fragoso, A. (2016) A Tramp Shining: The Popular Educator in the Age of Lifelong Learning. In: *Researching and Transforming Adult Learning and Communities: The Local/Global Context*. Leiden/Boston: Brill/Sense, 27-38.
- Lune, H. & Berg, B.L. (2017) *Qualitative research methods for the social sciences*. 9<sup>th</sup> edn. Pearson.

- Manca, A., Mascherini, M. & Hoskins, B. (2009) *The characterization of Active Citizenship in Europe*. EUR 23995 EN. Luxembourg (Luxembourg): European Commission, JRC54065 [online]. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC54065> [13.06.2024].
- Mayo, P. (2013) Museums as sites of critical pedagogical practice. *Review of education, pedagogy, and cultural studies* [online], 35(2), 144-153. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/10714413.2013.778661>.
- Merrill, B. (2019) *Gender, change and identity: Mature women students in universities*. London: Routledge.
- Merrill, B. (2020) Biographical inquiry: A collaborative and egalitarian approach to adult education research. In: B. Grummell & F. Finnegan (eds.) *Doing critical and creative research in adult education*. Leiden/Boston: Brill/Sense, 15-24.
- Merrill, B. & West, L. (2009) *Using biographical methods in social research*. London: Sage.
- Miller, D. (2001) Principles of social justice. *Theological Studies*, 61, 576-576.
- Olson, M., Fejes, A., Dahlstedt, M. & Nicoll, K. (2015) Citizenship discourses: production and curriculum. *British Journal of Sociology of Education* [online], 36(7), 1036-1053. Available at: <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.883917>.
- Rustin, M. (1998) *From individual life histories to sociological understanding*. SOSTRIS Working Paper 3. Case study materials: Lone parents. London: Centre for Biography in Social Policy, University of East London, 112-190.
- Schuman, H., Corning, A. & Schwartz, B. (2012) Framing variations and collective memory: "Honest Abe" versus "the great emancipator". *Social Science History* [online], 36(4), 451-472. Available at: <https://doi.org/10.1017/S0145553200010439>.
- Thunborg, C. & Bron, A. (2019) Being in constant transition or recurrent formation: Non-traditional graduates' life transitions before, during and after higher education in Sweden. *Studies in the Education of Adults* [online], 51(1), 36-54. Available at: <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523102>.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westby, D.L. & Braungart, R.G. (1966) Class and politics in the family backgrounds of student political activists. *American Sociological Review* [online], 31(5), 690-692. Available at: <https://doi.org/10.2307/2091860>.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004) What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* [online], 41, 237-269. Available at: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>.
- Woodward, K. (2004) Questions of identity. In: K. Woodward (ed.) *Questioning identity: Gender, class, ethnicity*. 2<sup>nd</sup> edn. London: Routledge.
- Wright, M.C. (1970). *The sociological imagination*. Harmondsworth: Penguin.

Larissa Jõgi\*  
Ilona-Evelyn Rannala\*\*  
Kristi Jüristo\*\*\*

## THE SOCIAL POSITIONS OF ESTONIAN EDUCATORS BEFORE AND DURING THE COVID-19 PANDEMIC

**ABSTRACT:** The context of adult and youth education has become more diverse. The COVID-19 pandemic affected changes in practice and had a particular impact on the social positions of educators. This paper presents the findings from qualitative exploratory research that aims to explore and understand the social positions of educators. The paper presents key findings based on research questions: what are the social positions of educators before and during the COVID-19 in Estonia? This research applied the theoretical concept of positioning. Empirical data was collected in two stages using five focus groups and six individual semi-structured interviews with educators from non-formal learning settings. Data was analysed using thematic analysis and portrayal methods. Four positions and four interrelated modes of the social positions of educators were explored. Social positions appeared in educators' values, beliefs, professional activities, dialogue, and reflections. The most valuable position for educators during the COVID-19 pandemic time was the position of being an equal partner which is the main basic interactive positioning mode for developing and maintaining social positions.

**KEYWORDS:** social positions, modes of positioning, adult and youth educators, non-formal learning, COVID-19.

### Introduction

The contexts of adult and youth education with heterogeneous groups of educators, especially in non-formal learning contexts, are highly diverse. This continuously creates new perspectives and challenges for educators and has an impact on their professional context, teaching practices, identity and positions (Bierema, 2011; Gouthro, 2019). The health crisis in 2020 related to the COVID-19 pandemic affected the professional context and status, roles and social positions of all professionals including educators working in adult and youth education (Piliri & Gravani, 2023; Smythe, Wilbur & Hunter, 2021). The impact of the COVID-19 pandemic on non-formal education has been widely discussed, but its full extent has yet to be empirically determined. This applies not only to learners and their participation patterns in non-formal adult education (Kalenda, Kočvarová & Boeren, 2023: 682) but also to educators working in non-formal learning

---

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

\*\* **Ilona-Evelyn Rannala** – Tallinn University, Estonia; e-mail: ilona-evelyn.rannala@tlu.ee; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7806-2012>.

\*\*\* **Kristi Jüristo** – Tallinn University 0678, Estonia; e-mail: kjuristo@tlu.ee; ORCID: <https://orcid.org/00090006-7878>.

environments. The pandemic disrupted learning for both groups, requiring educators to adapt to new circumstances. The COVID-19 pandemic has changed the landscape of education and learning (Kaleda, Kočvarová & Boeren, 2023). Participation in non-formal education decreased. The pandemic, the related lockdown, and physical distancing forced a digitalisation of education and training, forced educators to explore and use new approaches to teaching and learning support and experiment with new ways of communication and interaction. Therefore, educators faced multiple challenges in adapting to new situations in these crisis times. The situation was the same in most European countries (Boeren, Roumell & Roessger, 2020; Käßlinger & Lichte, 2020; Kalenda, Kočvarová & Boeren, 2023; Piliri & Gravani, 2023).

Our research took place in the Estonian educational system and focused on the social positions of Estonian adult and youth educators working in non-formal education during the COVID-19 pandemic. Non-formal education in Estonia covers non-formal learning opportunities for both young people and adults, including continuing education (ICF, Praxis, Tallinna Ülikooli ja Civitta Eesti, 2022). Recent international and national educational strategies (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020; Ministry of Education and Research, Republic of Estonia) included non-formal education and learning as one of the focus areas in lifelong learning. Therefore, we invited adult and youth educators from different non-formal learning contexts to participate in our research. Just as adult education is diverse, the definition of what is an educator also varies (Giannoukos et al., 2015). According to the theory of Andragogy, an adult educator is someone who teaches, supports and/or facilitates the learning process and/or education of adults (Märja, Jõgi & Lõhmus, 2021).

In this paper, we mainly refer to educators who are teaching adults and young people by supporting their learning process in the non-formal learning context. For instance, in work-based learning settings and youth work environments like youth centres, camps, cultural programs and hobby schools during their leisure time. The content of youth work can vary from teaching and leisure activities to structured non-formal learning programmes and meaningful organised conversations and group work. In some countries, youth work targets vulnerable youth, and in some countries, it is more universal, *i.e.* for every young person (Banks, 2010; Williamson, 2017). In Estonia, youth work is for every young person between 7–26 years. Educators working within youth work can be called youth workers, cultural animators, social pedagogues, social and youth educators and youth leaders (Schizzeroto & Gasperoni, 2001). In our research we refer to them as youth educators. Adult educators are signposted into an educational methodology that is somewhat different from that of youth educators. It is expected that adult educators should teach and educate. However, the needs of youth are similar to those of adults, and adult educators also need to support the social and

personal needs of adults alongside their learning and educational needs. In our paper, we use the term educator, which in the Estonian context is used more in the context of informal and non-formal learning. Therefore, in our study, we chose to listen, understand and honour the voices and positions of youth and adult educators who are working in non-formal learning contexts. Their voices were silenced and ironically excluded in the field of education in Estonia during the COVID-19 pandemic. The voices of school teachers were more important, because of the priorities of Estonian educational policy.

Our study is partly related to a qualitative study entitled *Meanings of non-formal learning from the perspectives of practice and practitioners 2019-2020*<sup>1</sup> (Karu et al., 2019) which focused on the meanings and practice of non-formal learning. Our research goes beyond by examining the social positions of educators in Estonia before and during the COVID-19 pandemic. Our paper presents key findings based on the research question: what were the social positions of educators before and during the COVID-19 pandemic in Estonia? We focus on educators in non-formal learning contexts through the theoretical lens of positioning (Davies & Harré, 1990; 1999). By doing so, we aim to explore and understand the social positions of educators in the COVID-19 pandemic in Estonia and provide new insights into the pandemic's impact on educators in non-formal adult and youth education, an area that has not been extensively explored.

We start our paper with an introduction providing a short overview of the background and theoretical and methodological frames of the research, followed by a presentation and discussion of findings and conclusions. We will present and discuss positions and modes of social positioning among educators, and to conclude, we will highlight the four interrelated social positions and modes of positioning of educators in non-formal learning settings.

## **Research background – youth work and adult education in Estonia**

Estonia, a country with a population of 1.3 million people, has a similar history to the other Baltic States: occupation by the Soviet Union and rapid changes after regaining independence in 1991. Before the Soviet occupation, the view of adult education and youth work in Estonia was similar to the view in Nordic countries as part of the non-formal education and social-cultural process. During the Soviet era, adult education and youth work were influenced ideologically and remained at a standstill for almost fifty years. Many of the specific types of adult education and youth work practised before the Soviet occupation, such as study circles and folk schools for adults, youth

---

<sup>1</sup> The research was funded by the Research Fund of the School of Educational Sciences, Tallinn University, Estonia.

organisations and camps for youth, were carried on but moulded to suit the communist ideology and message.

As a further alternative, folk universities for adults and hobby schools for youngsters emerged, which added some value to adult education and youth work in Estonia during the Soviet era. Folk universities, adult education centres, informal learning courses for adults and hobby schools, which still exist today alongside formal adult education and youth centres, are places for pursuing specific interests and have different programmes and curricula for different learning interests and hobbies together with a rather structured learning process. However, attending informal courses or hobby schools, for instance, was and is voluntary, which is why today they are categorised as educational establishments in the field of youth work (Rannala & Allekand, 2018). Although youth work is very context-specific, an examination of the codes of ethics of youth work around the world shows similar principles and values: youth work is empowering, based on a confidential and caring relationship, and is a participative, educational, expressive, reflective and inclusive practice in safe environments. Youth work is a relational practice and is mainly based on non-formal and informal learning: its starting point is where young people are and making connections and building trust is essential; therefore, people working with youth are the main resource for the practice (Kiilakoski & Kivijärvi, 2015; Sercombe, 2018).

The Adult Education Act (Riigi Teataja, 2015) and Professional Qualification Standards (AoEAEA) provide the legal bases for the field of adult education and adult educators in Estonia. The profession of adult educator in Estonia has been recognised and regulated by the Professional Qualification Standards since 2004. Professional qualification in this context is defined as an additional partial qualification and applying for the qualification is voluntary for adult educators. Youth work in Estonia is framed legally within the Youth Work Act (Riigi Teataja, 2010) and has been supported by the Occupational Standard of Youth Workers (Educational Professional Council, 2017) since 2006, as well as higher education programmes at universities and different training options outside academia – these possibilities are voluntary and it is possible to enter a job as a youth worker without prior qualification. There is also an active network – the Estonian Association of Youth Workers. Altogether there are over 7,000 youth workers, the majority of them working as hobby educators in hobby schools and others as youth workers in youth centres and youth organisations (Käger et al., 2017). As scholars have pointed out, the terms teacher and educator are used in different countries for different contexts and with different meanings (Cieslak et al., 2017: 155). According to the definition in the Adult Education Act, adult educators are specialists who support adult learning, directing comprehension and attitudes and supporting the self-development of adult learners in adult general education, job-related and continuing professional

training, informal learning, and popular education courses (Jõgi & Gross, 2009: 232). There is some overlap in the meaning of the terms adult educator and youth educator, but they are related to somewhat different activities and roles.

## Theoretical framework

Below, we will provide an overview of the theoretical framework of the research. Previous studies have investigated different conceptions and various aspects of the practice of educators using different methodologies and theoretical frameworks (Fejes & Köpsén, 2012; Andersson et al., 2013; Gouthro, 2019; Jõgi, Gravani & Zarifis, 2020). Some studies focus on professionalisation (Murphy, 2015; Steiner, 2015); professional identity and roles (Bierema, 2010; Gutheil & Hof, 2011); roles and gender positioning (Adams & Harré, 2001; Wortham & Gadsden, 2006); self-positioning (Ligorio & Pugliese, 2004), and enacted professionalism and positions (Ruus, 2005; Vanassche & Kelchtermans, 2014). There is a study with the particular focus on professional status of adult educators during the COVID-19 time (Piliri & Gravani, 2023). Also, there are several studies with the focus on different actors' relations in education. For instance, Sonia Martins Felix and Ali Sikunder (2023) used positioning theory in their study, which allowed them to analyse how different actors in education strategically relate to each other to achieve certain actions as achievable and certain actions as classified as irrelevant. There are some studies related to the position of educators in political and social contexts (Wilson & Cervero, 2001; Sork & Käßlinger, 2019). However, there is a significant gap in the existing literature, as the social positions of educators working in non-formal adult learning settings have been largely overlooked.

## The concept of positioning

Positioning theory and the terms '*position*', '*social position*', '*positioning*' and '*modes of positioning*' form the theoretical framework of our research. The term *position* has the meaning of something that can be occupied or entered into, or by which one can position oneself in a particular situation or context (Lawson, 2022: 5). In Lawson's social position theory, the term *position* is employed in an implicit reference to a demarcated whole of some sort, in terms of which a position is relationally constituted. The term *position* has the connotation of something that can become occupied or be entered into (Lawson, 2022: 5). According to Pierre Bourdieu, 'social positions' describe social status and are communicated to others through interaction, different symbols, aspirations, choices, and values. Bourdieu argued that social space is created through the combination of various social actors engaged in social practices, their points of view

and their positions. Bourdieu understands the social space as a space of positions and position-takings (Bourdieu, 2003).

In the Dialogical Self theory, the term '*positioning*' has been used to capture the dynamics involved in a conception of the self. Positioning is emergent in the dialogical self (Kullasepp, 2008). Different forms of positioning might reveal different forms or manifestations of the dialogical self (Raggatt, 2007). In terms of the Dialogical Self model, being a professional creates 'I-positions' which are always linked with roles, concrete tasks and/or relationships. Roles are frames for positions. Transition into new contexts or roles becomes the source for redefining themselves (Kullasepp, 2008: 24). '*Positioning*' is understood by Bronwyn Davies and Rom Harré as the discursive construction of personal stories (Davies & Harré, 1990).

We have applied the main statements from Bourdieu's field theory (Bourdieu, 2003) and position theory (Davies & Harré, 1990; 1999; Van Langenhove & Harré, 1999; Martin & Gillespie, 2013; Van Langenhove, 2021) as an analytical frame for analysing the social positions of educators. Previously, position theory (PT) has been applied in social psychology and sociology and in recent years it has been used in social linguistics and education. Mary McVee, Maria Baldassarre and Nancy Bailey analysed more than 200 studies in educational research which used positioning theory mainly in the teacher education context (McVee, Baldassarre & Bailey, 2004).

As for adult and youth education, position theory has not been widely utilised. This gap motivated us to apply it in our research. One critique of PT has been that it has not relied upon empirical analysis of communication and professional practice, also there is a lack of clarity as to how PT has been applied across the different disciplines (McVee et al., 2018: 392). Therefore, our research focused on educators who are actively engaged in their professional practices within non-formal learning settings. Reet Valgmaa and Erle Nõmm explained that for Estonian society, non-formal learning and especially its cultural aspect has an important function in civil society – counterbalancing the other functions of the economic order, political developments, and dominant social patterns (Valgmaa & Nõmm, 2008). The field of non-formal learning can be viewed as a practice and/or praxis taking place in the social space. The social space brings forth relations that shape and determine the different roles and social positions of educators.

## **Positioning theory**

The theoretical concept of positioning is related to position theory (PT), which provides one of the analytic means for understanding social positions (Davies & Harré, 1990; 1999). Positioning theory can offer a potential analytical tool to understand how different actors position themselves within a social setting such as education (Felix



& Sikunder, 2023). *Position* is more static than *positioning*. While position is a rather static phenomenon, positioning can be defined as a more dynamic form of a social role (Harré & Van Langenhove, 1999). It is the mechanism through which roles are accepted, affirmed, or denied (Davies & Harré, 1990).

Inspired by the views of Harré and Luk Van Langenhove (1999) and Bourdieu (2003), we define *position* as the beliefs and values and *positioning* as interaction, communication and role behaviour in a particular professional context.

PT helps to develop a deeper understanding of an individual's self and identity issues and explore how positioning or the practice of adopting positions shapes identities and in turn behaviour (Zelle, 2009: 2). PT frames approaches to examining the position and positioning relationships as dynamic and developing within and across time, events/episodes, and configurations of actors, social spaces, and social contexts (Green et al., 2020: 119).

In any given social context, numerous potential positions exist (McVee, 2011: 5). Social positions exist in social situations, sustain different orientations and perspectives, and can be relatively stable, consequential or relatively inconsequential, formal or informal (Gillespie & Martin, 2014). Social positions describe the social status (of practice) and are communicated to others through interaction, different symbols, choices and values (Bourdieu, 2003). Any field as a social space dictates behaviour and choice of position. Symbolic or actual positions, such as positions of power, for instance, can appear in any field (Bourdieu, 2003). According to position exchange theory, different positions can emerge in different social circumstances and relations (Martin & Gillespie, 2013).

Having taken up a particular position as one's own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, storylines, and concepts that are made relevant within the particular discursive practice in which they are positioned (Davies & Harré, 1990: 46). Positions always have generic and specific situational aspects (Gillespie & Martin, 2014). For instance, reflexive positioning refers to how educators position themselves concerning learners and other professionals. Interactive positioning refers to when and how the educators position themselves in favour of or opposed to other agent positions and identity constructions (Davies & Harré, 1999).

A focus on positioning "opens up spaces for researchers to talk about the feelings, beliefs, motives, values, and actions that ultimately lead to real consequences for real people in the real world" (McVee, 2011: 15).

Various modes of positioning were identified by Harré and Van Langenhove: first order positioning, second order positioning, third order positioning, performative and accountive positioning, moral and personal positioning, self and *other* positioning, tacit

and intentional positioning (Van Langenhove & Harré, 1999: 20). Based on PT (Davies & Harré, 1990; Harré and Van Langenhove, 1991; Gillespie & Martin, 2014), McVee, Baldassarre and Bailey adapted previously identified positions and developed the following types of positioning: *self-other positioning* involves the positioning of both the self and the other. Self-other positions appear in social positions through different roles, which express how oneself and learners are understood and how oneself is constructed and positioned in relationships with others. Analysing roles will enable the discovery of modes of positioning related to role positioning. *Role-based positioning* refers to one's role as an educator or teacher and *static positioning* relates to beliefs that serve to reify a particular position and are articulated and adhered to over time. *Static positioning* could involve the repeated expression of particular ideas, beliefs, or values using this role as one way to position one's self (McVee, Baldassarre & Bailey, 2004). To summarise, we base our theoretical framework on the following considerations (Figure 1):

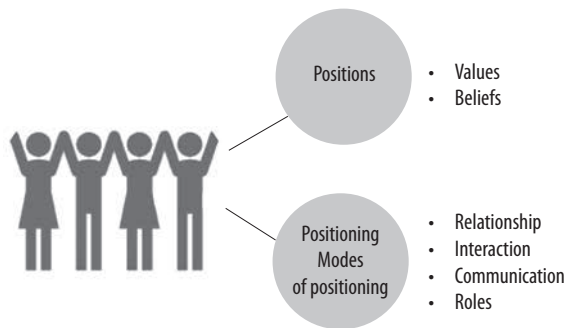


Figure 1. Theoretical framework  
Source: own research.

- Any field, including adult and youth education as a social space, affects behavioural and positional choices;
- Positioning theory frames an analytical way of examining positions and positioning relationships to identify the positions and modes of positioning of educators across the empirical data;
- The position is the beliefs and values-based positioning in a particular professional context that individuals communicate to others through interaction;
- Social positions exist in social space, in different context and particularly in situations of change or crisis sustain different orientations, professional, personal, and future perspectives, roles, values, and beliefs;
- Social positions can be relatively stable, consequential or relatively inconsequential, formal or informal;

- Social positions have generic and specific situational/personal aspects and different modes;
- Positioning is the dynamic mechanism through which roles and social positions are assigned or denied based on relationship, communication and interactions;
- A non-formal learning context can be viewed as a professional practice and/or praxis taking place in the social space. The social space holds relations that shape and determine the different roles and social positions of educators. Roles are frames for positions.

### Research design, data collection and sample groups

We used an exploratory research design to support the understanding of the phenomena (social positions) under analysis (Hunter, McCallum & Howes, 2019). Our qualitative exploratory research is positioned within the social constructivist paradigm, more specifically within the social constructionism approach (Gergen, 2009), as it looks from one side on how educators define and create their positions and professional roles. On the other side, it looks at the realities of practice constructed in interactions with others (Bourdieu, 2003; Gergen, 2009). The research process, data collection and analysis process consisted of two stages and was conducted before (2019-2020) and after the COVID-19 pandemic (2021-2022) as follow-up research (Figure 2).

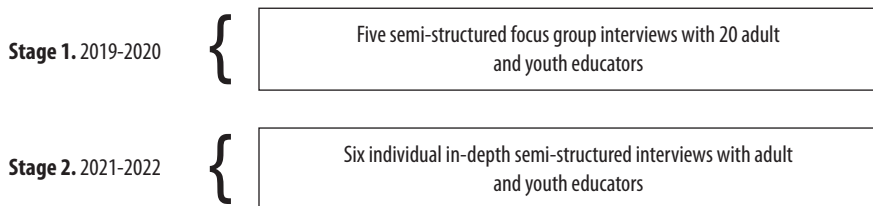


Figure 2. Research and data collection process  
Source: own research.

### Data collection and sample group

For the empirical data collection, we used two methods: the first stage – focus group interviews; and the second stage – in-depth semi-structured individual interviews. As there were major changes in the whole world starting in 2020 due to the COVID-19 pandemic, and this also influenced how people learn and how professionals support learning processes, we found it important to proceed with the research to the second stage to understand whether the social positions of adult and youth educators had changed during the pandemic and how.

## Focus group interviews

Data collection for the first stage was carried out during late autumn of 2019. During the first stage of the research we carried out five focus group interviews with 20 adult and youth educators working in different settings of non-formal learning. The focus group interview is traditionally seen as a dynamic social process where it is important to create an open and confidential situation for communication. We designed a focus group interview also with the aim to collect the data about the non-formal learning practice, professional context and roles of educators. In the focus groups, we as researchers acted as moderators and applied the less-structured approach, which is useful for exploratory research (Morgan, 1997: 12). The main questions for focus group interviews were related to non-formal learning contexts and the roles of educators. The focus group interviews started with a warm-up and proceeded to the main blocks of questions: the meanings of non-formal learning; the practice of non-formal learning; the roles of educator, environments and methods; and the perspectives of non-formal learning. All interviews had a final part for reflection.

## Semi-structured interviews

Empirical data for the second stage was collected during the late summer and early autumn of 2021. Six in-depth semi-structured individual interviews with two adult and four youth educators were conducted via ZOOM video function, except for one interview which was conducted face to face. We started with the discussion around the results from Stage 1 (verification) and proceeded with the question blocks: how adult and youth educators identify themselves in their professional life; how they describe their social positions in light of the results from the first research stage; and how they describe their experiences of the practice during the COVID-19 period. All interviews were recorded as audio sessions and transcribed. To build rigour, the whole process of the research was carefully thought through from the research design phase and monitored during all stages of the research (*e.g.* including the triangulation of data, a saturation of data, external (between researchers) and internal verification (research stage 2) (Morse, 2018).

## Data analysis

Through a qualitative analysis of the collected empirical data we explored and identified the social positions of educators and the modes of positions that shape their positioning.

The data analysis process took place during the two stages and was based on two methods of analysis: the thematic analysis (TA) method and the portrayal method

(Goodson, 2013). TA was used for analysing empirical data collected via focus groups (Braun & Clarke, 2012). One of the benefits of thematic analysis is its flexibility (Braun & Clarke, 2012). The TA aimed to explore the main themes from the data. Altogether 107 pages of transcribed texts from focus-group interviews were analysed manually. As an initial procedure, we reduced the data set and extracted those data that were relevant to the research question. A *theme* captures something important about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data (Braun & Clarke, 2006). The analysis process was based on the coding strategy suggested by Virginia Braun & Victoria Clark (2012) and it includes six steps: 1) familiarising oneself with the data. The data from transcriptions was prepared for inductive and holistic analysis and was read carefully; 2) generating initial codes. The units of analysis were explored as segments for open coding; 3) searching for themes. The units provided the basis for a coding system and axial thematic coding was used; 4) reviewing themes. Initial thematic codes were generated; 5) defining and naming themes. Thematic codes were applied and analysed horizontally across the empirical material; 6) writing the analysis and producing a thematic map.

Semi-structured individual interviews were analysed using the portrayal method (Goodson, 2013). Altogether 79 pages of transcribed texts from the six in-depth interviews were analysed. The purpose of the analysis was to understand the positions, beliefs and values of educators through their narratives. Individual interviews were coded and pseudonyms were assigned: *Andreas (interview 1)*, and five women: *Maria (interview 2)*, *Helen (interview 3)*, *Eva (interview 4)*, *Madel (interview 5)*, and *Anne (interview 6)*. The portrayal stage of analysis consists of transcript analysis to develop thematic understandings. The portrayal method refines these general thematic analyses and presents them in the form of a detailed individual portrait (Goodson, 2013: 41). The analysis process was based on the next analytical procedures: reading through the transcripts in a slow, incremental manner; marking the main emergent themes on the transcript pages; identifying the major themes and employing some of these themes to construct individual portrayals (Goodson, 2013: 40-41). We used the portrayal method also as the method of presenting the results and wrote portraits using relevant datasets from the findings.

## Sampling

The sampling strategy traditionally used in exploratory studies can be classed as purposeful (Hunter, McCallum & Howes, 2019). For the first stage the purposeful sampling method was chosen to find and recruit educators who would participate in the research, which aimed to understand how they construct, understand and practise non-formal

learning. The invitation to participate in the research was circulated through the Estonian Association of Adult Educators Andras ([www.andras.ee](http://www.andras.ee)) and several youth workers' organisations. Altogether 20 educators with experience of using non-formal learning in their everyday work responded from different parts of Estonia. Participation was informed and voluntary. Focus groups with youth workers and adult educators were held separately: three focus groups with adult educators from public and private organisations, coaches, adult educators, school directors and personnel specialists (AE1, AE2, AE3) and two focus groups took place with youth workers: youth workers from youth centres, educators from youth programmes, leaders of a professional association (YE1, YE2).

As with the second stage, the purposeful sampling method was used to find educators from different adult and youth education institutions, but the same participants who volunteered for the first stage of the research were not recruited as this stage was related to the validation of the findings (positions constructed) from the previous stage with other/new practitioners.

A purposeful sample group was formed from educators who voluntarily agreed to participate in the research and who had working experience during the COVID-19 pandemic and at least two years of previous professional experience to facilitate the comparison of their practice before and after the pandemic. This sample group consisted of six educators presented here by pseudonyms: one man, *Andreas*, and five women: *Maria*, *Helen*, *Eva*, *Madel*, and *Anne*. Their field of work is related to youth work and non-formal adult education with three to 20 years of professional experience.

### **Ethical considerations**

We strictly followed The Code of Ethics of Estonian Scientists (International Council for Science, 2002) and the Estonian Code of Conduct for Research Integrity (Tallinn University, 2017) at all stages of our research. All participants were fully informed about the purpose of the research and their participation was voluntarily agreed upon. Informed written consent was given. Participants were reminded that they could stop the interview or the recording whenever needed, and also that they were free to step out of the research after the interview. All interviews were anonymised and in the individual interviews, pseudonyms were given. After the interviews were transcribed, the audio files were deleted. Extracts from the focus group interviews are identified here as adult educators with the number in the group (e.g. AE1), or youth educators with the number in the group (e.g. YE1). We coded individual interviews using pseudonyms and below, in the Findings section we present empirical examples of social positions as portraits with the names *Andreas*, *Maria*, *Helen*, *Eva*, *Madel*, and *Anne*.

## Findings

Below we discuss the findings from the two stages of the data analysis process. Based on analysis of empirical data from the first stage we identified three groups of themes: 1) non-formal learning: *non-formal learning, collaborative and dialogical learning, learner as human, doing together, support, engagement, cooperation; dialogue*; 2) educator: *creator, being in dialogue, being a human, being a partner, being a noticer, being a confident questioner; being a communicator and supporter*; 3) beliefs and values: *trust, dialogue, safe learning, involvement, cooperation, responsibility, well-being of learners*. Analysis from the second stage emphasised the main roles and similar positions, beliefs and values of educators: *being a human, being a partner; supporter of emotional security, empathy, dialogue, engagement, trust, safe learning, professional ethics*. Analysis showed that the choice of positions is influenced by the different notions of non-formal learning and the beliefs and values of the educators. As a result of the two-stage analysis of the data, we highlight four main positions – *noticer and creator, partner, supporter of the development and confident questioner* and four modes of positioning: *rational, emotional, interactive and reflexive modes* (Figure 3).

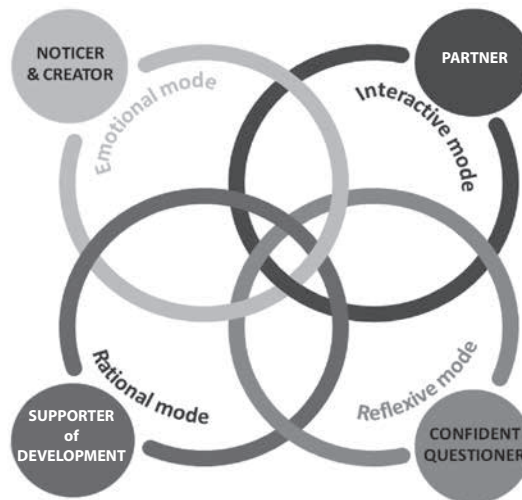


Figure 3. Positions and modes of positioning  
Source: own research.

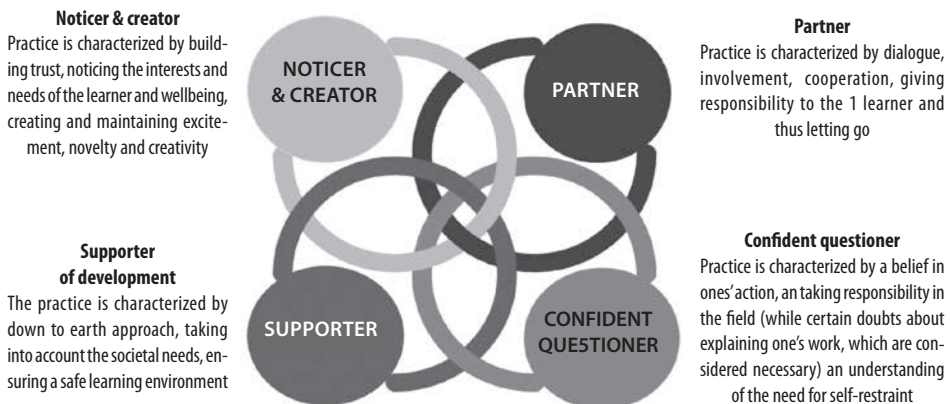
### Positions and modes of positioning before the COVID-19 period

The first stage of the research showed that educators when positioning themselves in non-formal learning settings demonstrated strongly rational, reflexive, interactive and emotional modes, which are fluidly interlinked as well as connected to the four main

positions: *noticer and creator; partner; supporter of development; confident questioner* (Figure 3). The four main positions are role- and values-based and also maintain the self-other dimension.

*The rational mode* manifests attitudes and actions towards the society/community regarding their profession. The fluidity of the modes is best described by looking at *the emotional mode* of positioning: the emotional mode appears to be interlinked with the *interactive mode* as this was most evident in the connection to the learner. We stress the emotional mode separately, as it demonstrates the importance of certain professional values and principles mentioned above: relationship, trust and care. *The reflexive mode* contains meanings related to being aware of the learner's needs and their well-being, being conscious of personal and professional values, being aware of personal feelings and well-being. Also, questioning the educators' own professional practice emerges as one meaning that is related to the reflexive mode.

In the following, we present the thematic map (Figure 4) as the final result of the whole data analysis process and discuss the following positions of educators: noticer and creator, partner, supporter of development and confident questioner.



By PresentationGO

Figure 4. Final thematic map  
Source: own research.

## Noticer and Creator

Educators notice, support gently and step back when needed. They are usually not afraid of emotions, unexpected reactions, or even chaos. Educators strive to be human and pay attention to individuals and groups including group processes. By embodying



values of responsiveness and inclusivity, educators advocate for learner agency and empowerment, thereby contributing to the dynamic social field of education. This position emphasises the importance of attentiveness, collaboration, and empowerment in supporting the growth and aspirations of learners. The mode of this position is mainly emotional and also reflects the inner-dialogue of educators where the main focus is on the needs, dreams, emotions, fears and hopes of the learners.

*It is essential to notice what young people are talking about...what they are secretly dreaming about, so that when they say 'we really want to try out this or that' you will create possibilities for them, or rather, with them, so they can make it a reality. (YE1)*

The educator's approach is to address the emotional and psychological needs of learners, particularly those who have had negative experiences in formal education settings.

*I have adults in my group who show no interest in learning because they have had bad experiences in school and their memories are so bad that they don't want to learn and in this kind of case non-formal learning becomes therapeutic in a way – it will take time though to overcome fears and start learning again... (AE3)*

This demonstrates the educator's empathetic stance and commitment to creating a supportive learning environment, resonating with the emotional mode of positioning emphasised earlier. By acknowledging the therapeutic aspect of non-formal learning for individuals with past traumas, the educator positions themselves as sensitive to the emotional well-being of learners, which is integral to their practice.

Their practice is characterised by building trust, noticing the interests and needs of the learner and their well-being, creating and maintaining excitement, novelty and creativity.

## **Partner**

Educators see themselves as partners who are in constant dialogue with their learners, so the main mode of the position is interactivity which appears in social relations with the learners and where the emotional aspect also plays an important role.

*Non-formal learning for me is a dialogue, it's the simplest definition – dialogue. It's not a lecture, where only I talk, but I also listen and I want to know how people who are listening to me, react. (AE3)*

In the partner position, the main values of the educators are trust, openness, and flexibility and the main task of the educators is to provide a suitable learning environment and opportunities for learning in the dialogue. The social process is valuable in itself, where the educator positions themselves in relation to learners as collaborators in the learning process.

*The facilitator of the learning is more like a partner than a teacher looking from the top down – I'm not saying that every teacher is like this, but... we do those things together with the person. (YE2)*

The educator perceives non-formal learning as a dynamic and interactive journey, resonating with the theoretical underpinnings of position theory. Emphasising dialogue, they underscore their role not as a mere lecturer but as a facilitator actively engaging in reciprocal exchange with learners. This concept aligns with interactive positioning, wherein educators position themselves as collaborative partners in dialogue with learners.

Their practice is characterised by dialogue, involvement, cooperation, giving responsibility to the learner and thus letting go of control over the learner.

### **Supporter of the development**

Educators position themselves as cooperative, mostly self-confident, and sometimes critical. Self-confidence and criticism can come together: educators see the value they bring to society, but they feel a lack of social recognition in general. This position appears through the relations and benefits the work brings to society, realms created by the policies and relations towards actors in other fields.

*The right to make decisions in the youth centres according to the local needs must remain, because local context is so different, for example, youth work in the city differs from youth work in a village.... and in my opinion, youth work cannot be narrowly framed, as it is so wide in content. (YE1)*

Policies can direct but also limit activities –the activities 'ordered' by the policies can undermine the values described in the interactive position: for example, the value of the dialogical learning process. Educators expressed challenges encountered in implementing non-formal learning principles within a structured course on entrepreneurship. The frustration arises from the misalignment between the mandated curriculum, focused on crafting business plans, and the non-formal learning ethos, which prioritizes personalized, learner-centric methods tailored to individual backgrounds and needs.

*It's not going well for me – I teach in non-formal learning, but when, for example, I have the course on entrepreneurship, it is usually filled with people sent by the Unemployment Insurance Fund and when there is a curriculum and an ambitious goal that at the end of the course they all have a good business plan. So, how am I supposed to use non-formal learning principles? I have to pay attention to the people and their needs and background. So, we struggle there together, which is definitely a characteristic of non-formal learning. But the groups of learners are very stimulating and they support each other in their development. (AE2)*

The educator underscores the importance of being flexible and adaptable in addressing the varied needs and contexts present in youth work environments. This stance resonates with the supporter of the development position, which emphasises societal advantages and the ability to respond to policy limitations.

The practice in this position is characterised by a down to earth approach, for example, practical issues, such as ensuring a safe learning environment or securing funding for the activities. The practice takes or sometimes is forced to take into account societal needs and expectations, which may contradict the values and principles of non-formal learning.

### **Confident questioner**

The educator's perspective reflects the role of facilitating self-directed learning, which aligns with the findings related to the confident questioner position. Professional principles of trust and self-directedness are fundamental to the confident questioner perspective. By advocating for a facilitative approach where educators empower learners to take ownership of their learning process, the educator positions themselves as confident questioners who trust in their learners' abilities. This highlights the reflexivity of the educator, as they critically reflect on their practice and embrace the idea of relinquishing control in the learning environment. This position appeared through relations to the profession of the educators, the professional identity, and perspectives of personal and collective professional growth. Self-trust, self-care, and self-directedness are discussed and the main professional value – trust (here also in one's own professional self) is stressed. The reflexive mode dominates in this position.

*It's very clear to me, maybe because of the training I myself have attended lately, that as an educator you should be 'training from the back row' – meaning that you are not in front of the group, but somewhere in the back and you are orchestrating their self-learning [...] you are not dominant in the room and you may experience boredom even, but they are really learning and I think this is the place of development for educators – to have the courage to let go. (AE2)*

Educators' positioning is shaped by their interactions with learners, colleagues, and broader social contexts, highlighting the relevance of these theoretical perspectives in understanding educational practices.

Their practice is characterised by a belief in one's actions, and taking responsibility for the development of the professional field, while at the same time, there are certain doubts about explaining one's work, although it is considered necessary.

### **Social positions of educators during the COVID-19 time. Portraits of Maria, Andreas, Helen, Eva, Madel, and Anne**

In the second stage of the research, we wanted to know what are the social positions of educators and what are the changes in the positions during the COVID-19 crisis. The findings indicated that the same social positions appeared and were strongly

confirmed in educator's professional tasks, values, beliefs, dialogues and reflections of educators (Figure 5).

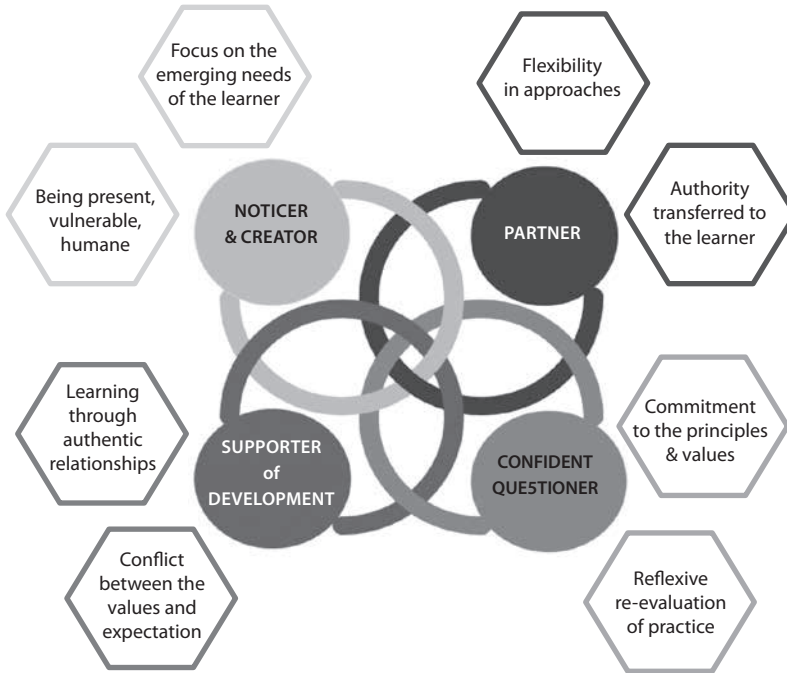


Figure 5. Manifestation of social positions  
Source: own research.

Below we present the portraits of *Andreas, Maria, Helen, Eva, Madel and Anne* to illustrate their positions during COVID-19.

The analysis reveals that the most meaningful and essential position for *Andreas, Maria, Helen, Eva, Madel and Anne* is *being an equal partner in the learning process, being a human with a social mission*, and being an educator with professional values. *Partner position* was the main stance for developing identities and keeping social positions during the pandemic (*Madel*).

## MADEL

*Madel* has been working as an adult educator for more than 20 years. The first and most important aspect of human contact was present in *Madel's* practice – *being a companion, an equal and an attentive partner for the learner in the learning process*.

*Creating and maintaining relationships and an emotionally safe place is more substantial than the virtual tools or methods used. In the learning situation, dialogue and cooperation exist through involvement and engagement.*

*Madel identifies herself as a professional with a social mission, and therefore also acknowledges her responsibility for the field and her own well-being.*

*The position of partner is associated with the position of noticer and creator (Andreas and Eva) with a strong value of being a human. The main meanings of the partner position during the pandemic are related to quick adaptation, the ability to critically re-evaluate one's activities, flexibility in approaches and giving responsibility to learners in learning settings.*

#### ANDREAS

*Andreas found his calling in youth work over 5 years ago. Lockdown demanded quick adaptation and flexibility on the part of the youth worker, as well as a willingness to critically re-evaluate one's own activities, bringing to the fore the values and principles of youth work – entrusting young people with an active role in the implementation of activities.*

*The decisions and choices of a youth worker are guided by noticing and taking into account the needs of young people – to experience human contact and communication, togetherness and fun. The partner position is merged with the creator position, which at some level has been handed over to the young people themselves.*

*The position of a confident questioner is distinctly reflexive – Andreas asks critical questions about himself and about his practice and professional choices. This may be influenced by external pressures and expectations from others towards youth work that have raised questions about the professional identity and core values and principles of the youth worker.*

The positions of being a partner, noticer and creator appeared in strong commitment, in the professional ethics of the educator, in trustable and close relationships with learners, in attention to learning and the learning needs of learners and flexibility of approaches (Eva, Maria).

#### EVA

*Eva has been working in the open youth centre for over three years. The pandemic and the accompanying restrictions did not change the content of her work, only the channel of communication with young people changed. The focus was even more on the trusting relationship between the young person and the adult. The development and learning of the young person take place in everyday social situations through reflection and the example and behaviour of the youth worker.*

*The position of noticer is complemented by the role of partner, in which authenticity and equivalence are important – both the young and the youth worker are in the role of learner. The role of partner is intertwined with the position of supporter and facilitator of development – the youth worker sees and notices learning moments for young people when reflecting on situations, including those concerning her own life.*

*The confident questioner is primarily present through the feeling of responsibility towards young people and commitment as a professional, based on the values and nature of youth work even in precarious circumstances.*

#### MARIA

*Maria has 7 years of experience working in youth work as a hobby educator.*

*The initial confusion about organising one's work in the context of the crisis was quickly replaced by flexibility in methods and by adapting approaches to the needs of young people. Youth-centredness is a key principle in Maria's work. During the pandemic, in the facilitation of a learning process, the*

*focus switched from a subject-specific approach to noticing the emerging needs of a young person. Maria has the readiness and courage to step in the background and hand over space (also virtual space) to youngsters, sometimes just to interact with each other and share their feelings.*

*A strong commitment to the ethics of the profession is present – to do one's job well even if expectations from outside are not high or there is no clear awareness in the community about youth work and its opportunities and benefits.*

The position of a supporter of development is associated with the position of a confident questioner. These positions were strongly confirmed during COVID-19 time (Helen, Anne) and appeared in readiness to support learners, in professional values, in a sense of mission and the importance of the foundation of the professional field. This position also appeared in supporting learning through authentic relationships and values of educators.

## HELEN

*Helen's pathway as a youth worker started as a young volunteer and youth leader, which led to working in the youth centre. The pandemic confirmed the importance of the foundation of youth work – in order to reach young people, use an environment and resources that are convenient and familiar to youth. In order to do so, a youth worker must be prepared to experiment and make mistakes, proceed from the situation and, if necessary, change his or her activities on an ongoing basis. In times of crisis, Helen was primarily driven by a professional sense of mission – to be there for young people, to offer support and understanding. At the same time, in the position of a confident questioner, there is a conflict with professional values and with the need to justify choices and make one's actions visible to the employer, as control and incomprehension about the content and activities of youth work are perceived.*

*The position of the supporter of the development integrates with the position of noticer-creator, when the learning moments arise primarily through open and authentic communication and the relationship with the youth worker.*

The position of confident questioner is associated with the position of social partner and the position of supporter of the development of learners (Anne). Positions confirmed during the pandemic are based on the values of being a partner and acceptance of adult people as autonomous learners. Those positions appeared through a strong commitment to professional principles and values and interaction with the learners.

## ANNE

*Anne has been working as an adult educator for almost five years. Her journey was explorative and full of learning about herself and about the learners. She is currently studying adult education and writing a master's thesis. It is most meaningful for Anne to be a learning supporter and equal partner for her learners.*

*Variation of the learning environment and autonomy of the learners are the most visible values in her positioning as an educator. Building relationships and interacting with learners is important.*

*Being a listener and partner has become a significant position in the context of COVID-19. It is important to listen to learners and support their learning and adaptation.*

*Her positioning is interwoven throughout her whole story. She positioned herself as a social partner and supporter of the development of learners.*

Different positions are intertwined in the practice and self-definition of adult and youth educators. However, the positions of Noticer, Creator, and Partner have become social and more prominent and central during the COVID-19 pandemic. These positions evolve and merge in various combinations within educators' practices, resembling a kaleidoscope that forms diverse patterns based on changing situations and learner needs. This dynamic combination demands courage, flexibility, and likely a clear value framework to navigate different positions and roles effectively.

Social positions interrelate, but contradictions can be seen, for example, between the sense of a professional mission and learner centredness versus societal expectations. Adult and youth educators see their practice as a value-driven practice – this has become even more crystallised during the pandemic.

## Discussion

The findings yielded insights into the social positions and modes adopted by educators within non-formal learning contexts. We identified and presented four positions: noticer and creator, partner, supporter of the development, and confident questioner together with four modes of positioning: interactive, rational, reflexive, and emotional. The positions encompass a range of roles, values, beliefs, and assumptions that educators embody in their professional practice. The modes of positioning reflect the various ways in which educators engage with their positions and relationships within the non-formal learning context.

- The noticer and creator position emerged as a central aspect of educators' practice, characterised by an emotional mode that prioritised the needs, aspirations, and emotions of learners. Educators assumed the role of facilitators, crafting learning environments that nurtured creativity, trust, and compassion, showcasing dedication to tailored assistance and readiness to navigate the complexities of learners' journeys;
- In the partner position, educators situated themselves as co-creators engaged in dialogue with learners, emphasising interactive modes of engagement that valued trust, openness, and flexibility. This position highlights the significance of mutual relationships and participatory methodologies in learning, wherein educators surrendered control and embraced the collective duty of knowledge co-creation;
- The supporter of development position highlighted educators' involvement in larger societal landscapes and policy structures, as they managed the challenges arising from institutional mandates versus the principles of non-formal learning. Educators positioned themselves as advocates for context-driven decision-making

and responsive practices that addressed the diverse needs of communities, while also acknowledging the limitations imposed by external forces;

- The confident questioner position reflected educators' reflexivity and self-directedness, as they critically examined their roles and responsibilities within the field of non-formal education. Educators see themselves as agents of change who challenge traditional paradigms of teaching and learning models, embracing uncertainty and complexity as opportunities for growth and creativity.

The findings emphasise the dynamic and multifaceted nature of educators' positioning, which is influenced by personal and situational factors. Overall, the study sheds light on the diverse ways in which educators navigate their social positions and modes within non-formal learning contexts. Educators' different social positions and modes impact their approaches to learning, teaching and relationship-building. Through the different positions of engagement, educators contribute to the dynamic and evolving landscape of non-formal learning, shaping the experiences and trajectories of learners in meaningful ways.

### **Conclusion and implications for future research**

We aimed to understand the social positions of educators and how the positions occurred during the COVID-19 pandemic. Using the main ideas of the field and positioning theories (Bourdieu, 2003; Davies & Harré, 1990; 1999) as an analytical frame for exploring and understanding the social positions of educators provided new perspectives for analysing positions and modes of positioning for educators in non-formal learning settings. The four main social positions of educators are formed and developed through professional experience and based on the values, beliefs and perceptions of the educators. The modes of positioning are role- and values-based and also include the self-other dimensions. There were no confusions or weakening of positions in the context of COVID-19, but rather positions were streamlined and strengthened. Two positions are particularly meaningful: being a partner and the positions of the noticer and creator, which crystallised even more and became in a way pre-conditions to fulfilling the position of supporting the development of the learners. Modes of positioning and the positions of the educators are coherent and displayed some similar patterns: for instance, the pattern of relations and interaction with the learners; the patterns of understanding adult learners and learning in non-formal learning settings. The educators also have common professional values and beliefs: trust, care, dialogical relationships.

The results from our research resonated with several previous studies (Vee, Brock & Glazier, 2011; Vanassche & Kelchtermans, 2014; Green et al., 2020). For instance, in the study on the professionalism of teacher educators, positioning theory was combined



with the personal teaching interpretative frame of 12 educators. The results showed that each positioning constitutes a coherent pattern of normative beliefs and values about relations with learners and teaching practice (Vanassche & Kelchtermans, 2014: 125).

Even though a rational position is primarily visible and valued externally (by stakeholders, policymakers, *etc.*), in the non-formal learning setting, all positions are necessary from the practitioner's point of view. From a formal position in the educational field, where both adult education and youth work are related to the ideology of economic growth, interactive positions are not valued as much as rational ones. It is necessary that the social positions are recognised and endorsed in the field by institutions and stakeholders so that all the positions of practitioners have more opportunities for realisation.

The findings demonstrate that the pandemic strengthened the social aspects and value-based nature of adult education and youth work, with the interactive positions of educators being most prominent. By recognizing and understanding the diversity of social positions and modes present within the educational field, stakeholders can promote more inclusive and responsive practices that better meet the needs of learners and support their holistic development.

Using PT with dialogical or narrative analysis could provide a new perspective for exploring personal positions by applying the theoretical frame of Self-Other Positioning, Self-as-Other, Self-in-Other, Self-Opposed-to-Other, and Self-Aligned-with-Other (McVee, Baldassarre & Bailey, 2004: 285). According to the latest research (Rosenblad et al., 2020), adult and youth educators are key agents in developing learning opportunities for adults; therefore, their social positions, practice and values need to be one focal perspective for longitudinal research that helps us understand the social, psychological, personal and situational factors that impact the development of the positioning and social position of educators in non-formal learning settings. To strengthen research on the professional identity of educators in non-formal learning settings, positioning theory as a theoretical frame may bring new perspectives for analysing and supporting the professional identity and professionalism of adult and youth educators in the field of adult education and youth work.

We are fully aware of the limitations of our research and the findings of this study have to be seen in light of some limitations. For example, in the second stage of the study, we collected empirical data using ZOOM. This was unfamiliar and new for us and also for the interviewees and may have had some impact on the flow of the interviews. Other limitations were related to the interpretive method, where we used the portrayal method to present the results. As a result, we acknowledge that portraiture as a method of data presentation needs a more detailed explanations of the professional or personal context of the interviewee in future research.

Our research took place partly during the COVID-19 pandemic which was for us as researchers an unusual time with a huge number of ZOOM meetings, but it was also paradoxically a fruitful time for reflections, slow thinking and doing research in a particular way as we could not meet each other face to face. The whole process of our research including the writing of this paper allowed us to pay attention to and reflect upon our positions and modes of positioning as researchers and educators of adult and youth educators.

## Acknowledgments

In preparing this paper we would like to acknowledge the support from Michael Haagensen, and thank all the educators who agreed to participate as interviewees, as without their generosity and input this paper would not have been possible.

## References

- Adams, J.L. & Harré, R. (2001) Gender positioning: A sixteenth/seventeenth century example. *Journal of the Theory of Social Behaviour* [online], 31(3), 331-338. Available at: <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00162>.
- Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A. & Milana, M. (2013) Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education* [online], 35(1), 102-118. Available at: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.712036>.
- Association of Estonian Adult Educators Andras (AoEAEA) *The professional qualification of adult educators* [online]. Available at: <https://andras.ee/en/professional-qualification-adult-educator-andragogue> [10.05.2023].
- Banks, S. (2010) Ethics and the youth worker. In: S. Banks (ed.) *Ethical Issues in Youth Work*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 3-23.
- Bierema, L. (2011) Reflections on the profession and professionalisation of adult education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 20, 21-36.
- Bierema, L.L. (2010) Professional identity. In: R. Egetenmeyer & M. Fedeli (eds.) *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Sage, 135-145.
- Boeren, E., Roumell, E.A. & Roessger, K.M. (2020) COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial. *Adult Education Quarterly* [online], 70(3), 201-204. Available at: <https://doi.org/10.1177/0741713620925029>.
- Bourdieu, P. (2003) *Praktilised põhjused. Teeteooriast*. Tallinn: Tänapäev.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* [online], 3(2), 77-101. Available at: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In: H. Cooper, P. M. Camic, D. Long, A. Panter, D. Rindskopf & K.J. Sher (eds.) *APA handbook of research methods in psychology. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. American Psychological Association [online], 2, 57-71. Available at: <https://doi.org/10.1037/13620-004>.
- Cieslak, C., Ricardo, R., Fehrenbacher, J., Praveen, B. & Nierobisch, K. (2017) Between educating and teaching: The professional identity of adult educators. A transnational comparison between Portugal, India, and Germany. In: R. Egetenmeyer & M. Fedeli (eds.) *Adult Education*

- and Work Contexts. *International Perspectives and Challenges*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 142-159.
- Davies, B. & Harré, R. (1990) Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* [online], 20, 43-63. Available at: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>.
- Davies, B. & Harré, R. (1999) Positioning and personhood. In: R. Harré, & L. Van Lagenhove (eds.) *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden: Blackwell, 32-52.
- Educational Professional Council (2017) *Occupational Standard of Youth Workers* [online]. Available at: <https://www.digar.ee/arhiiv/en/books/100305> [17.05.2024].
- Felix, S.M. & Sikunder, A. (2023) Positioning Theory in Education. *Encyclopedia* [online], 3(3), 1009-1019. Available at: <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030073>.
- Fejes, A. & Köpsen, S. (2012) Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265-283.
- Gergen, K.J. (2009) *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Giannoukos, G., Besas, G., Galiropoulos, C. & Hioctour, V. (2015) The Role of the Educator in Adult Education. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 237-240.
- Gillespie, A. & Martin, J. (2014) Position exchange theory: A socio-material basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology* [online], 32, 73-79. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.001>.
- Goodson, I.F. (2013) *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. London/New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gouthro, P. (2019) Taking Time to Learn: The Importance of Theory for Adult Education. *Adult Education Quarterly* [online], 69(1), 60-76. Available at: <https://doi.org/10.1177/07417136188156>.
- Green, J.L., Brock, C., Baker, W.D. & Harris, P. (2020) Positioning theory and discourse analysis. In: J. Green & C. Brock (eds.) *Handbook of Cultural Foundations of Education* [online]. New York: Routledge, 119-140. Available at: <https://doi.org/10.4324/9780203774977>.
- Gutheil, C. & Hof, C. (2011) The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 75-88.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1991) Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(4), 393-407.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1999) The dynamics of social episodes. In: R. Harré, & L. Van Lagenhove (eds.) *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden: MA, Blackwell, 1-12.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (eds.) (1999) *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Hunter, D., McCallum, J. & Howes, D. (2019) Defining Exploratory-Descriptive Qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare. *Journal of Nursing and Health Care*, 4(1), 1-7.
- ICF, Praxis, Tallinna Ülikooli ja Civitta Eesti (2022) *Mitteformaal- ja formaalõppe loimimise praktikad Eestis. Noorte edu toetuseks – võimekuse arendamine mitteformaalõppe loimimiseks formaalõppega* (REFORM/SC2021/066) [online]. Available at: <https://www.hm.ee/et/mitteformaalse-oppimise-loimimine-formaalharidusse> [19.09.2023].
- International Council for Science (2002) *The Code of Ethics of Estonian Scientists* [online]. Available at: [https://www.akadeemia.ee/wp-content/uploads/2020/06/code\\_ethics2002-3.pdf](https://www.akadeemia.ee/wp-content/uploads/2020/06/code_ethics2002-3.pdf) [11.05.2023].

- Jögi, L. & Gross, M. (2009) The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 44(2), 221-243.
- Jögi, L., Gravani, M. & Zarifis, G. (2020) Reflections on the Professionalisation of Adult Educators in the Context of Higher Education. In: G. Zarifis, M. Gravani & L. Jögi (eds.) *The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 233-243.
- Käger, M., Kivistik, K., Pertsjonok, N. & Tatar, M. (2017) *Noorsootöötajate koolitusvajaduse uuring*. Tallinn: Balti Uuringute Instituut.
- Kalenda, J., Kočvarová, I. & Boeren, E. (2023) Impact of COVID-19 on participation and barriers in nonformal adult education in the Czech Republic. *European Journal of Education* [online], 58, 681-698. Available at: <https://doi.org/10.1111/ejed.12580>.
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2020) The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education: A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *International Review of Education* [online], 66(5-6), 777-795. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w>.
- Karu, K., Jögi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L. & Põlda, H. (2019) Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri/Estonian Journal of Education*, 7(1), 50-75.
- Kiilakoski, T. & Kivijärvi, A. (2015) Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education* [online], 37(1), 47-61. Available at: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2014.967345>.
- Kullasepp, K. (2008) *Dialogical becoming. Professional identity construction of psychological students*. Tallinn: Tallinn University.
- Lawson, T. (2022) Social positioning theory. *Cambridge Journal of Economics*. Cambridge Political Economy Society, 46(1), 1-39.
- Ligorio, B.M. & Pugliese, A.C. (2004) Self-positioning in a Text-Based Virtual Environment. *Identity* [online], 4(4), 337-353. Available at: [https://doi.org/10.1207/s1532706xid0404\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0404_3).
- Märja, T., Jögi, L. & Lõhmus, M. (2021) *Andragoogika. Raamat õppimisest ja õpetamisest*. Tartu: ATLEX.
- Martin, J. & Gillespie, A. (2013) Position exchange theory and personhood: Moving between positions and perspectives within physical, social-cultural, and psychological space and time. In: J. Martin & M.H. Bickhard (eds.) *The psychology of personhood*. New York: Cambridge University Press, 147-164.
- McVee, M. (2011) Positioning Theory and Sociocultural Perspectives. Affordances for Educational Researchers. In: M. McVee, C. Brock & J. Glasier (eds.) *Sociocultural positioning in literacy. Exploring Culture, Discourse, Narrative & Power in Diverse Educational Contexts*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1-22.
- McVee, M., Baldassarre, M. & Bailey, N. (2004) Positioning theory as a lens to explore teachers' beliefs about literacy and culture. In: C.M., Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J.V. Hoffman & D.L. Schallert (eds.) *53rd National Reading Conference Yearbook*. Oak Creek: WI, National Reading Conference, 281-295.
- McVee, M., Silvestri, K., Barrett, N. & Haq K.-S. (2018) Positioning theory. In: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, M. Sailors & R.B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Literacy*. New York: Routledge, 381-400.
- le at: <https://www.hm.ee/en/ministry/ministry/strategic-planning-2021-2035> [15.11.2023]. Ministry of Education and Research, Republic of Estonia, *Estonian Educational Strategy 2021-2035* [online]. Availab
- Morgan, D. (1997) *Focus Groups as a Qualitative Research*. Newbury Park: SAGE Publication.

- Morse, J. (2018) Reframing Rigor in Qualitative Inquiry. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage, 796-817.
- Murphy, H. (2015) The professionalisation of adult education in Ireland. An exploration of the current discourse, debate and policy development. In: S. Lattke & W. Jütte (eds.) *Professionalisation of Adult Educators. Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology*. Berlin: Peter Lang Edition, 25-45.
- Piliri, A. & Gravani, M. (2023) The professional status of adult educators. A case study from Cyprus in the era of pandemic. *Studies in Adult Education and Learning* [online], 20(2), 143-166. Available at: <http://dx.doi.org/10.4312/as/14455>.
- Raggatt, P. (2007) Forms of Positioning in the Dialogical Self. A System of Classification and the Strange Case of Dame Edna Everage. *Theory & Psychology* [online], 17(3), 355-382. Available at: <https://doi.org/10.1177/0959354307077288>.
- Rannala, I.-E. & Allekand, A. (2018) Key competences of non-formal learning in youth work: based on the example of Estonian open youth centres. *International Journal of Open Youth Work*, 2, 61-79.
- Riigi Teataja (2010) *Youth Work Act 2010* [online]. Available at: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/517072020007/consolide> [14.04.2023].
- Riigi Teataja (2015) *Adult Education Act* [online]. Available at: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/529062015007/consolide> [7.04.2023].
- Rosenblad, Y., Tilk, R., Mets, U., Pihl, K., Ungro, A., Uiboupin, M., Lepik, I., Leemet, A., Kaelep, T., Krusell, S., Viia, A. & Leoma, R. (2020) *COVID-19 põhjustatud majanduskriisi mõju tööjõu- ja oskuste vajaduse muutusele. Uuringuaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda, tööjõuvajaduse seire-ja prognoosisüsteem OSKA.
- Ruus, V. (2005) Õpetaja positsioonivalikud ja lahingud. *Haridus*, 1, 14-18.
- Sercombe, H. (2018) The Ethical Foundations of Youth Work as an International Profession. In: P. Allred, F. Cullen, K. Edwards & D. Fusco (eds.) *The SAGE Handbook of Youth Work Practice*. London: SAGE Publications Ltd, 470-483.
- Shizzeroto, A. & Gasperoni, G. (2001) *Study on the state of young people and youth policy in Europe*. Milano: Istituto di Ricerca.
- Smythe, S., Wilbur, A. & Hunter, E. (2021) Inventive pedagogies and social solidarity: The work of community-based adult educators during COVID-19 in British Columbia, Canada. *International Review of Education* [online], 67(1), 9-29. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09882-1>.
- Sork, T. & Käßlinger, B. (2019) "The Politics of Responsibility" Revisited. An Analysis of Power as a Central Construct in Program Planning. In: F. Finnegan & B. Grummell (eds.) *Power and Possibility. Research on the Education and Learning of Adults*. Leiden/Boston: Brill Sense, 39-49.
- Steiner, P. (2015) Professional cultures and a new conceptualisation of profession. Theoretical contributions to professionalisation to adult educators. In: S. Lattke & W. Jütte (eds.) *Professionalisation of Adult Educators. Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology*. Berlin: Peter Lang Edition, 73-89.
- Tallinn University (2017) *Estonian Code of Conduct for Research Integrity* [online]. Available at: <https://www.tlu.ee/en/code-conduct-research-integrity-1> [10.05.2024].
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2020) *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiative* [online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112> [12.11.2023].
- Valgmaa R. & Nõmm E. (2008) *Õpetamisest: eesmärgist teostuseni*. Tõravere: Eesti Vabariigisliidu kirjastus.

- Van Langenhove, L. (2021). Positioning Theory. In: *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Cham: Palgrave Macmillan, 1-7. Available at: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0\\_155](https://doi.org/10.1007/978-3-030-90913-0_155).
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999) Introducing positioning theory. In: R. Harré & L. Van Langenhove (eds.) *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers, 14-31.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2014) Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- Vee, M., Brock, C. & Glazier, J. (2011) *Sociocultural positioning in literacy. Exploring Culture, Discourse, Narrative, & Power in Diverse Educational Contexts*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Williamson, H. (2017) Finding common ground – Mapping and scanning the horizons for youth work in Europe. In: H. Schild, N. Connolly, F. Labadie, J. Vanhee & H. Williamson (eds.) *Thinking Seriously about Youth Work. And how to prepare people to do it. Youth Partnership*. European Union: Council of Europe, 169-214.
- Wilson, A. & Cervero, R. (2001) *Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power: Practical Action in a Critical Tradition* [online]. Adult Education Research Conference. Available at: <https://newprairiepress.org/aerc/2001/papers/76> [18.09.2023].
- Wortham, S. & Gadsden, V. (2006) Urban fathers positioning themselves through narrative: An approach to narrative self-construction. In: A. De Fina, D. Schiffrin, & M. Bamberg (eds.) *Discourse and identity*. New York: Cambridge University Press, 315-341.
- Zelle, G. (2009) Exploring the application of positioning theory to the analysis of organisational change. *Australian and New Zealand Academy of Management Conference*. Adelaide, Australia: Australian and New Zealand Academy of Management, 2-15.

Ewa Kurantowicz\*

## HERITAGE AS LEARNING. WHY SHOULD COMMUNITY LEARNING AND EDUCATION FOCUS ON CULTURAL HERITAGE?

**ABSTRACT:** The article relies on theory and research to argue that the concept of *cultural heritage* should be incorporated into adult education and learning studies. The focus on this issue has been prompted by a paradigmatic change in the way that researchers and practitioners in the cultural heritage field understand and define this phenomenon. Particularly relevant in this context is addressing and highlighting the links between cultural heritage and identity (formation), as well as re-defining the social values and meanings of cultural heritage. In this approach, the central role of adult learning (as a process, a strategy, a mechanism and a trajectory) is indispensable for the new perspective on 'heritage' to be recognized and applied. Adult education researchers and practitioners have long been involved in cultural education, promotion of social activism and museum education, but a new opening and radical change in "cultural heritage" sciences enable adult education researchers, among other scholars, to join the interdisciplinary debate on so-called Heritage Studies. The argument also draws on the partial research findings of the EU\_CUL project partners, which showcase the interconnectedness of learning, heritage and community and leave no doubt that the past values and meanings of cultural heritage must be renegotiated for the present and the future.

**KEYWORDS:** cultural heritage, learning, community.

### Heritage today

Today's understanding of cultural heritage stems from years-long research on heritage and has been transformed by the establishment of Heritage Studies as a separate discipline. The publisher's summary of Laurajane Smith's *Uses of Heritage* (2006) identifies two approaches to the notion of and research on heritage in a note on the book's cover:

Smith challenges traditional Western definitions of heritage that focus on material and monumental forms of 'old,' or aesthetically pleasing, tangible heritage, which are all too often used to promote an unchallenging consensual view of both the past and the present. An alternative conception of heritage is developed which establishes and develops themes of memory, performance, identity, intangibility, dissonance and place.

The emergence of an alternative view of heritage was prompted by a series of shifts in contemporary culture and social life. One of these shifts involved abandoning the notion of heritage as possessing 'things' and embracing heritage as a socio-cultural *process*; another consisted in relinquishing 'visiting' for *communication* with heritage and negotiation of its meanings – for meaning-making; and the third shift in practice concerned the prioritization of *experiencing* heritage here and now for the future over

---

\* Ewa Kurantowicz – University of Lower Silesia, Poland; e-mail: ewa.kurantowicz@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1937-4761>.

the preservation and management of the past (see Smith, 2006). Education undoubtedly has an important part in these developments as a mechanism that helps achieve goals in both approaches to cultural heritage, and as a mechanism useful and attractive to various actors.

In this paper, I focus on local education and research with adult learners and learning communities. Today's Heritage Studies researchers demand that the field be open to other disciplines (e.g. education sciences, management, economy, and natural sciences) with their respective legacies and that diverse perspectives on exploring and practising heritage be recognised and appreciated. Calls for expanding perspectives in actions and research related to cultural heritage are also articulated in one of the fundamental documents of the European Union, specifically in the European Cultural Heritage Strategy (see CM/Rec, 2017; COE, 2018). A similar standpoint that promotes an alternative heritage perspective can be found in the outcomes of a range of international interdisciplinary projects, such as, for example, EUCUL 2018-2021 (EUCUL, 2021), on which I draw in this paper (see Kurantowicz & Reut eds., 2020; van den Dries & Kerkhof eds., 2021; Lechuga Jiménez & Kurantowicz eds., 2021; Nizińska & Persson eds., 2021). Building on my own research interests I propose to examine a concept that I call *heritage learning*, which is informed by Smith's (2006) distinction between authorised and negotiated heritage and comprises learning and teaching as basic educational practices.

## **Learning and heritage**

As the frameworks put forward by heritage scholars hardly take into account learning as a way of exploring or negotiating heritage, I feel all the more motivated to emphasise and depict learning in this role. As a matter of fact, there are multiple reasons why bringing together the fields of heritage and learning can be both illuminating and fruitful. Learning is clearly indispensable in order to find out about heritage and also to know how to use it. At the same time, cultural heritage is a resource that tends to be harnessed in order to manipulate the emotions, moods and choices of the public. Under such circumstances, knowledge can help individuals and communities to defend themselves against attempts to appropriate important areas of social life via the exploitation of the common heritage. Used thus, learning can be a practice of inquiry into all layers of heritage, making sure that heritage that is problematic, rejected and/or concealed by culture or (local) communities can be brought to light. This can only be achieved via practices of learning and acquisition of competencies for re-defining/reviving heritage, by restoring aspects of heritage to their place in culture, and through critical reflection on the uses of heritage. These practices and competencies are addressed



in several studies on Critical Adult Education (e.g. Brookfield, 2005) and can serve as a bridge between Adult Education and Heritage Studies.

Academics', practitioners' and experts' considerations on learning and heritage bear a certain onto-epistemological similarity. This similarity lies in attempts to capture the nature of these phenomena and develop knowledge of them first and foremost by drawing lines and establishing what they – learning or heritage – are and what they are not. This is done to formulate unambiguous definitions of these notions, which often exclude the intrinsic mutability of learning and heritage (see Smith, 2006; Malewski, 2010). However, today's education researchers insist that learning is essentially ubiquitous, that *learning is everywhere*, whereby they take into account places, non-places, spaces, practices or life as such (e.g. Jarvis, 2009). Can heritage be likewise understood as being everywhere? And is heritage likewise premised on adult learners developing the need to avail themselves of and explore what is there, that is to undertake action and (through this) invest what is there (artefacts, histories, narratives, objects, places, etc.) with meaning? This educational activism, whether individual or social, appears to be the necessary condition for heritage becoming the negotiated heritage proposed by Smith (2006).

A similar reflection is invited by our efforts to study learning and heritage in order to know what they are. The traditional position holds that 'outcomes' and 'things' are the sources of knowledge of, respectively, learning and heritage. Grasping 'effects' and 'things' produces the knowledge of these phenomena. This answer, however, is not deemed satisfying by researchers and practitioners of the so-called alternative movement (e.g. Rogers, 2003; Smith, 2006). In the approach they employ, the focus is on contexts, relations, interactions, culture, language and settings where the knowledge of learning and heritage is generated and constructed. This position is rooted in the socio-cultural model of research on, and analysis of, both learning and cultural heritage (see Gołębnik, 2022). Interestingly, this particular similarity between heritage and learning can also be discerned at the functional-structural level. The crucial institutions responsible for heritage transmission are also – directly or indirectly – involved in schooling and educational activities. Besides museums, these institutions include schools, universities, institutions for the dissemination of culture and classical educational settings, such as local, neighbourhood, peer and family groups, as well as circles of friends or of people sharing common interests. The same actors are responsible for heritage and its transmission, that is, for the selection of the educational path, which can be transmissive or interpretive, passive or eliciting engagement, including or excluding heritage from learners' social identity.

Obviously, neither the way in which the public perceive what heritage is and what it is not, nor the dominant learning path are directly determined by researchers or

practitioners. Multiple research findings based on respondents' own statements confirm that heritage and, indirectly, learning are double-faceted. The purpose of the EUCUL research project was to study the ways in which the universities and local communities interact with each other based on their cultural heritage. This qualitative study based on 65 thematic narrative interviews (a minimum of 12 per EUCUL partner) with researchers, administrative staff (of universities, museums, galleries and other cultural institutions), leaders of local NGOs, heritage educators, artists, and local politicians. The interviews were recorded, and transcriptions were made, which served for further analysis as background material from the research (for more details see Kurantowicz & Reut eds., 2020).

In Table 1 below, I present opinions on this issue expressed by sample of respondents who work with heritage and education on a daily basis, which makes them, arguably, privileged in this context (university staff, NGO personnel and workers in cultural institutions).

Table 1. What is 'cultural heritage,' according to two research samples in the EUCUL project (EUCUL, 2021) taken from the study by the Polish project partner):

Universities	Cultural institutions and NGOs
Social VALUES, ATTITUDES AND PRACTICES: openness of the world, inclusion, knowledge, discovery; thinking, action, relations, learning/teaching, research (how we act in the social world)	PRODUCTS: PROTECTION, PRESERVATION, CONSERVATION, that is, actions performed by institutions appointed to take care of heritage and its artefacts; bringing histories of cities/places/districts alive and making them socially accessible
IDENTITY of people and places (who we are; what places are and what they mean)	EXPERT KNOWLEDGE, that is, putting marginalised, concealed and silenced histories into social circulation.
HISTORIES, narratives, tales, rituals (told and untold, explicit and tacit)	NETWORKS AND RELATIONS, that is, fostering relations with local communities; combining heritage with work for the community and social integration (fairs, cuisine, jobs/occupations, traditions, perpetuation of new rituals rooted in locality).
OBJECTS, buildings, things (their known and concealed senses, symbols and meanings)	SPACE FOR CONNECTING THE PAST AND THE PRESENT through finding and sustaining social continuity and discovery of shared patterns of experience (e.g. of migration, exile, authoritarianism).  MEMORY. PRESERVATION OF UNWRITTEN / FORGOTTEN HISTORIES / NARRATIVES; family stories, histories of places and minorities, revival of crafts.

The two research samples exhibit highly intriguing ways of problematising central thematic concerns in the debate on heritage and its role in today's societies. The temporal aspect of heritage is a disputable issue, according to the respondents. In their view, its meanings and relevance are predicated on being part of the present and the future, an insight that questions the traditional model of heritage, where heritage is predominantly associated with the past. However, as underscored by the respondents: *'I understand heritage as a way in which we make use of the past to build the present [...] it becomes heritage, when we use it, when we interpret it for the present'* (a university staff member). Heritage learning for the benefit of the present and the future is also a challenge because it entails understanding and accepting that cultural heritage is intrinsically ambiguous and obviously political and that interpreting it is contextual. Cultural heritage is *'a plan of action for civic consciousness-raising and for building democratic community'* (a museum worker); heritage is a theme and a lever of social debates sparked by the awareness that they may lead to a discovery of unwanted heritage or of areas of *'the lost knowledge'* of heritage which we *'will never regain, never depict, never retrace'* (a university staff member). Important challenges are posed by educational work carried out around conflicts, the deconstruction, critique and de-mythologisation of the past, the oppressiveness of heritage and its role in causing inequality. Arriving at an agreement on heritage hinges on publicising and opening up this educational work, which also invites us *'to the common table [...] to share the best we have and explore otherness'* (an NGO member).

The social context in which heritage and learning operate is also a challenge they both face. Like learning, heritage is bound up with the market and culture and plays an important role in producing the continuity and change which are fundamental to all socio-cultural processes. In the context of the economy, heritage is a good, a resource that makes up *'the market of cultural heritage'* (Murzyn-Kupisz, 2012: 31-45) and is subject to the rules of supply and demand. The heritage market prefers completed, rounded-off projects, confers unambiguous labels and relies on expert opinions. Like the education market, it offers *'ready-to-consume'* packages. In the context of the market, heritage management seems to be a key factor in the basic functions of socio-cultural processes, that is, continuity and change. Trends in today's heritage management, identified by Monika Murzyn-Kupisz (2012: 64-66), perfectly exemplify its power in fulfilling these functions. However, whether continuity or change will be the prevalent function of the heritage market depends on *'individual actors on the heritage market and their attitude to salient aspects of the heritage debate, that is, ways of, opportunities for and limits to its use and interpretation'* (Murzyn-Kupisz, 2012: 64). According to this model, heritage performs various functions – from legitimising power to entertainment and sale,

from building identities of places and feeding patriotic attitudes to promoting regions and enhancing their prestige.

Culture appears to be an obvious context for heritage. Nevertheless, the issue is complex as a result of the fundamental functions of culture in social life. On the one hand, heritage based on shared values and identities perpetuates the socio-cultural order, but on the other it is also a resource for redrawing this order.

At one level heritage is about the promotion of a consensus version of history by state-sanctioned cultural institutions and elites to regulate cultural and social tensions in the present. On the other hand, heritage may also be a resource that is used to challenge and redefine received values and identities by a range of subaltern groups. Heritage is not necessarily about the stasis of cultural values and meanings, but may equally be about cultural change (Smith, 2006: 4).

These tensions and the ‘two-prongedness’ of heritage are also enmeshed in power relations and the patent and latent power structures across the levels of individual and social life.

To conclude this part of my paper, let me restate that identity, time and contexts are major concepts that underpin links between heritage and education, while what can be called the double-facedness of heritage generates their interdependence (the kind of heritage determines the selection of concepts, forms and methods of learning and teaching). In view of the challenges listed above and the complexity of these fields, Figure 1 below illustrates my considerations and is my basis for developing a concept that I have called *heritage learning*.

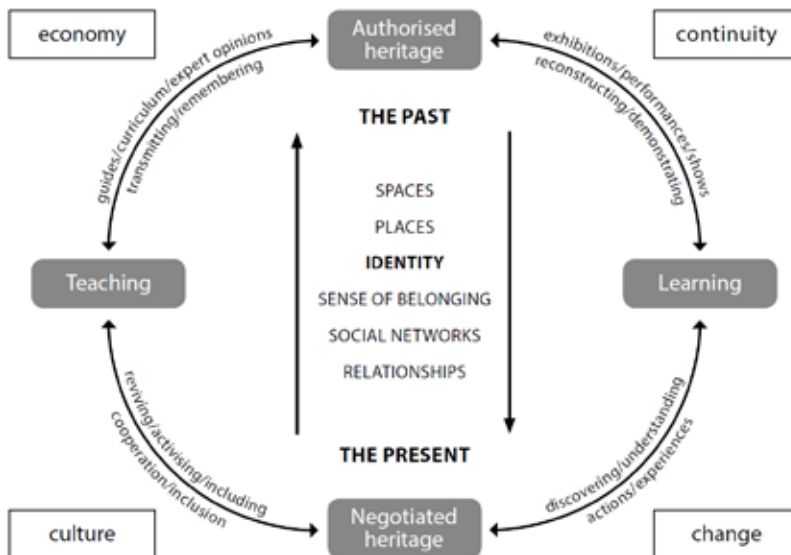


Figure 1. Links and interrelations of heritage and education  
Source: own research.

I believe that the Figure above can be applied to map out in a tolerably orderly fashion the practice and research field in various areas of education and Heritage Studies. In terms of adult education as an area of major interest to me, the links and interrelations the chart visualises are probably most pronounced in learning communities and community learning (for more details, see Kurantowicz, 2012). This is implied by the processes unfolding between the past and the present (see Figure 1 above), as they concern the most important outcomes and contexts of learning, such as identity, place, social relations and the sense of belonging, which are signature characteristics of communities. Knowledge is provided by communities through the experience of being (in a community). Community heritage (both visible and invisible, cultural and natural) is part of this experience as well. Identity as a key element of learning is understood in Anthony Giddens' view in biographical terms and "... implies continuity across time and space", being "the individual's reflexive interpretation of such continuity" (Giddens, 2001: 75).

### **Communities and heritage**

Importantly, community learning entails more than identifying and solving common problems or measuring the community's resources in competencies, knowledge and skills. First and foremost, community learning consists in learning through contestation, doubt and/or negotiation of meanings, values and understandings of the self and of the social world (Shaw & Mayo, 2016). At the same time, the process of community learning is particularly entangled in the external structures of power, politics, distribution and empowerment:

This charge has particular resonance for those practitioners who find themselves the instruments of such stealth tactics, 'delivering democracy' through managerial regimes which actually undermine democracy as a social and political process of contest and negotiation (Shaw & Mayo, 2016: 5).

Studies of community learning that investigate other, that is internal, relations of power and community membership are perhaps of special interest to researchers and practitioners. Lyn Tett (2016) draws on her own research experience of collaborating with communities and on the concept of *communities of practice* to argue that:

[l]earning is the process that takes place in a participation framework, not in an individual mind, it means that what is learnt is mediated by the differences of perspective among co-participants. It is the community, or at least those participating in the learning context, that learn under this definition. Learning is distributed among co-participants, not a one-person act (Tett, 2016: 161).

As Tett observes, challenges that arise in the process of community learning primarily concern power relations and sharing in community. Power stems not so much from

the status of community members (for example, as experts), but – as far as learning is concerned – from the relevance of experiences, knowledge possessed by the members and various definitions of what knowing means. The fostering of more equitable power relations is pivotal in this procedure. This is particularly true for relations between those who have very good prior educational experiences and those who would prefer to forget theirs because they experienced learning as a difficult and unfriendly act in the past. This kind of experience fundamentally affects individuals' self-esteem, their activity in social relationships and their readiness to engage in collaboration and cooperation in community, a *sine qua non* of this kind of learning.

The irremovable external ensnarement of community in (not only local) politics and power relations and the fact that communities sometimes question and criticise the policies and interventions of the state makes them vulnerable to exclusion and de-legalisation, sometimes even posing a threat to their very existence.

It also raises perennial questions about the legitimacy of the community as determined by policy, on the one hand, and those community organizations which potentially challenge state policy, on the other. In this context 'unauthorised' community groups and activists may come under intense scrutiny, their validity questioned or denied (Shaw & Mayo, 2016: 6).

As highlighted by Mea Shaw and Marjorie Mayo (2016), community development, including the development of community learning, is pivotally bound up with 'the politics of solidarity', and thus with the understanding 'which communities are or are not regarded as legitimate and on whose terms.' Another problem with which community learning is doomed to grapple is the vision of 'local romanticism', a concept whose inherent conformity precludes the enactment of learning which is meaningful to community, in other words learning that results from 'celebrating cultural difference', learning which is aware of 'the local and communal inequality, marginalisation and oppression' and promotes equal participation in the learning process and the advancement of dialogue (see Johnston, 2003: 15-18). One of the challenges that community learning must confront, especially at the current moment, involves global problems, conflicts and events. They are bound to revolutionise community learning to a considerable degree, as pointed out by the latest publication of researchers active in the Between Global and Local: Adult Learning and Communities network affiliated with the European Society for Research of the Education of Adults (ESREA). The scholars note that:

At the present time, much of adult education is not providing any response to the great social problems: environmental issues, populism and the return of authoritarian practices, racism, gender inequality, xenophobia, precariousness, and so on (Evans, Kurantowicz & Lucio-Villegas eds., 2022: 1).

Undoubtedly, this 'collection' of global issues that communities and community learning must address should be expanded to cover wars, refugee crises, citizens' protests

against violations of human rights and action-based local solidarity and voluntary help initiatives (for more details, see Evans, Kurantowicz & Lucio-Villegas eds., 2022; Kurantowicz ed., 2022).

### **Heritage and community learning: some illustrations**

In conclusion, I offer a few illustrations of community learning using cultural heritage. My examples are sourced from the materials compiled by the consortium of the EUCUL project, *Exploring European Cultural Heritage for Fostering Academic Teaching and Social Responsibility in Higher Education*, carried out as part of the Erasmus+ Action – Strategic Partnership for Higher Education 2018-1-PLO1-KA203-051104 (EUCUL, 2021). The consortium consisted of five universities: the University of Lower Silesia, the University of Gothenburg, the University of Malaga, the Open University of Cyprus, and Leiden University. In each of the partner countries, the consortium established contacts with associated partners (museums, cultural institutions, NGOs, local societies, citizen initiatives, etc.) to collaboratively produce and disseminate outcomes of intellectual pursuits. The partners represented a range of academic disciplines and subdisciplines (adult education, archaeology, history of art, heritage studies, education sciences) and various traditions in using European cultural heritage in partnership with local social actors. The three examples below come from field research carried out by Monique H. van den Dries, Marta Gontarska, Maria Gravani, Miyuki J.H. Kerkhof, Ewa Kurantowicz, Clotilde Lechuga Jiménez, Adrianna Nizińska, Agnieszka Paczkowska, Eleni Papaioannou, Maria Persson and Maria Reut and from project publications (van den Dries & Kerkhof eds., 2021; Lechuga Jiménez & Kurantowicz eds., 2021).

#### **Illustration 1: Heritage of unknown spaces / heritage learning as experiences**

Project: Young Ambassadors of Heritage (Maria Gravani, Eleni Papaioannou, Cyprus)  
The history of Cyprus saw centuries of turmoil, with the Turkish invasion of 1974 as the latest difficult experience for the population of the island. Sites of cultural heritage stood abandoned and neglected for years. In 2008, the Technical Committee for Cultural Heritage (TCCH) was founded in order to develop a mutually acceptable mechanism for implementing practical measures for the proper preservation, physical protection and conservation (therein research and studies) of the cultural heritage of Cyprus. The Committee's work focuses on the heritage of Cypriot Greeks but also extends to all minorities that inhabit the island, such as the Cypriot Turks, the Maronites, the Armenians and the Latin-rite Catholics. Besides, the TCCH organises special public events and campaigns to bring all the inhabitants of the island together. In August 2019, the Committee launched the Young Ambassadors of Heritage project. Following

the open call addressed to all Cypriots aged 18 to 35, the Committee granted the title of Young Ambassador of Heritage to forty Cypriot Greeks and Turks. Their mission is to promote objects of cultural heritage among young people, to engage them in the TCCH-held events and to propagate history and post pictures of cultural heritage on social media.

Experiences of young adults are the most important element of heritage learning in this account. New and newly discovered SPACES of heritage abandoned as a result of invasion must (re)gain the status of those internalised and meaningful to the community. Deliberation on and negotiations of their social relevance are embedded in the public and authorised debate.

### **Illustration 2: Heritage integrating places / heritage learning as doing**

Project: Grand Cafe NIGRVM PVLLVM (Monique van den Dries, Miyuki Kerkhof, the Netherlands)

NIGRVM PVLLVM is an archaeological heritage site dating back to the Roman period (47-275 AD), located along the Rhine on the Lower German Limes – the northern border of the Roman Empire that cuts across the present-day Netherlands. In 1970, routine archaeological digging was carried out there as part of preparatory work for erecting a community-based care facility for people with intellectual or developmental disabilities (IDD). During the excavation, several Roman ships and a castellum (fortress) were discovered, and multiple artefacts were found. To integrate the local cultural heritage and the care home, the facility decided to put the artefacts on display in a newly constructed visitor centre. The visitor centre also has a café which is a place of support for and promotion of social interactions of the residents with visitors from outside. The residents take part in running Grand Café and producing merchandise for the souvenir shop. The function of the Roman cultural heritage is people-centred as the main aim here is to use heritage to improve the residents' wellbeing.

Heritage learning results in pursuits that integrate various groups and various social functions of institutions and systems (caring, educational, cultural). The PLACE is meaningful to various parts of the local community (archaeologists, social workers, local authorities), and the cultural heritage of the place brings together ideas and actions, linking the past and the present.

### **Illustration 3: Heritage of community narratives / heritage learning as belonging**

Project: KOM. Telling the Stories of Former Hospital Dwellers (Adrianna Nizińska, Maria Persson, Sweden)

The heritage of psychiatry has long waited to be brought to light, and mental patients' histories and experiences have rarely been described. It is crucial to unveil previously



invisible stories and remember once-forgotten and hidden narratives. The KOM project is one very concrete example of investigating this difficult heritage of psychiatry. The project is being implemented in collaboration with the University, the museum of medical history and the current owner of the building of Konstepidemin, an epidemic hospital founded in 1886 and, after nearly a century in operation, converted into a psychiatric clinic in the 1970s. Today, the building is the workplace of about one hundred and thirty artists, musicians, dancers, writers and film-makers. The project aims to tell the histories of the hospital's former residents by collecting ex-patients' memories and carrying out archaeological work on location, with the artists, poets, film-makers and musicians associated with Konstepidemin producing works of art which will be featured in an exhibition to be held at the site.

The heritage of this place restores the sense of continuity and bonds with the venue and its past through revealing concealed histories and also contributes to community building. Learning through the sense of belonging to a group committed to the past and present heritage of the place provides the community members with strong impulses for undertaking educational effort.

### **Last words**

In conclusion, answering the key question posed in the title of this article: *Why should local communities focus on learning cultural heritage*, I used three examples of local activities based on cultural heritage. However, it should be emphasized that each (local) place has its own history and the meaning of cultural heritage changes depending on the people currently living and active there. It is they who are able to discover the potential and explore the intricacies of the heritage of their own territories with all their cognitive, emotional and investigative energies. And that knowledge – no matter how long they've been living there, where they're from, or how long they're going to stay – reinforces their sense of localness.

### **References**

- Brookfield, S.D. (2005) *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Cleveland: Open University Press.
- CM/Rec (2017) *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century* [online]. Available at: <https://rm.coe.int/16806f6a03> [4.11.2023].
- COE (2018) *Council of Europe, European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century: Facing Challenges by Following Recommendations* [online]. Available at: <https://rm.coe.int/european-heritage-strategy-for-the-21st-century-strategy-21-full-text/16808ae270> [4.11.2023].

- van den Dries, M.H. & Kerkhof, M.J.H. (eds.) (2021) *Inspirational practices in cultural heritage management: Fostering social responsibility*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- EUCUL (2021) *Exploring European Cultural Heritage for Fostering Academic Teaching and Social Responsibility in Higher Education* [online]. Available at: <https://www.eucul.com> [4.11.2023].
- Evans, R., Kurantowicz, E. & Lucio-Villegas, E. (eds.) (2022) *Remaking communities and adult learning*. Leiden: Brill.
- Giddens, A. (2001) *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: PWN.
- Gołębniak, B.D. (2022) *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem?*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Jarvis, P. (2009) *Learning to be a person in society*. London/New York: Routledge.
- Johnston, R. (2003) Adult learning and citizenship: Clearing the ground. In: P. Coare & R. Johnston (eds.) *Adult learning, citizenship and community voices*. Leicester: NIACE, 1-21.
- Kurantowicz, E. (2012) O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 13, 13-20. Available at: <https://doi.org/10.34768/dma.vi13.203>.
- Kurantowicz, E. (ed.) (2022) *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej* [online]. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW. Available at: <https://doi.org/10.34862/ek22-1212>.
- Kurantowicz, E. & Reut, M. (eds.) (2020) *Cultural heritage between sectors: Mapping the cooperation of universities and social partners*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Lechuga Jiménez, C. & Kurantowicz, E. (eds.) (2021) *Together for cultural Heritage: Booklet of recommendations for social partners*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Malewski, M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Murzyn-Kupisz, M. (2012) *Dziedzictwo kulturowe a rozwój lokalny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Nizińska, A. & Persson, M. (eds.) (2021) *Collaborative heritage learning: Course syllabus*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Rogers, A. (2003) *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.
- Shaw, M. & Mayo, M. (2016) Class, inequality and community development: Editorial introduction. In: M. Shaw & M. Mayo (eds.) *Class, inequality and community development*. Bristol: Policy Press, 3-22.
- Smith, L. (2006) *Uses of heritage*. New York: Routledge.
- Tett, L. (2016) Researching and sharing power with a learning community. In: R. Evans, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (eds.) *Researching and transforming adult learning and communities*. Rotterdam: Sense Publishers, 155-164.

Agnieszka Stopińska-Pajak\*

## EDUKACJA DOROSŁYCH W DRODZE KU ZRÓWNOWAŻONEMU ROZWOJOWI W KONTEKŚCIE WYZWAŃ ANTROPOCENU

### ADULT EDUCATION ON THE WAY TOWARDS SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF THE CHALLENGES OF THE ANTHROPOCENE

**ABSTRACT:** The article addresses current issues regarding anthropocentric changes that we all struggle with. The considerations set out here aim to show that adult education cannot remain indifferent to these challenges and threats. Education, by participating in shaping awareness, competences, but also new practices of everyday life, in which care for the natural and social environment will be their main attribute, bears co-responsibility for their dissemination. Climate and environmental changes ultimately determine all other issues. The task of adult education is not only to raise awareness of threatening factors, but also to provide positive behaviour models and shape a sense of responsibility for our common space, both physical and social. Adult education should reveal mutual connections, recognising the need for joint actions and common care for the environment, building interpersonal relationships not only in the immediate, neighbourhood perspective, but also in the national, international and even global dimension. Adult education can also significantly contribute to the implementation of the sustainable development agenda and all 17 goals contained in European treaties.

**KEYWORDS:** adult education, Anthropocene, sustainable development, climate change, gender equality.

**ABSTRAKT:** Artykuł podejmuje aktualną problematykę dotyczącą zmian antropocentrycznych, z którymi borykamy się wszyscy. Rozważania mają na celu ukazanie, iż edukacja dorosłych nie może pozostać obojętna na te wyzwania i zagrożenia. Edukacja, partycypując w kształtowaniu świadomości, kompetencji, ale także nowych praktyk życia codziennego, w których troska o środowisko naturalne oraz społeczne, będzie stanowiła ich główny atrybut, ponosi współodpowiedzialność za ich upowszechnianie. Zmiany klimatyczne, środowiskowe warunkują bowiem wszelkie inne zagadnienia. Zadaniem edukacji dorosłych jest uświadamiać nie tylko zagrożenia, ale dostarczać pozytywnych wzorów zachowań, kształtować poczucie odpowiedzialności za wspólną przestrzeń, zarówno tę fizyczną, jak i społeczną. Unaoczniać wzajemne powiązania, dostrzeganie potrzeb wspólnych działań i wspólnej troski o środowisko, budowanie relacji międzyludzkich nie tylko w perspektywie najbliższej, sąsiedzkiej, ale w wymiarze krajowym, międzynarodowym czy wręcz globalnym. Edukacja dorosłych może też mieć znaczący udział w realizacji programu zrównoważonego rozwoju i to we wszystkich 17 celach zapisanych w traktatach europejskich.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja dorosłych, antropocen, zrównoważony rozwój, zmiany klimatyczne, równość płci.

## Wprowadzenie

Antropocen. Pojęcie to jeszcze do niedawna nie funkcjonowało w dyskursie naukowym, pojawiło się na przełomie XX i XXI w. Twórcy pojęcia – amerykański biolog Eugene F. Stoermer oraz holenderski badacz atmosfery Paul J. Crutzen (laureat nagrody Nobla

---

\* Agnieszka Stopińska-Pajak – Akademia WSB, Wydział Nauk Stosowanych, Katedra Pedagogiki; e-mail: astopinska-pajak@wsb.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8631-5825>.

w 1995 r. z chemii) – uznali, iż ze względu na to, że to homo sapiens jako gatunek był siłą sprawczą zmian o znaczeniu geologicznym, obecną epokę geologiczną należy nazwać antropoceniem – epoką człowieka (Bińczyk, 2018: 13-15). Według Crutzena antropocen rozpoczął się 200 lat temu, a za symbol tego początku uznał wynalezienie/udoskonalenie silnika parowego przez Jamesa Watta w 1763 r. (opatentowany w 1769 r.). Jednak uczeni nie są zgodni, kiedy rozpoczyna się antropocen, i wskazują różne daty: m.in. rok 1610, co powiązane jest ze zmianami, jakie zaszły na świecie po kolonizacji Ameryki (1492), wśród nich zwłaszcza zmiana stężenia CO<sub>2</sub> i wędrówka gatunków pomiędzy kontynentami, które trwają po dzisiaj, a także – bliżej nas – na lata 50. i 60. XX w., kiedy po serii testów broni jądrowej, którą zapoczątkowały 16 lipca 1945 r. przez USA, zwiększył się promieniotwórczy opad, oraz inne wydarzenia, mniej czy bardziej przekonywujące. Upowszechnienie się tego pojęcia nastąpiło jednak dopiero po roku 2011, kiedy to pojawiło się w czasopiśmie „The Economist”, a przede wszystkim zostało spopularyzowane i stało się głównym pojęciem, wokół którego toczył się dyskurs nad kondycją współczesnego człowieka i jego przyszłości, który w swych dziełach podjął Yuval Noah Harari. Jego książki zostały sprzedane w milionach egzemplarzy, jest cytowany przez znaczące postacie ze świata polityki, nowych technologii, uczonych różnych dyscyplin, a on sam uczestniczy w licznych spotkaniach różnych gremiów.

Różne aspekty antropocenu i jego sposobów konceptualizacji ukazuje bardzo znacząca dla tego tematu publikacja Christophe’a Bonneuila i Jeana-Baptiste’a Fressoz pt. *Szok antropocenu: Ziemia, historia i my*, wydana po francusku w 2013 r. i przetłumaczona na angielski w roku 2016. To ciekawe pod każdym względem studium omawia nie tylko historię środowiska i wskazuje na potrzebę nowej narracji o przeszłości człowieka, ale uzasadniając nazwę antropocenu, z jednej strony eksponuje super moc człowieka jako tego, który stał się wręcz potęgą planetarną (por. Bonneuil i Fressoz, 2016) ale z drugiej strony – pokazuje bezradność człowieka wobec skutków własnej działalności, wreszcie przekonuje o bezzasadności oddzielnego postrzegania przyrody i społeczeństwa. Nie wchodząc w tę dyskusję, jak również w tę odnoszącą się do różnych nazw tej epoki, w której żyjemy, warto zauważyć, iż jest wiele innych konkurencyjnych określeń w zależności od przyjętego kryterium zmian, których doświadczamy, m.in. można wymienić: anglocen (inna propozycja Fressoz), plastikocen, nekrocen i wiele innych, wśród nich często przywoływany i mający sporą literaturę: kapitałocen, która to nazwa według jej zwolenników narzuca też inne postrzeganie człowieka (Moore red., 2021). Niezwykle ciekawą propozycję co do nazwy współczesnej epoki, z równoczesną zmianą perspektywy jej opisu, przedstawia Andrzej Marzec (filozof poznański). Uzasadnia, że należałoby nazwać ją antropocieniem, czyli epoką wstydu. Jego koncepcja zakłada, że należy odejść od antropocentrycznego postrzegania przedmiotów, rzeczy, innych nie-ludzi, wydobyć je z antropocienia i, jak pisze: „pomyśleć o ich rzeczywistych, głęboko

skrywanych cechach” (Marzec, 2021: 28). Człowiek nie jest już miarą wszystkich rzeczy, ma się wycofać w cień (Marzec, 2021: 13). Jak podkreśla Marzec, antropocień nie jest nurtem krytycznym, jego zadaniem jest nawiązać „bliskość z nie-ludzkimi innymi” (Marzec, 2021: 13). Można też przywołać publikację Maksymiliana Chutorańskiego, w której autor opowiada się za nieantropocentryczną pedagogiką (Chutorański, 2020).

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż antropocen staje się wyzwaniem nie tylko dla nauk przyrodniczo-fizycznych, ale także dla filozofii, nauk społecznych i humanistycznych, w tym także dla pedagogiki, andragogiki oraz edukacji na wszystkich poziomach i rodzajach. A nawet, jak argumentują niektórzy badacze, może być nowym zwrotem humanistycznym, głównie z powodu konieczności redefinicji człowieka, jego sprawczości i odpowiedzialności (Bińczyk, 2018; Harari, 2018). I chociaż oficjalnie antropocen nie został jeszcze uznany za epokę geologiczną (aczkolwiek uczeni podjęli już stosowne działania w Międzynarodowej Komisji Stratygraficznej o akceptację nowej klasyfikacji i uznanie antropocenu jako epoki geologicznej, po trwającym 12 tysięcy lat epoce holocenu), to jednak pytania o pojęcia, którymi dotąd się posługiwaliśmy, takie jak wolność, odpowiedzialność, natura, rozumienie czasu, historii, ale także, a może i przede wszystkim określenia tego, kim jesteśmy i jacy chcemy być w przyszłości, rozumienia ludzkości (Bińczyk, 2018; Harari, 2018; Marzec, 2022) powinny stanowić przedmiot rozważań i ponownych definicji. To jest wielkie wyzwanie także dla andragogiki i edukacji dorosłych.

### **Antropocentryczne zmiany jako zagrożenia dla zrównoważonego rozwoju**

W naszym kraju problematyka antropocenu właściwie nie przedostała się jeszcze do głównych dyskursów społecznych, publicznych, aczkolwiek pojawia się coraz częściej. Wprawdzie ukazały się publikacje naukowe poświęcone tej problematyce, m.in. można wskazać znakomitą książkę Ewy Bińczyk pt. *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu* (2018), która dostarcza wiedzy o różnych aspektach antropocenu i wyzwaniach, jakie stawia on przed nami, oraz wywiady z Autorką. Warto przywołać tu pracę Dawida Juraszka (łódzkiego pisarza, analityka) *Antropocen dla początkujących* (2020), publikacje dotyczące zmian klimatycznych autorstwa wybitnego fizyka atmosfery Szymona Malinowskiego, (Popkiewicz, Kardaś, Malinowski, 2018) i prowadzącego portal *Nauka o klimacie* przywoływanego już Andrzeja Marca, liczne artykuły Edwina Bendyka i innych publicystów zamieszczane w różnych czasopismach, np. w „Polityce”, „Przekroju”, „Znaku”, „Tygodniku Powszechnym”, a także publikację Tomasza Borejzy pt. *Odwołać katastrofę* (Borejza, 2023). Można byłoby wskazać jeszcze więcej tekstów, które publikowane są na różnych portalach internetowych, jednak nadal antropocen

nie stanowi przedmiotu szerszej debaty, jest mało obecny w dyskursie edukacyjnym, zwłaszcza w kontekście wprowadzenia zmian programowych i interpretacyjnych co do oceny tzw. postępu społecznego.

Wśród różnych wyzwań, jakie przyniósł antropocen, najbardziej wyróżniają się te związane z ekologią, zmianami klimatycznymi i środowiskowymi. Skala zmian, jakie człowiek spowodował, ich intensywność oraz obecność na całej Ziemi, we wszystkich jej zakątkach, nie pozwala już na ich ignorowanie i niedostrzeganie. Uczeni ze Stockholm Resilience Centre, m.in. z udziałem Johana Rockströma, zajmujący się badaniami nad systemem Ziemi i środowiska, już w 2009 r. określili dziewięć tzw. granic planetarnych, których przekroczenie zagraża stabilności charakterystycznej dla holocenu. Granice te obejmują następujące parametry: zmiana klimatu, warstwa ozonowa, zakwaszenie oceanów, cykle azotowe i fosforowe, bioróżnorodność, woda słodka, użytkowanie gruntów, aerozole i zanieczyszczenia chemiczne. W 2015 r. ci sami badacze podali, że już cztery z owych granic zostały przekroczone: zmiany klimatu, wykorzystania azotu i fosforu, utrata bioróżnorodności oraz zmiany w użytkowaniu gruntów, a dwie z nich – zmiany klimatu oraz bioróżnorodność – są traktowane jako fundamentalne dla życia na Ziemi (ziemianarozdrozu.pl, 2010; na:Temat, 2015; Robiński, 2018). W roku 2022 już pięć owych granic zostało przekroczonych, przy czym najgorzej jest z bioróżnorodnością – bezpieczny próg został przekroczony dziesięciokrotnie. Jak pisze T. Borejza: „Koncepcję granic planetarnych uznano za jedną z najważniejszych idei współczesnej nauki” (Borejza, 2023: 11).

W literaturze naukowej jest oczywiście znacznie więcej opracowań, w których szczegółowo omówione zostały wielorakie skutki zmian klimatycznych (m.in. Karaczun red., 2011; Błoch, 2018; Pietraś, 2008), a także licznych specjalnych raportów opracowywanych przez międzynarodowe organizacje, których nie będę tu wymieniała. Bardzo obrazowo ukazał to Bill Gates: „Musisz znać dwie liczby związane ze zmianami klimatu. Pierwsza z nich to 51 miliardów. Drugą jest zero. Pięćdziesiąt jeden miliardów – właśnie tyle ton gazów cieplarnianych świat emituje do atmosfery każdego roku. [...] Zero to miejsce, do którego musimy dążyć” (Gates, 2021: 9).

OGROM zagrożeń, jakie zostały wywołane działalnością człowieka, znakomicie pokazuje seria trzech filmów dokumentalnych autorstwa reżyserki Jennifer Baichwał, operatora Nicholasa de Pencier oraz znanego fotografa Edwarda Burtynskiego, na która składają się: część I pt. *Sfabrykowany krajobraz*, część II – *Watermark*, a przede wszystkim część III, wyprodukowana w 2018 r., pt. *Antropocen: epoka człowieka*, w której pokazano porażający obraz zniszczeń wywołanych rabunkową gospodarką. Film przedstawia m.in. Norylsk (jedno z najbardziej wysuniętych na północ miast Rosji i zarazem najbardziej zanieczyszczone), gdzie wydobywa się nikiel i inne metale ciężkie, kopalnię litu na pustyni Atacama czy wysypisko śmieci Dandora ze slumsami, w których

żyją ludzie pracujący na tym wypisku (dzielnica Nairobi, najbardziej zaludnionego miasta w Afryce Wschodniej). Podobne obrazy możemy znaleźć i w Polsce. Kopalnie odkrywkowe węgla brunatnego w Bełchatowie (największa w Europie) czy w Turowie przyczyniły się do daleko idących zmian środowiskowych. Duże obszary Polski zagrożone są pustynnieniem, brak wody pitnej, zwłaszcza w lecie, jest problemem dla wielu regionów, katastrofa na Odrze, widoczne „gołym okiem” zmiany klimatyczne i wiele innych zjawisk codziennie doświadczanych już dzisiaj pokazują skalę zagrożeń dla życia.

Zmiany te, które korzeniami tkwią w antropocenie, czyli epoce człowieka, oraz próby przeciwdziałania im stanowią główne źródło konwencji i licznych dokumentów ONZ oraz Unii Europejskiej w kierunku zrównoważonego rozwoju Europy. W traktatach europejskich i wreszcie w kolejnych strategiach/modyfikacjach UE na rzecz zrównoważonego rozwoju (szczególnie 25 września 2015 r. podczas 70. Zgromadzenia Ogólnego ONZ światowi liderzy przyjęli nowe globalne ramy zrównoważonego rozwoju: program działań na rzecz zrównoważonego rozwoju do roku 2030 – zwany dalej „programem działań” – u którego podstaw leżą cele zrównoważonego rozwoju) (Komisja Europejska, 2016) wzięto pod uwagę trzy wymiary: gospodarczy, społeczny i środowiskowy, które rozpatrywane są łącznie, tak aby możliwa była spójność pomiędzy różnymi działaniami. W Preambule do Agendy zrównoważonego rozwoju napisano: „Cele Zrównoważonego Rozwoju i powiązane z nimi zadania są współzależne i niepodzielne oraz zapewniają równowagę pomiędzy trzema aspektami zrównoważonego rozwoju: gospodarczym, społecznym i środowiskowym” (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2015). Wyodrębniono 17 ogólnych celów zrównoważonego rozwoju i 169 powiązanych z nimi wartości, które, co należy podkreślić, są obowiązkowe dla wszystkich państw. Jak zapisano: „17 celów zrównoważonego rozwoju wyznacza jakościowe i ilościowe cele na kolejnych 15 lat, tak abyśmy mogli przygotować się na przyszłość, dążąc do godności ludzkiej, stabilności, zdrowej planety, sprawiedliwego i odpornego społeczeństwa i prosperujących gospodarek” (Komisja Europejska, 2016). Realizację owych celów uznano jako kluczowe dla ludzkości i naszej planety, zwłaszcza że ich znajomość w różnych grupach społecznych jest dość ograniczona. Potwierdzają to różne badania, np. przeprowadzone przez Infuture Institute: „Wpływ trendów na cele zrównoważonego rozwoju” (Infuture Institute, 2023), w których m.in. wykazano, że 57% Polaków nie ma żadnej wiedzy na temat celów zrównoważonego rozwoju. I co może wydawać się zaskakujące, najłabszy wynik w tym względzie był w grupie wiekowej 25-34 lata oraz wśród kobiet (Infuture Institute, 2023). Moje własne badania jakościowe, które wraz ze studentami/studentkami przeprowadziliśmy w latach 2021-2023 w różnych grupach osób dorosłych, także wykazały niski stan świadomości związany ze zrównoważonym rozwojem, a także brak zrozumienia dla istoty owych działań<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Badania te będą przedmiotem oddzielnej analizy.

Cele, które ujęto w Agendzie to:

### **„Cele Zrównoważonego Rozwoju**

- Cel 1. Wyeliminować ubóstwo we wszystkich jego formach na całym świecie.
- Cel 2. Wyeliminować głód, osiągnąć bezpieczeństwo żywnościowe i lepsze odżywianie oraz promować zrównoważone rolnictwo.
- Cel 3. Zapewnić wszystkim ludziom w każdym wieku zdrowe życie oraz promować dobrobyt.
- Cel 4. Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie.
- Cel 5. Osiągnąć równość płci oraz wzmocnić pozycję kobiet i dziewcząt.
- Cel 6. Zapewnić wszystkim ludziom dostęp do wody i warunków sanitarnych poprzez zrównoważoną gospodarkę zasobami wodnymi.
- Cel 7. Zapewnić wszystkim dostęp do stabilnej, zrównoważonej i nowoczesnej energii po przystępnej cenie.
- Cel 8. Promować stabilny, zrównoważony i inkluzywny wzrost gospodarczy, pełne i produktywne zatrudnienie oraz godną pracę dla wszystkich ludzi.
- Cel 9. Budować stabilną infrastrukturę, promować zrównoważone uprzemysłowienie oraz wspierać innowacyjność.
- Cel 10. Zmniejszyć nierówności w krajach i między krajami.
- Cel 11. Uczynić miasta i osiedla ludzkie bezpiecznymi, stabilnymi, zrównoważonymi oraz sprzyjającymi włączeniu społecznemu.
- Cel 12. Zapewnić wzorce zrównoważonej konsumpcji i produkcji
- Cel 13. Podjąć pilne działania w celu przeciwdziałania zmianom klimatu i ich skutkom.
- Cel 14. Chronić oceany, morza i zasoby morskie oraz wykorzystywać je w sposób zrównoważony.
- Cel 15. Chronić, przywrócić oraz promować zrównoważone użytkowanie ekosystemów lądowych, zrównoważone gospodarowanie lasami, zwalczać pustynnienie, powstrzymać i odwracać proces degradacji gleby oraz powstrzymać utratę różnorodności biologicznej.
- Cel 16. Promować pokojowe i inkluzywne społeczeństwa, zapewnić wszystkim ludziom dostęp do wymiaru sprawiedliwości oraz budować na wszystkich szczeblach skuteczne i odpowiedzialne instytucje, sprzyjające włączeniu.
- Cel 17. Wzmocnić środki wdrażania i ożywić globalne partnerstwo na rzecz zrównoważonego rozwoju” (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2015).

Oczywiście nie będę ich tu omawiać, bo nie taki jest cel mojego artykułu. Natomiast to, co uderza już przy pierwszej nawet lekturze tych celów, to dostrzeżenie, iż chociaż wprost do edukacji odnosi się głównie cel 4. Konwencji, to możliwość realizacji ich



wszystkich jest integralnie i nierozzerwalnie powiązana zarówno z działaniami na rzecz zapobieżenia katastrofie ekologicznej i klimatycznej, jak również z działaniami edukacyjnymi i to na każdym poziomie. Znaczenie edukacji dla kształtowania świadomości potrzeby zrównoważonych działań jest podkreślana we wszystkich celach.

Oczywiście każdy z celów wymaga zaangażowania odpowiednich resortów, instytucji, organizacji, jednak bez edukacji, bez upowszechniania wiedzy i podnoszenia kompetencji ludzi w różnych obszarach, ich realizacja nie będzie możliwa. Edukacja to przede wszystkim kształtowanie świadomości. Świadomości konieczności podjęcia działań proekologicznych, zmiany stylu życia, wzorów konsumpcyjnych, budowania zaufania dla wiedzy uczonych, a nie dla obiegowych poglądów opartych często na fałszywych informacjach, które dziś nazywamy *fake news*, a które w zastraszającym tempie i skuteczności siły rażenia docierają do wielu grup społecznych i poszczególnych jednostek (Gates, 2021). Funkcjonujemy dziś w wielu sieciach społecznych, które dzięki nowym technologiom dają nam szansę na pozyskiwanie wiedzy, korzystanie z doświadczeń innych, ale także są źródłem owych *fake newsów*. Jak to określił Krzysztof Jajuga: „głupota rozprzestrzenia się szybciej niż SARS-CoV-2” (Jajuga, 2022: 60). Denializm, zwłaszcza klimatyczny, nadal jest dość powszechny.

Uzyskanie świadomości, jak pisze Natalia Hatałska (2021), znacząco wpływa na optykę naszego postrzegania i zaczynamy rozumieć, że w perspektywie przyszłości nie tylko chodzi o wolność naszych wyborów, ale przede wszystkim o to, jakiego wyboru dokonamy, czy będą to takie wybory, które ową przyszłość nam, naszym dzieciom i wnukom zapewnią. Jednak musimy mieć na uwadze, że wybory wiążą się równocześnie z szansami i z ryzykiem (rozumianym jako zagrożenie). O ryzyku warto mówić w procesie edukacji dorosłych, pokazywać przykłady, których nieustająco przybywa wraz z denialistycznymi zachowaniami i postawami zarówno poszczególnych obywateli/obywatelek, jak i cynicznymi działaniami korporacji przemysłu paliw kopalnych, prowadzących na szeroką skalę kampanie dezinformacyjne, czy działania wielu rządów, które dla doraźnych interesów trudno zmusić do przedsięwzięć przeciwdziałających kryzysowi klimatycznemu. Wiele informacji znajdziemy na ten temat w znakomitej książce uznanego i cieszącego się dużym autorytetem amerykańskiego uczonego, Michaela E. Manna, pt. *Nowa wojna klimatyczna. Jak ocalić naszą planetę?* (Mann, 2021) [jest współlaureatem Pokojowej Nagrody Nobla w 2007 r. wraz z innymi członkami Międzyrządowego Zespołu ds. Zmiany Klimatu (IPCC)]. Dobrą ilustracją dla takich postaw może być też film w reżyserii Adama McKay'a (2021) pt. *Nie patrz w górę*, z gwiazdorską zresztą obsadą [film w 2022 r. zdobył WGA – nagrodę Amerykańskiej Gildii Scenarzystów oraz 35 nominacji do innych nagród]. Jest to wprawdzie fikcja, ale pokaz zachowań, postaw różnych gremiów wobec zagrożenia dla Ziemi jest bardzo realny, a ich skutek, niestety, tragiczny.

Światowe Forum Ekonomiczne co roku od 18 lat przedstawia raport o globalnym ryzyku. Ostatnie raporty z lat 2022 i 2023 wymieniają 10 najważniejszych rodzajów ryzyka dla całego świata. Wśród 10 wskazanych w roku 2022 zagrożeń aż 8 związanych jest z klimatem i środowiskiem oraz powiązanych z nimi kwestiami społecznymi. Są to m.in. ekstremalne warunki pogodowe, kryzys w dostępie do podstawowych środków jak woda, jedzenie (szczególnie teraz ryzyko to widać jako skutek wojny w Ukrainie), niepowodzenie działań na rzecz klimatu i inne. Co warto też podkreślić, we wszystkich trzech horyzontach uwzględnianych w raporcie, czyli do 2 lat, od 2 do 5 lat i od 5 do 10, na czołowych miejscach znajdują się zagrożenia wynikające z katastrofy klimatycznej. W dłuższej perspektywie ryzyka środowiskowe, klimatyczne znalazły się na pierwszych pięciu pozycjach. są to olbrzymie wyzwania, przed jakimi stajemy, i co podkreślono w raporcie, wymagają one działań natychmiastowych: „dziesięciolecia beczynności na poziomie lokalnym i globalnym skierowały planetę na ścieżkę, którą trudno będzie zmienić” (Rębisz, 2022). W 2023 r. wśród 10 najważniejszych zagrożeń znalazły się te z roku 2022, ale też wskazano na nowe, które będą kształtować następną dekadę (World Economic Forum, 2023). To, co szczególnie uderza w raporcie z roku 2023, to zwrócenie uwagi, że pojawia się zjawisko polikryzysu, czyli wzajemnego oddziaływania na siebie różnych kryzysów, wzajemnego przenikania się, równoczesnego istnienia, które w efekcie mogą znacznie zwiększyć niekorzystne skutki każdego z nich, powodując znaczące zagrożenia i jeszcze większe niebezpieczeństwa, przed którymi stajemy (World Economic Forum, 2023; Woś, 2023; Polska Agencja Prasowa, 2023). Wśród pięciu najistotniejszych wyzwań, które wymienia raport 2023 roku, znalazły się: kryzys znaczącego wzrostu kosztów życia, klęski naturalne i ekstremalne zjawiska pogodowe, ryzyko konfrontacji geoeconomicznej oraz zwiększenie się polaryzacji społecznej i naruszenie spójności społecznej. W dalszej perspektywie najbliższej dekady dominują ryzyka wynikające z niepowodzeń w zapobieganiu i minimalizowaniu dalszych zmian klimatycznych (World Economic Forum, 2023; Turek i Rogowski, 2023; Brzeska, 2023 i inne).

### **Edukacja dorosłych w kontekście zrównoważonego rozwoju**

Edukacja, a zwłaszcza edukacja dorosłych, nie może pozostać obojętna wobec tych zagrożeń. Ryzyko, o czym już wspominałam, to nie tylko zagrożenie, ale też i szansa dla podjęcia działań zapobiegających zagrożeniom. W większości definicji ryzyka i bogatej literatury wokół tego pojęcia akcentuje się, że ryzyko to jest możliwość zagrożenia, a zatem pewna jego względność: może się ono pojawić lub nie, może mieć inny przebieg niż to, co przewidywaliśmy etc. Uniknięcie bądź zminimalizowanie skutków zagrożenia wymaga wielorakich działań, wiedzy, edukacji (Michalak, 2004). W odniesieniu do

zagrożeń wynikających z antropocenu chodzi głównie o zminimalizowanie skutków zmian, jakie już zaszły na naszej planecie oraz ograniczanie i w efekcie wyeliminowanie dalszych źródeł destabilizacji planety (Hatałska, 2021). W tym celu powstało wiele różnych scenariuszy, projektów, raportów, strategii, o których wspominałam, oraz inne, głównie związane z zapobieganiem dalszego ocieplenia i wejściem na ścieżkę odpowiedzialnego rozwoju, w tym także tzw. zielonej transformacji, ale także budowania relacji zaufania i kompetencji współpracy nad wspólnymi problemami (Infuture Institute, 2021; Figueres, Rivet-Carnac, 2021; Szpura, 2022; Markiewka, 2021). Edukacja, partycypując w kształtowaniu świadomości, kompetencji, ale także nowych praktyk życia codziennego, w których troska o środowisko naturalne oraz społeczne będzie stanowiła ich główny atrybut, ponosi współodpowiedzialność za ich upowszechnianie. Zmiany klimatyczne, środowiskowe warunkują bowiem wszelkie inne zagadnienia, i to nie tylko w mojej ocenie. Jak pisał Zygmunt Bauman: „odpowiedzialność wyprzedza wszelkie międzyosobowe zaangażowania” (Bauman, 1996: 21). Nie będzie przesadą stwierdzenie, że to ostatni dzwonek przed lekcją, a raczej lekcjami, które są nieodzowne dla nas wszystkich, a zwłaszcza dorosłych, w tym nas – pedagogów, andragogów. Yuval Noah Harari pisał, że człowiek – *homo sapiens* – nie może już czekać, czas się kończy i jeśli nie odrobimy lekcji, to przyszłość ludzkości będzie kształtował ktoś inny bez naszego udziału (Harari, 2018). Jeśli zatem nadal chcemy pozostać tym, kim jesteśmy, by nie doszło do Wielkiego Zakończenia, jak to określił autor książki *Ludzkość poprawiona* Grzegorz Lindenberg (2018), musimy mieć świadomość, że jak nigdy wcześniej wzrosło znaczenie edukacji. Szczególnie edukacji człowieka dorosłego, zwłaszcza w aspekcie kształtowania przestrzeni międzyludzkiej, która umożliwi nam nie tylko przetrwanie, ale i rozwój, a nie takiej, która będzie dostarczać barier w tym względzie.

Doświadczenie pandemii COVID-19 unaocznilo, jak bardzo może zmienić się nasze życie codzienne, relacje z innymi, zarówno najbliższymi, jak i ludźmi żyjącymi obok nas po sąsiedzku, w naszym regionie, państwie, ale i trochę dalej od nas – poza naszymi granicami. Utrudnienia i ograniczenia, które w równym stopniu dotknęły nas wszystkich, równocześnie niezwykle wymownie pozwalają nam dostrzec, jak bardzo jesteśmy wzajemnie od siebie zależni i jaka odpowiedzialność spoczywa na każdym z nas za swoje zachowanie. Problemy dotyczące klimatu, zatrutego powietrza, wody etc. nie znają granic, a ich rozwiązanie nie jest możliwe samodzielnie we własnych granicach określonych *mapą stałą*, a wymagają współpracy międzynarodowych społeczności. *Mapy lotne* nie znają granic, wymagają innego postrzegania także naszej państwowości, suwerenności i miejsca na mapie (Czapliński, 2016).

To taki przyspieszony kurs nauki odpowiedzialności za siebie, za swoje zachowanie, postępowanie, pozwalający „zobaczyć” jak zachowanie pojedynczego człowieka – nieodpowiedzialnego, bezmyślnego należałoby dodać – może przyczynić się do

bezpośredniego zagrożenia życia dla siebie i innych. Kiedy wyrzucamy śmieci do lasu, do rzek, kiedy zatruwamy rzeki ściekami poprodukcyjnymi, kiedy palimy w piecach śmieciami, kiedy dewastujemy środowisko, kiedy prowadzimy rabunkową gospodarkę rolną, leśną etc. umyka nam z pola widzenia skutek tych działań, a ponieważ jest odroczone w czasie naiwnie sądzimy, że nas nie dotyka. Pozostaje więc pytanie, czy zaliczymy ten kurs z wynikiem pozytywnym. To jest właśnie zadanie dla edukacji dorosłych. Uświadamiać nie tylko zagrożenia, ale dostarczać pozytywnych wzorów zachowań, kształtować poczucie odpowiedzialności za wspólną przestrzeń, zarówno tę fizyczną, jak i społeczną. Unaoczniać wzajemne powiązania, dostrzeganie potrzeb wspólnych działań i wspólnej troski o środowisko, budowanie relacji międzyludzkich nie tylko w perspektywie najbliższej, sąsiedzkiej, ale w wymiarze krajowym, międzynarodowym czy wręcz globalnym.

W edukacji dorosłych we wszystkich jej formach i poziomach wprowadzenie zagadnień dotyczących owych zagrożeń, ale też i możliwości zapobiegania dalszej dewastacji jest zatem głównym zadaniem. I nie chodzi o to, że uruchomimy jakieś kursy, studia podyplomowe etc., aczkolwiek one też są potrzebne. Chodzi o to, aby zagadnienia związane ze zrównoważonym rozwojem były integralną częścią kształcenia na wszystkich kierunkach i poziomach edukacji – także w ramach uniwersytetów trzeciego wieku. Właśnie rozbudzanie i kształtowanie świadomości przyszłych lekarzy, inżynierów, pedagogów oraz przedstawicieli różnych innych zawodów znajdowało miejsce w treściach każdego przedmiotu. Głównym celem edukacji jest przecież dostarczanie wiedzy, rozwijanie określone umiejętności oraz kształtowanie i uczulać ludzi na te problemy, które są ważne dla nas wszystkich.

Edukacja dorosłych może mieć znaczący udział w realizacji programu zrównoważonego rozwoju także w różnych innych aspektach. Warto bowiem pamiętać, iż istotą owego programu/Agendy jest równowaga pomiędzy gospodarczym, społecznym i środowiskowym aspektem zrównoważonego rozwoju. Zatem wszystkie cele zrównoważonego rozwoju są w równym stopniu ważne i istotne, o czym wspomniano wcześniej: m.in. w działaniach ujętych w 5 celu – zapewnienie równości płci i wzmocnienie pozycji wszystkich kobiet i dziewcząt. Pozornie mogłoby wydawać się, że wskazane zagadnienia nie są powiązane z antropoceniem, ale to właśnie w tej epoce kobiety szczególnie doświadczały niesymetrycznego traktowania, a ich statusy społeczne, mimo różnych odmienności, miały (a w wielu zakresach nadal mają) niższą pozycję niż mężczyźni. Męskie doświadczenie rozumiane jest jako uniwersalne i to ono kształtuje postrzeganie świata, natomiast kobiece – jako ideologiczne (Perez, 2020). Zapewnienie równości płci dla zrównoważonego rozwoju jest integralną częścią realizacji Agendy 2030. Wszak nie jest możliwa stabilność społeczna, jeśli co najmniej połowa ludzkości jest pomijana i pozbawiana praw człowieka. Uniemożliwiając kobietom partycypowanie

np. we wspólnych działaniach politycznych, nie tylko marnujemy wielki potencjał ludzki, ale umacniamy nierówności i pozbawiamy je uznania społecznego. Warto mieć też na uwadze, że groźne zjawiska klimatyczne, klęski żywiołowe, pandemie czy wojny znacząco niekorzystniej wpływają właśnie na kobiety (Kowalska, 2022). Obok wspólnych dla obu płci traum kobiety – jak pisze Caroline Criado Perez – doświadczają krzywd wynikających ze specyficznych cech dla ich płci (Perez, 2020: 242), co wciąż stanowi istotny problem. Niezwykle wymownym przykładem mogą tu być sytuacje, jakie spotkały szefową Komisji Europejskiej Ursulę von der Leyen: w roku 2021, kiedy podczas spotkania z prezydentem Turcji oraz przewodniczącym Rady Europejskiej w Ankarze nie przygotowano dla Niej krzesła (!) („Rzeczpospolita”, 2021) oraz w 2022 r. podczas szczytu Unia Europejska – Unia Afrykańska szef MSZ Ugandy, witając gości, pominął ją i nie podał ręki (wPolityce.pl, 2022). Jakie zatem doświadczenia spotykają kobiety, które nie zajmują tak wysokich pozycji społecznych, skoro nadal odbierane jest im prawo głosu?

Kobiety także w Polsce doświadczają braku uznania, czego najwymowniejszym wyrazem były inicjowane przez nie strajki i manifestacje. Warto o tym mówić, wskazywać istniejące nierówności, uznawać odmiennność kobiecych doświadczeń i nadać im status równy z męskimi. Uwzględnianie perspektywy kobiet to uznanie, że męski punkt widzenia nie jest uniwersalny, zatem ta nieobecna perspektywa włączona do myślenia o nas i naszym świecie, o naszej planecie może mieć znaczące korzyści w praktykach ochrony życia człowieka, ochrony środowiska. I nie jest to kwestia wyboru, ponieważ taki androcentryczny sposób postrzegania funkcjonowania naszego świata został nam wszystkim narzucony, a jedynie zmiana tej perspektywy tworzy podstawy dla zrównoważonego rozwoju. C.C. Perez pisze: „Nie pokazywano mi kobiet mogących stanowić dla mnie wzór (ani dawnych, ani współczesnych). Nie uczono mnie o polityczkach, aktywistkach, pisarkach, artystkach, prawniczkach, prezeskach. Wszyscy, dla których podziw mi wpajano, byli mężczyznami i dlatego w mojej głowie moc, wpływy i ambicja zrównały się z męskością” (Perez, 2020: 220). W edukacji dorosłych mamy w tym względzie wiele do zrobienia, chociażby poprzez język uznający femintatywy, ale także pokazywanie osiągnięć kobiet, wydobywanie ich z zapomnienia, a raczej pomijania (Kisza, 2024). Dominująca kultura kapitalistyczna oparta na patriarchacie w większości analiz jest uznawana za dominującą przyczynę niszczenia Ziemi oraz umacniania nierówności społecznych (Zygmuntowski, 2020; Webster, 2022).

Edukacja dorosłych może mieć swój udział w kształtowaniu zrównoważonego rozwoju epoki antropocenu i to znacząco w większości obszarów. Jak pisał Y. Harari, historyk nie ma narzędzi do praktykowania konkretnych działań, może jedynie rozjaśnić horyzont (Harari, 2018).

Analogicznie można to odnieść do pedagoga/andragoga, który poprzez edukację dorosłych ma pobudzać do myślenia, do aktywności na rzecz zrównoważonego rozwoju, do podejmowania praktyk dla wspólnego życia. Zdaniem Harariego nasze osobiste życie ma wymiar globalny, ponieważ „Każdy z nas jest omotany rozlicznymi wszechogarniającymi pajęczynami, które z jednej strony krępują nam ruchy, z drugiej natomiast przenoszą nasze najdrobniejsze drgnięcia w jakieś odległe punkty. Nasze codzienne zwykłe działania wpływają na życie ludzi i zwierząt po drugiej stronie globu, a czyjś osobisty gest potrafi nieoczekiwanie sprawić, że cały świat staje w ogniu [...]” (Harari, 2018: 10). To edukacja ma kształtować inne patrzenie na siebie, na „odkrywanie własnych uprzedzeń religijnych i politycznych, własnych przywilejów związanych z rasą i płcią kulturową oraz własnego mimowolnego współdziałania w instytucjonalnym ucisku” (Harari, 2018: 10).

## Zakończenie

Przedstawione rozważania nie wyczerpują oczywiście wszystkich aspektów edukacji dorosłych i jej zaangażowania w niwelowanie przeróżnych skutków antropocenu, które przez wieki, stawiając siebie jako pana świata, nagromadziliśmy w każdym wymiarze. Jednak i te wybrane zagadnienia aż nadto pokazują, iż jest to priorytetowe wyzwanie dla edukacji dorosłych, andragogiki, pedagogiki, właściwie wszystkich nauk społecznych i humanistycznych. To jest nawet obowiązek dla tych nauk, tylko nasze być albo nie być (Bauman, 2018). Uświadomienie nas wszystkich to także presja na decyzje władz i podejmowane wybory obywatelskie i polityczne. Aby uniknąć katastrofy, potrzeba jedynie 2-3% światowego PKB (Harari, 2022).

## Bibliografia

- Bauman, Z. (1996) *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (2018) *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Tłum. K. Lebek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczyk, E. (2018) *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błoch, M. (2018) Zmiany klimatu jako czynnik warunkujący transformację przyszłych stosunków międzynarodowych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 43(1), 215-231.
- Bonneuil, Ch. i Fressoz, J.-B. (2016) *The Shock of the Anthropocene: The Earth, History and Us*. London, New York: Verso.
- Borejza, T. (2023) *Odwołać katastrofę. Rozmowy o klimacie, buncie i przyszłości Polski*. Kraków: Wydawnictwo Znak Horyzont.
- Brzeska, M. (2023) *Global Risk Report 2023: co grozi nam w tej dekadzie?* [online]. Dostępny na: <https://agronomist.pl/artykuly/global-risk-report-2023-co-grozi-nam-w-tej-dekadzie> [27.10.2023].

- Chutorański, M. (2020) *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czapliński, P. (2016) *Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przelomu XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Figueres, Ch. i Rivet-Carnac, T. (2021) *Przyszłość zależy od nas. Przewodnik po kryzysie klimatycznym dla niepoprawnych optymistów. Architekci porozumienia paryskiego*. Tłum. A. Szymczyk. Warszawa: Wydawnictwo Polityki Krytycznej.
- Gates, B. (2021) *Jak ocalić świat od katastrofy klimatycznej. Rozwiązania, które już mamy, zmiany, jakich potrzebujemy*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Harari, Y.N. (2018) *21 lekcji na XXI wiek*. Tłum. M. Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Harari, Y.N. (2022) *2 procent, aby powstrzymać zmiany klimatyczne. Znaczący postęp może się dokonać kosztem jedynie niewielkiego ułamka światowego PKB* [online]. Dostępny na: <https://wiadomosci.onet.pl/nauka/zmiany-klimatu-yuval-noah-harari-nadchodzi-apokalipsa-jak-ja-zatrzymac/tx340zf> [22.01.2022].
- Hatalska, N. (2021) *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?* Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Infuture Institute (2021) *Edukacja przyszłości. Scenariusze 2046* [online]. Dostępny na: <https://infuture.institute/raporty/przyszlosc-edukacji/> [5.10.2021].
- Infuture Institute (2023) *Wpływ trendów na Cele Zrównoważonego Rozwoju (SDG) 2023* [online]. Dostępny na: <https://infuture.institute/raporty/wplyw-trendow-na-cele-zrownowazonego-rozwoju-sdg-2023/> [25.01.2024].
- Jajuga, K. (2022) *Doktor Honoris Causa Akademii WSB*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
- Juraszek, D. (2020) *Antropocen dla początkujących. Klimat, środowisko, pandemic w epoce człowieka*. Łódź: Wydawnictwo Fundacja Liberte!
- Karaczun, Z.M. (red.) (2011) *Zmiany klimatu a bezpieczeństwo narodowe Polski*. Warszawa: Polski Klub Ekologiczny Okręg Mazowiecki.
- Kisza, S. (2024) *Histeria sztuki. Niemy krzyk obrazów*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Komisja Europejska (2016) *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Kolejne kroki w kierunku zrównoważonej przyszłości Europy. Europejskie działania na rzecz zrównoważonego rozwoju* [online]. Dostępne na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0739> [11.12.2020].
- Kowalska, B. (2022) Klimat i pleć. W: K. Jasiłowska i M. Pałasz (red.) *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, 233-257.
- Lindenberg, G. (2018) *Ludzkość poprawiona. Jak najbliższe lata zmienią świat, w którym żyjemy*. Kraków: Wydawnictwo Otwarte.
- Mann, M.E. (2021) *Nowa wojna klimatyczna. Jak ocalić naszą planetę?* Tłum. Tomasz Szlagor. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Markiewka, T.S. (2021) *Zmienić świat raz jeszcze*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Marzec, A. (2021) *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak, J. (2004) Refleksje nad pojęciem ryzyka. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1, 119-131.
- Moore, J.W. (red.) (2021) *Antropocen czy kapitalocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. Poznań: Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu.

- na:Temat (2015) *Granice planety i dobrobyt człowieka*. Projekt Syndicate Polska [online]. Dostępny na <https://natemat.pl/blogi/projectsyndicate/141159.granice-planety-i-dobrobyt-czlowieka#> [23.09.2020].
- Organizacja Narodów Zjednoczonych (2015) *Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* [online]. Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/agenda-2030> [27.10.2023].
- Polska Agencja Prasowa (2023) *Impact'23: „polikryzys” jest kluczem do zrozumienia rzeczywistości ostatnich lat* [online]. Dostępny na: <https://www.pap.pl/mediaroom/1570933%2Cimpact23-polikryzys-jest-kluczem-do-zrozumienia-rzeczywistosci-ostatnich-lat.html> [27.10.2023].
- Perez, C.C. (2020) *Niewidzialne kobiety. Jak dane tworzą świat skrojony pod mężczyzn*. Tłum. Anna Sak. Kraków: Karakter.
- Pietraś, M. (2018) *Międzynarodowy reżim zmian klimatu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Popkiewicz, M., Kardaś, A. i Malinowski, S. (2018) *Nauka o klimacie. Mechanizmy działania systemu klimatycznego. Zmiany klimatu w przeszłości i obecnie*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga and GAB Media.
- Rębisz, K. (2022) *Świat w przededniu katastrofy. Raport Forum Ekonomicznego niczym film „Nie patrz w górę”*. Dostępny na: <https://wyborcza.biz/biznes/7,177151,27990351,najwieksze-zagrozenia-dla-swiata-w-2022-r-wg-raportu-swiatowego.html> [22.06.2022].
- Robiński, A. (2018) Zmierzch epoki człowieka. „Tygodnik Powszechny” [online], 4(12). Dostępny na: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/zmierzch-epoki-czlowieka-155754> [27.10.2023].
- „Rzeczpospolita” (2021) *Wizyta w Turcji. Dla von der Leyen zabrakło krzesła* [online]. Dostępny na: <https://www.rp.pl/swiat/art8623951-wizyta-w-turcji-dla-von-der-leyen-zabraklo-krzesla> [27.10.2023].
- Szpura, A. (2022) *Instrukcja obsługi przyszłości*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal.
- Turek, J. i Rogowski, W. (2023) *TOP 10 globalnych rodzajów ryzyka w najnowszym raporcie 2023 WEF* [online]. Dostępny na: <https://gazeta.sgh.waw.pl/meritum/top-10-globalnych-rodzajow-ryzyka-w-najnowszym-raporcie-2023-wef> [26.10.2023].
- Webster, B. (2022) *Odkrywanie wewnętrznej matki*. Tłum. A.J. Kisiel i M. Kalinowska. Czeladź: Instytut Studiów Kulturowych Raven.
- World Economic Forum (2023) *Global Risks Report 2023* [online]. Dostępny na: <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2023/> [27.10.2023].
- Woś, R. (2023) *Jeden kryzys – kilka twarzy*. Dostępny na: <https://forsal.pl/gospodarka/artku-ly/8647336,jeden-kryzys-kilka-twarzy.html> [27.10.2023].
- wPolityce.pl (2022) *Niecodzienna sytuacja na szczycie UE-Unia Afrykańska. SzeF MSZ Ugandy zignorował von der Leyen. Interweniował prezydent Francji* [online]. Dostępny na: <https://wpolityce.pl/swiat/586338-szef-msz-ugandy-zignorowal-von-der-leyen-wideo> [27.10.2023].
- ziemianarozdrozu.pl (2010) *Granice Ziemi* [online]. Dostępny na <https://Ziemianarozdrozu.pl/artku-ly/3071/Granice-Ziemi> [23.09.2020].
- Zygmuntowski, J.J. (2020) *Kapitalizm Sieci*. Warszawa: Stowarzyszenie Rozruch.



Agnieszka Bron\*

## A TRIBUTE TO SOME LEADING LIGHTS OF ADULT EDUCATION OF THE 20TH AND 21ST CENTURY

**ABSTRACT:** This article, written on the basis of personal memories, is about famous adult educators who have recently passed away. They were all university professors, five of them British and one German, who made a significant difference through their scientific work, through their social engagement and work for democracy in Europe and for social change in the world, and by contributing to the learning of their students and the public in general. The aim of this article is to write about them so that we do not forget them. This is particularly important for adult education as a social science discipline. Thus, it is a tribute to those who have passed away. These six scholars are: Lalage Bown, Chris Duke, John Field, Peter Jarvis, Joachim Knoll, and Teddy Thomas. In order to write this written memorial to their work, materials such as these researchers' own publications, their CVs, and the obituaries written by other colleagues in newspapers and journals (International Journal of Lifelong Education, Education, The Guardian) or online on organizational websites (e.g. DVV, UNESCO and the universities they were active at) were used. The author had the privilege of meeting all of them. The aim of this exercise was therefore first and foremost to show connections and commonalities between them. They have many characteristics in common, but one characteristic in particular is special: a confidence in underprivileged adults' potential to learn. They also notably advocated and worked for open access policies and measures for adult learning and education.

**KEYWORDS:** leading adult educationists, Lalage Bown, Chris Duke, John Field, Peter Jarvis, Joachim Knoll, Teddy Thomas.

In recent years we have lost several internationally well-known adult educationists. Professor Peter Jarvis, well known and highly respected, died in 2018. Emeritus Professor Lalage Bown, a distinguished grand lady who contributed to the promotion of literacy in many countries in Africa, died in 2021, followed by Professor Chris Duke, who passed away in 2023, a scholar highly recognized in continuing and higher education research internationally. The same year, Professor Teddy Thomas died, also a major figure in adult education nationally and internationally. All of them came from Britain. In March 2024, the German Professor Emeritus Joachim Knoll also sadly passed away. Last but not least, a dear friend and colleague, Emeritus Professor John Field, is no longer with us. He died on the 25<sup>th</sup> of March 2024.

I was lucky to meet and know all of these famous scholars. What united them was their international character and outstanding individual contributions to the field of adult and continuing education. Some of them were involved in other continents as well as Europe – Africa, Australia, Asia, and America – and some of them were interested in central and Eastern Europe, including Poland. Several of them were, in fact,

---

\* **Agnieszka Bron** – Emeritus Professor, Stockholm University, Sweden; e-mail: agnieszka@edu.su.se; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3777-1100>.

well known in Poland, and some published, too, in Polish academic journals. Above all, what connects them was their commitment and dedication to adult education research and practice.

### **Peter Jarvis (1937-2018) who contributed to the development of the theory of adult learning**

Peter Jarvis was an Emeritus Professor of Continuing Education at the University of Surrey. He died aged 81. I met Peter at various conferences, and I read and used his texts in my teaching and research. We were both involved in an international project run by Professor Ekkehard Nuißl von Rein about the competence profiles of adult education professionals. Thus, I was able to get to know Peter in a research context and informally as well. We wrote a chapter together for a book edited by Susanne Lattke and Ekkehard Nuißl in 2008: *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe* (Lattke & Nuißl, 2008). Our article was about *Identities adult of educators: changes in professionalism* (Bron & Jarvis, 2008). However, my first encounter with Peter was, in fact, much earlier, when he kindly nominated my book *Workers and Post-Secondary Education. A Cross Polity Perspective* (Bron-Wojciechowska, 1989) for the Cyril O. Houle Award<sup>1</sup> in 1990.



Peter Jarvis

Source: <http://adulthoodeducation-contributors.pbworks.com/w/page/42258742/82%20%20Peter%20Jarvis>.

Peter Jarvis' interest in adult and continuing education was incredibly useful for younger scholars, as he contributed to the theory of adult learning from a sociological standpoint. For his experiential learning theory, he took his inspiration from John Dewey and Jean Piaget, while using the perspective of sociology. The important message in Peter's work was that learning occurs in a social context, and we adjust to our environment. However, it was the individual, according to Peter, who makes sense of the world in his/her lifelong learning project. One of his important book is *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, which first edition came in 2004 (Jarvis, 2004).

Peter's model of the processes of learning was dynamic and subject to change as he revised it in each new edition of his books and other publications. These were *Adult Learning in the Social Context* (Jarvis, 1987); *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society* (Jarvis, 1992); *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning* (Jarvis, 2005), which was the first in the three-volume series *Lifelong Learning and the Learning Society* (Jarvis, 2007); and *Learning to Be a Person in Society* (Jarvis, 2009).

<sup>1</sup> The Cyril O. Houle Award is given annually by the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) for a book published in English in the previous year that reflects universal concerns.

Hence, he was very much aware of how complex the task of understanding adult learning was. Many of Peter's books became textbooks for students in education and adult education.

He founded, together with Teddy Thomas, the *International Journal of Lifelong Education* in 1980, and he edited it for 35 years. Today, the Chief Editor of this journal is John Holford. It is interesting to look a little closer at Peter's unusual career, about which John Holford (2019) writes in his obituary. After three years in the RAF, Peter was trained to enter the Methodist ministry. He served as a Methodist minister in Norfolk, Wakefield and Sheffield, but at the same time he attended part-time studies in sociology at Sheffield University and earned a BA. However, after three years he ended his full-time ministry, and started to teach at Dudley College of Education, while he studied part-time for an MA and then a PhD, and in 1976 he took up a lectureship in the Department of Educational Studies at the University of Surrey. Here, among other things, he founded a distance learning programme. For 30 years, he was also a part-time tutor for the Open University.

John Holford writes: "As a productive editor, and a keen traveller, he was one who built bridges between American and European adult education scholars in the 1980s, later doing the same in Asia and Africa" (Holford, 2019). He goes on: "A couple of years ago, when he realised he could no longer write, he donated his library – thousands of books – to Gulu University, in a part of northern Uganda that has suffered decades of military insurgency from the Lord's Resistance Army" (Holford, 2019).

Peter Jarvis was also interested in comparative studies and was an active member of the Editorial Board of *Comparative Education*. Michael Crossley (2019) of the University of Kent, writes about Peter: "While Peter was a prolific writer, he was also a gregarious personality who loved teaching, enjoyed working with people and delighted in international travel. This is reflected in his interest in comparative and international education and his wide global network of friends and colleagues" and "For many years he was an Adjunct Professor of Adult Education at the University of Georgia and he was inducted into the International Adult and Continuing Education Hall of Fame<sup>2</sup> in 1997" (Crossley, 2019: 281). Crossley goes on to describe Peter as one who "always embodied genuine concern for human rights, inclusive access to education and the empowerment of those marginalised in society at home and abroad" (Crossley, 2019: 281). He shared these fundamental concerns with all the adult educationists to whom this commemoration wishes to pay tribute.

---

<sup>2</sup> The International Adult and Continuing Education Hall of Fame (IACEHOF) was founded in 1996 at University of Oklahoma "to honor leaders in the fields of continuing education and adult learning and to serve as a record and inspiration for the next generation of continuing education leaders".

### **Lalage Bown (1927-2021) – a role model who inspired many adult educators and educationists**

Lalage Bown, Emeritus Professor, died in 2021, aged 94. She was born on 1<sup>st</sup> of April 1927 and died on 17<sup>th</sup> December 2021. She was educated at Wycombe Abbey School and Cheltenham Ladies' College, before studying modern history at Somerville College, Oxford, graduating in 1949. She subsequently took an MA in adult education and economic development. All of these subjects were crucial for her involvement with adult literacy and education in Africa. Her achievements were highly valued. In 1975, she received an honorary doctorate from the Open University for services to the education of the underprivileged, and was the first woman to receive the William Pearson Tolley Medal from Syracuse University, New York, for outstanding contributions to lifelong and continuing education<sup>3</sup>.



The picture was taken on Lalage's return from Nigeria in 1980  
Source: <https://www.theguardian.com/education/2022/jan/10/lalage-bown-obituary>.

Lalage Bown was appointed to her first teaching position at the new University of the Gold Coast (Ghana) in 1949. As a young lecturer, she was astonished that the literature she had to use was British, which contained unfamiliar material for African students and made little sense to them. She wanted to challenge her colleagues by finding African literature, which she did in only two weeks, and was able to use mimeographed copies with her students and fellow teachers. In 1973, she edited the anthology *Two Centuries of African English* (Bown, 1973) with writing from older writers and contemporary politicians, published in the Heinemann African Writers Series. It became a main textbook for adult education and other classes throughout Africa. She edited and co-edited numerous books afterwards.

We can learn about Lalage's life and her contribution to education from the obituary that Lyn Innes wrote in 2022 (Innes, 2022). During her three decades' stay in Africa, Lalage was able to establish a network of adult education institutions and organisations in Ghana, Kenya, Nigeria, Tanzania, Uganda and Zambia. Thus, she started her work in Africa in the British colonies, and experienced decolonisation and the establishment

<sup>3</sup> In the meantime, many women have received this medal, which is awarded each year. The first medal ever was awarded in 1966 to Cyril O. Houle, University of Chicago.

of African states. Her main engagement and energy focused on literacy in these countries, with a special interest in women. She always cooperated with her other African colleagues and together with them established extramural programmes in Zambia, for example, involving the media of radio and television. She was the founding Secretary of the African Adult Education Association. On her permanent return home from Nigeria to Britain in 1980, her engagement and dedication was focused on widening access to adult education throughout the UK. Nevertheless, her main work remained in literacy programmes for African women and she continued to be involved in this work through UNESCO.

In 1981, she was appointed director and titular Professor in the University of Glasgow's Department of Adult and Continuing Education. Under her leadership the department offered the widest range of subjects of all continuing education departments in the UK. Her contribution to the field was enormous.

I met Lalage for the first time at a conference in St. Andrews in 1983 which was about literacy and basic adult education. We came there with our five-year-old son, and Lalage was playing with him and said to us that he was the only illiterate person in the whole gathering. I met Lalage after that several times, but every time I attended international adult education conferences in Oxford that had their venue at Lalage's former college, Somerville College, I thought about her. The last time I saw her was when she invited me to visit her in her home in Shrewsbury in 1994. She will always remain in my memory as a Grand Lady of Adult Education.

After her retirement in 1992, Lalage Bown remained an active member not only of her local Rotary Club in Shrewsbury but also of numerous international societies and boards. She became a fellow of the Educational Institute of Scotland as well as of the Royal Society of Edinburgh in 1991, and was inducted into the International Adult and Continuing Education Hall of Fame in 2009. Professor Maria Slowey was appointed to her Chair in Glasgow. Lalage was extremely happy with this choice, as a dedicated and scholarly woman took over from her. It is naturally very sad that Lalage Bown passed away, but her work and her function as a role model will continue to inspire adult educationists.

**Chris Duke (1938-2023). A great inspiration to many adult and continuing education researchers, decision makers, and students in Britain and internationally**

Chris Duke, Emeritus Professor at the University of Warwick and the Australian National University, contributed enormously to the field of adult and continuing education. Chris died on 22 June 2023 in Australia, after a period of illness. Some of us, his 'old-mates' as Professor Maria Slowey called us, on her initiative, using the old tradition of the study circle, got together before Chris passed away, and were able to dedicate our tribute to him. As Chris started PIMA (Promoting, Interrogation, mobilizing for



Chris Duke

Source: <https://images.app.goo.gl/z8rKF7Hkmy-Ut7Hj68>.

Adult Learning and Education) in 2015 and served as Editor of the PIMA Bulletin, there could have been no better celebration and thank-you to him than the Special Issue which was produced honouring his contributions locally and globally (PIMA Bulletin, 2023).

Chris was a British historian and sociologist, born October 4, 1938. His career began in adult higher education as a lecturer at the University of Leeds. At the end of his career he was Honorary Professor at Glasgow, Scotland and RMIT, University of

Australia. He worked for 50 years in universities in the UK, Australia, and New Zealand as a scholar and manager, with shorter turns as a teacher or consultant with universities and higher education systems in Canada, Hungary, Ireland, Italy, Korea, Southern Africa, the Sudan, Spain and Croatia. His impact has been global, disseminated via more than 300 publications in monographs, academic journals, and practice-oriented journals. He founded and edited for 25 years the *International Journal of University Adult Education*, and he continued to serve on several international editorial boards.

On the Homepage of the University of Oklahoma IACE Hall of Fame we can read: “After 27 years in influential positions at the Australian National University and Warwick, he became President of the University of Western Sydney Nepean. Here his visionary and innovative work in the deprived western Sydney region led Nepean out of a life-threatening crisis to national prominence as an engaged wider access university” (Hall of Fame, 2024).

“Professor Chris Duke had a founding Chair in Adult and Continuing Education at the Australian National University in Canberra when he took over the role as Secretary General of ASPBAE and established cooperation with DVV International in 1977. Alongside he was Associate Secretary General of the ICAE, and served as rapporteur for CONFINTEA. Within his outstanding career he rose to the positions of Vice Chancellor and University President. He was inducted into the International Adult and Continuing Education Hall of Fame in 2014” (DVV, 2023). This tribute to Chris Duke can be found on the DVV homepage.

I met Chris for the first time in 1973 in Paris, when he and his wife Liz visited her father at UNESCO. After that, we became close friends and colleagues. I visited Chris several times in Leamington Spa when he had a Chair in Continuing Education at Warwick University. I was fortunate to have had Chris as mentor and colleague and

to have worked under his leadership in several European projects. His friendly support made a significant impact on my academic career in Sweden after 1983. From 1994 Chris started holding regular meetings with colleagues from Belgium, Germany, Sweden, Ireland and UK on Policies and Practices in regard to non-traditional students in higher education, which resulted in the TSER (Targeted Socio-Economic Research) four-year project from 1998 financed by the EU On University Adult Access Policies and Practices across the European Union and their consequences for participation of non-traditional adults (TSER Final Report, 2001).

Professionally, I recall numerous talks with Chris on democracy and active citizenship, on higher education policy, and non-traditional students, *etc.* Those discussions resulted in several publications in Chris's *International Journal of University Adult Education* from the late 1980s. When the political regime in Eastern Europe collapsed, Chris showed interest in understanding how new democracies were developing, and when in 1990 Professor Mieczysław Malewski invited us to Poland, Chris came with John Field to discuss democratic movements and adult education, and to help adult educators in meeting new challenges, using his knowledge and experience. Soon enough, we all (all four of us) became engaged as founding members in establishing ESREA and helping Barry Hake in the first interim board. While John and I carried forward the work on the Active Citizenship Network, Chris launched with Barbara Merrill the Access Research Network in 1996.

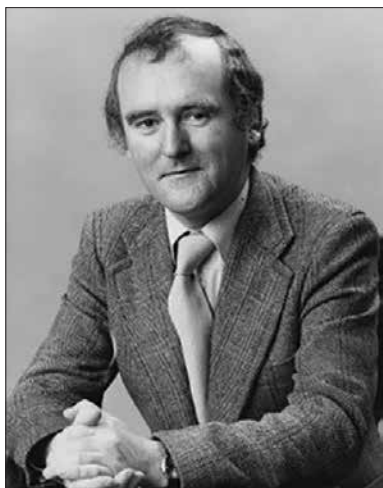
Knowing as I did Chris and his wife Liz over a long time, I came to know the family more closely. Our families often met in Leamington Spa, when we attended conferences, meetings, and later on, when I was involved in research projects under Chris's leadership. Our sons, Alex and Micke, of the same age, visited and revisited each other as teenagers, and were able to experience their respective schools in Uppsala and Leamington Spa. Unfortunately, the younger son Paul passed away in his early twenties, a tragedy for the whole family. In 1994, I spent six weeks on teaching and research leave from Stockholm University at Warwick University, and while I replaced Malcolm Tough, he substituted me in my teaching in Stockholm. While I had Chris as my boss at the Department, I often visited his family.

Although Chris's own family had had financial difficulties, he received an excellent education at Cambridge University, eventually becoming a Professor at one of the prestige universities in Britain, *i.e.* at Warwick, and he served there also as University Pro-Vice-Chancellor. In Australia, too, he occupied high administrative positions of leadership. However, Chris was always keen to create opportunities for non-traditional students to be able to get into higher education. This became a main topic of his research, his writings and engagement in the policy of higher education both in Britain and Australia. Some of Chris Duke's most important publications are Duke (1992;

2002; 2004; 2013) and together with his colleagues (Duke *et al.*, 1999; Duke, Osborne & Wilson, 2013).

It is extremely sad that Chris, a brilliant scholar who inspired so many adult educationists and students, is no longer with us. He will be missed by many, both in Britain and Australia, but also internationally in numerous countries and international institutions.

**Teddy Thomas (1933-2023) – a major figure in adult education nationally and internationally who made research in adult and lifelong education his priority**



James Edward (Teddy) Thomas  
Source: published on line by Holford (2023).

Professor James Edward (Teddy) Thomas, born in 1933, passed away on 11 of July 2023, aged 89. Holford writes: “He was a major figure in adult education nationally and internationally, he served as Reader and later Robert Peers Professor of Adult Education at the University of Nottingham, as well as Deputy Head and Head of the Department of Adult Education. He was also a leading figure in the university more broadly: both Dean of the Faculty of Education and Pro-Vice-Chancellor of the university from 1990 to 1994. As an excellent scholar – he was awarded a higher doctorate (D.Litt.) by the University of Nottingham – he had sixteen books and many articles and chapters to his name” (Holford, 2023: 515).

Research in adult and lifelong education was his top priority, which he championed with dedica-

tion for SCUTREA (the Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults). He chaired SCUTREA during the early 1980s, and together with Peter Jarvis he co-founded *the International Journal of Lifelong Education*, editing it together with Peter for its first seventeen years. As a matter of interest, it was Michael Stephens who originally advocated creating the journal and taking Peter Jarvis on board. Michael Stephens (1937-1994), was “the youthful Robert Peers Professor and Head of Department, was a strong advocate of research, a pioneer in the teaching of adult education as an academic discipline, and a founder (in 1969) and continuing champion of SCUTREA, contributing ‘significantly’ to adult education research” (Holford, 2023: 517). Teddy’s interest in adult education was its radical character that he developed in his book from 1982 (Thomas, 1982).

Holford’s resumé of J.E. Thomas’s academic vita adds: “Teddy’s attitude to research made his appointment as Reader and Deputy Head in the Nottingham Adult



Education Department exceptionally welcome. He campaigned energetically for university adult education, not only in the East Midlands but nationally, as a member of the Universities Council for Adult Education. In particular, the university's Department of Adult Education became a leading publisher in the field. Teddy was key to this, as one of a triumvirate of editors (with Michael Stephens and Kenneth Lawson) of the book series, *Nottingham Studies in the Theory and Practice of the Education of Adults*" (Holford, 2023: 517).

Teddy was very much appreciated by many adult educationists in Britain. Many saw him as a central figure, as he represented everything which made up social engagement. His commitment was seen as important and politically right, and he was decidedly on the Left. As a colleague, I recall him playing a key role in the early development of the utopian and short-lived International League for Social Commitment in Adult Education (ILSCAE). At a founding event in 1984 he was truly charmed by the aspirations of this movement, which had a mission "To encourage all those involved in adult education to foster participation in dialogue on the critical social issues confronting humankind today, such as class inequality, environmental concerns, peace, racism, sexism and ageism", and 'to encourage all those involved in adult education to identify and act to overcome the social, political and economic forces which perpetuate the existence of poverty, oppression and political powerlessness. Teddy attended the second event in Sweden along with radical and liberal scholars and activists from North America, Europe and South Africa, as well as Chilean refugee and PLO educators" (Holford, 2023: 518). As a matter of fact, I also was there, but did not attend ILSCAE's third event at Nottingham, which Teddy co-planned and hosted. I was no longer interested in this organization, as it was involved in politics I did not appreciate.

John Holford in his long obituary for Teddy in *the International Journal of Lifelong Education* writes: "Teddy was always an advocate of developing 'theory' in adult education, but he was not by disposition a 'theorist'. His research interests, though reflective and [...] informed by theory, were strongly historical. In the early 1980s he embarked on an International Biography of Adult Education (Thomas & Elsey, 1985); later in the decade he published another book on the history of prisons and their inmates (Thomas, 1988). He developed an interest in Japan: initially he focused on education for democracy (Thomas, 1985), but the interest in its society and culture broadened and flourished in later works (Thomas, 1993; 1996); he was elected a Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science" (Holford, 2023: 518). Teddy was also interested in history of Britain and especially of Wales that his book from 2011 *Social disorder in Britain 1750-1850: The power of the gentry, radicalism and religion in Wales* is about (Thomas, 2011).

I met Teddy at various English and International conferences. I think we met for the first time at the UNESCO conference in Paris 1983, and became good friends, as well as with Michael Stephens. But before (I still was in Poland at that time) he turned to me and asked for a contribution to his and Barry Elsey's book, the *International Biography of Adult Education* (Thomas & Elsey, 1985), with some short historical biographies of leading figures in adult education in Poland.



Joachim Knoll

Source: <https://www.dvv-international.de/en/our-work/news/detail/prof-dr-dr-h-c-joachim-h-knoll-former-curatorial-board-member-dies-at-91>.

### **Joachim Knoll (1932-2024) – the first Professor in adult education in Germany and the first with an international reputation**

Professor Emeritus Joachim Knoll of the Ruhr-Universität Bochum passed away on the 22nd of March 2024. He was 91 years old, born on the 23<sup>rd</sup> November 1932. He was the first holder of the Chair of Adult Education and Out-of-school youth work at Bochum University since its beginning, *i.e.* 1964, and the first in West Germany, and Joachim held this position until his retirement. His research interests comprised International and Comparative Adult Education; Legislation of Adult and Continuing Education; Political Education;

Media education and youth-protection; New Media Technologies for Education and Entertainment.

He was a founder of International and Comparative Adult Education in Germany. Joachim helped to make adult education a respected academic discipline in Germany. He educated many scholars, among whom we can list Horst Siebert, Klaus Künzel, Michael Schemmann. He was internationally the best known of any Professors in Germany, he was fluent in English, and maintained a broad set of contacts with international adult education colleagues and organisations. He inaugurated the *International Yearbook of Adult Education* in 1967, a forum of international scholarly exchange, and edited 26 volumes of the yearbook (from 1965 to 1997). When he retired, I continued the *Yearbook* in Bochum but with the name *Bochum Studies in International Adult Education* (from 1999 to 2002). Joachim worked with the OECD and UNESCO. Earlier, Joachim Knoll was associated with the UNESCO Hamburg Institute of Education and their *International Review of Education*. Joachim was very productive, but published mostly in German. From the beginning of his career the interest he had in democracy and liberal ideas which were based on his rejection of the experience of the Nazi dictatorship (Knoll, 1957). Politische Bildung, which

became centrally important after the war was focused mainly on young adults (Knoll, 1962). They needed knowledge about society, and Joachim was engaged in developing ideas about how to provide knowledge about society to young people (Knoll, 1988). His research interest and knowledge in adult and continuing education internationally resulted in yet another book (Knoll, 1996). But he was also interested in media culture and its influence on young people and their culture (Knoll & Monssen-Engberding eds., 2000). When the Bologna process in Higher Education was initiated, Joachim brought out an edited book about the process (Knoll ed., 2005).

After 1989, using his expertise, Joachim made an important contribution to the redesign of adult education legally and administratively in some Eastern European countries, especially in the Czech Republic. He visited Poland for adult education conferences. In 1992, Joachim was at a conference in Wrocław organized by Professor Mieczysław Malewski, at which John Field was also present.

I met Joachim early in my academic career. He was well-informed about adult education in Poland, and knew my father. Close to his retirement in 1997, he contacted me and encouraged me to apply for his Chair. I did and became his successor with a new Chair named International Adult Education. I held this position in Bochum until 2001, and moved on to a Swedish Professorship in Education in Stockholm. Joachim was always helpful in showing me how to navigate the German system and was a very good colleague and a friend. He will be remembered by his students and colleagues. We all miss him a lot.



John Field

Source: <https://historyofeducation.org.uk/person/john-field/>.

**John Field (1949-2024) – brilliant researcher, reliable colleague and a very good friend**

It was very sad to hear that John Field, Emeritus Professor at the University of Stirling, Visiting Professor at the University of Warwick, and Gastprofessor at the Universität zu Köln, born 6<sup>th</sup> of July 1949, passed away on 25<sup>th</sup> of March 2024. He was a trained and dedicated historian with research focused on inter-organisational conflicts and settlements in wartime adult education, adult education and active citizenship, the educational ideas and practices of utopian movements, and the relationship between skills, work, and masculinities. His PhD was on *Learning through Labour: training, unemployment and the state, 1890-1939* (Field, 1992), published by Leeds University in 1992, which he had defended at Warwick University much earlier. Together with Tom Schuller, he was a founding member of the Warwick University Department of

Continuing Education, of which Chris Duke was Chair. John later returned to Warwick, after many other appointments, to become Professor of Lifelong Learning.

Chris Duke introduced both John and Tom to me in 1985, as I recall. From that time on, our paths as colleagues crossed many times. We attended the same conferences, I visited the University of Warwick and Chris Duke and his family in Leamington Spa a number of times, which provided occasions to see John. A long-lasting friendship between John and myself thus began. We were able to follow our mutual careers, and also our family lives, closely. Therefore it, is extremely sad that John, whom I knew for most of my professional life, is gone.

John's interest in language and learning goes back to his father's experiences in the Hong-Kong prison camp that he was imprisoned in as a British soldier during the Second World War. This also accounted for John's interest in the history of labour camps in Britain (Field, 2013). An interest in higher education, which he did not intend at first to aim for, was sparked by a fascination with E.P. Thompson's *The Making of the English Working Class* (1963). It is an interesting coincidence that I also read this book, which made a great impression on me, in the late 1960s. I had found this book in my home, among my mother's books.

John published 155 academic articles and was active to his last day. His recent publications include *Working Men's Bodies: Work Camps in Britain 1880-1940* (Field, 2013). One of the main focuses of his research was an understanding of social capital and social movements (Field, 2015). Professor Mieczysław Malewski from Wrocław University invited Chris Duke and John Field from the University of Warwick (and I also travelled there from Sweden) to a conference on *Adult Education as a Social Movement* in Karpacz in 1992, and a long-lasting friendship and research co-operation began between the four of us. This conference became the embryo for the ESREA network on Active Democratic Citizenship. All four of us were founding members of ESREA in 1992. We also sat on the ESREA interim steering committee. John Field was well known to Polish researchers and some of them worked with him on EU research projects coordinated by Barbara Merrill, in which Professor Ewa Kurantowicz and Dr. Adriana Nizińska represented Poland.

John Field came to Sweden several times. I especially remember when he visited me and Bernt Gustavsson in 1992 at Linköping University, as we were interested in residential adult education, and discussed Swedish folk high schools. We were also involved in research on social movements. From 2008-2014, we collaborated in two European projects about non-traditional students in Higher Education – RANLHE and EMPLOY – in which we were together able to contribute a lot to European perspectives on access, retention, drop-out and employability. In both projects, Professor Camilla Thunborg was also involved (see Finnegan, Merrill & Thunborg eds., 2014).

John's contribution to this book was an article on Scottish students' identities (Field & Morgan-Klein, 2014). The last time I saw John was on May 3, 2023 in Stockholm, where we had a long chat in a café. I had no idea it would be our last meeting.

John Field was closely associated with the UNESCO Institute of Lifelong Learning in Hamburg. On their website, the Institute writes: "It is with deep sadness that the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) notes the passing of John Field, a giant of adult education scholarship who also made a significant contribution to national and international policy advocacy in lifelong learning, and the work of UIL over the past decades" (UIL, 2024). He was a genuine international scholar who knew both German and French.

John Field was awarded an honorary doctorate in 2006 by the Open University, UK. In 2014, he was inducted into the International Hall of Fame of Adult Educators. John was a brilliant researcher, a reliable colleague and a very good friend. He was energetic and quick in both speech and thought, and he was a very good mountain hiker, but most of all he had a positive mood or spirit, which he could spread to his colleagues, friends and students. I admired him for his humour, intellect and friendship, and will never forget his love of life, his generosity and his jokes.

## **In conclusion**

All of these famous adult educationists are no longer with us, but their visions and ideas, their writings and their confidence in adult learning are still in our memories, in their students and colleagues, and will remain so. They have many features in common, but one feature is special: a confidence in underprivileged adults' potential to learn. They also advocated and worked for open access policies and measures for adult learning.

Peter Jarvis was a part-time/mature student himself, and a tutor at the Open University. He "always embodied genuine concern for human rights, inclusive access to education and the empowerment of those marginalised in society at home and abroad" writes Crossley (2019). Lalage Bown was also engaged in the Open University, and she worked for African women's literacy and for widening access to adult education in the UK. Chris Duke never forgot how he earned his education, and worked for non-traditional students' access to continuing education. Teddy Thomas, probably the most 'left' of all of them was keen on inclusion, solidarity and social change. Joachim Knoll's engagement was international, both in Eastern Europe and in other continents. He was involved in Politische Bildung, so very important for West Germany, and in the inclusion of adult students in learning by giving them a second chance. John Field's commitments encompassed international policies of lifelong learning, social capital and active citizenship, but most of all his engagement was directed to supporting and

promoting his students and younger scholars in their research and career advancement both in Britain and internationally.

These were men and women who made a lasting contribution to adult education research. We can learn a lot from them and will not forget them.

## References

- adulthoodeducationcontributors (2012) *Peter Jarvis* [online]. Available at: <http://adulthoodeducationcontributors.pbworks.com/w/page/42258742/82%20%20Peter%20Jarvis> [1.06.2024].
- Bown, L. (1973) *Two Centuries of African English: A Survey and Anthology of Non-fictional English Prose by African Writers Since 1769*. London: Heinemann Educational.
- Bron-Wojciechowska, A. (1989) Workers and Post-Secondary Education. A Cross Polity Perspective. *Uppsala Studies in Education* 31. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bron, A. & Jarvis, P. (2008) *Identities adult of educators: changes in professionalism*. In: E. Nuissl & S. Lattke (eds.) *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 33-44.
- Crossley, M. (2019) Peter Jarvis: 1937-2018 Obituary. *Education*, 55/2, 281-282.
- Duke, C. (1992) *The Learning University. Towards a New Paradigm?* Buckingham: Open University Press.
- Duke, C. (2002) *Managing the Learning University*. Buckingham: Open University Press.
- Duke, C. (2004) *Learning Communities. Signposts from International Experience*. Leicester: NIACE.
- Duke, C. (2013) Community capacity building in Darling Downs: the wider relevance. In: G. Postle (ed.) *Community Capacity Building: Lessons from Adult Learning in Australia*. Leicester: NIACE, PAGES.
- Duke, C., Bourgeois, E., Guyot J. & Merrill, B. (1999) *The Adult University*. Buckingham: Open University Press.
- Duke, C., Osborne, M. & Wilson, B. (2013) *A New Imperative – Regions and Higher Education in Difficult Times*. Manchester: Manchester University Press.
- DVV International Profile (2023) *Chris Duke died on 22 June 2023* [online]. Available at: [www.dvv-international.de/en/our-work/news/detail/chris-duke-died-on-22-june-2023](http://www.dvv-international.de/en/our-work/news/detail/chris-duke-died-on-22-june-2023) [24.05.2024].
- DVV International Profile (2024) *Prof. Dr. Dr. h. c. Joachim H. Knoll, former Curatorial Board member, Dies at 91* [online]. Available at: <https://www.dvv-international.de/en/our-work/news/detail/prof-dr-dr-h-c-joachim-h-knoll-former-curatorial-board-member-dies-at-91> [1.06.2024].
- Field, J. (1992) *Learning through Labour: training, unemployment and the state, 1890-1939*. Leeds: Leeds University.
- Field, J. (2013) *Working Men's Bodies: Work Camps in Britain 1880-1940*. Manchester: Manchester University Press.
- Field, J. (2015) Social ties, agency, and change: education and social capital in adult life. In: Y. Li (ed.) *Handbook of Research Methods and Applications in Social Capital*. Cheltenham: Edward Elgar, 292-306.
- Field, J. & Morgan-Klein, N. (2014) Disability and learner identities in Scotland. In: F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (eds.) *Student Voices in Inequalities in European Higher Education*. London: Routledge, 98-108.
- Finnegan, F., Merrill, B. & Thunborg, C. (eds.) (2014) *Student Voices in Inequalities in European Higher Education*. London: Routledge.

- Hall of Fame (2024) *Chris Duke* [online]. Available at: <http://halloffame.outreach.ou.edu/About-IACE-Hall-of-Fame/Officers-and-Directors/chris-duke> [31.05.2024].
- History of education society (HES) (2024) *John Field* [online]. Available at: <https://historyofeducation.org.uk/person/john-field/> [1.06.2024].
- Holford, J. (2019) Peter Jarvis obituary. *The Guardian*. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2019/jan/08/peter-jarvis-obituary> [2.06.2024].
- Holford, J. (2023) Professor James Edward (Teddy) Thomas (20<sup>th</sup> December 1933–11<sup>th</sup> July 2023): scholar, lifelong educator, and founding co-editor of the International Journal of Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education* [online], 42(5), 515–521. Available at: <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2252670>.
- Innes, L. (2022) Adult educationist whose anthology Two Centuries of African English helped transform approaches to literature in the continent [online]. *The Guardian*. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2022/jan/10/lalage-bown-obituary> [02.06.2024].
- Jarvis, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*. London: Routledge (1<sup>st</sup> Edition).
- Jarvis, P. (1992) *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. New Jersey: Jossey-Bass (First Edition).
- Jarvis, P. (2004) *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge (1<sup>st</sup> Edition).
- Jarvis, P. (2005) *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge (First Edition).
- Jarvis, P. (2007) *Lifelong Learning and the Learning Society Complete Trilogy Set: Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives (Volume 2)*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2009) *Learning to Be a Person in Society*. London: Routledge.
- Knoll, J. (1957) *Führungsauslese in Liberalismus und Demokratie*. Stuttgart: C.E. Schwab.
- Knoll, J. (1962) *Jugend, Politik und politische Bildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Knoll, J. (1988) *Typisch deutsch: die Jugendbewegung. Beiträge zu einer Phänomengeschichte*. Opladen: Leske und Budrich.
- Knoll, J. (1996) *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knoll, J. & Monssen-Engberding, E. (eds.) (2000) *Bravo, Sex und Zärtlichkeit. Medienwissenschaftler und Medienmacher über ein Stück Jugendkultur*. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg.
- Knoll, J. (ed.) (2005) *Bologna und seine Folgen*. Böhlau/Köln/Weimar/Wien: Bildung und Erziehung.
- Lattke, S. & Nuissl, E. (2008) *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bonn: DIE wbv verlag.
- PIMA Bulletin (2023) *Special Issue Honouring Chris Duke* [online]. Available at: <https://www.pimanetwork.com/chris-duke-bulletin-toc-1> [02.06.2024].
- Promoting, Interrogating and Mobilising Adult Learning & Education (PIMA) (2023) *Honouring Chris Duke* [online]. Available at: [https://pure.pascalobservatory.org/sites/default/files/pima\\_bulletin\\_47\\_special\\_issue\\_honouring\\_chris\\_duke-opt.pdf](https://pure.pascalobservatory.org/sites/default/files/pima_bulletin_47_special_issue_honouring_chris_duke-opt.pdf) [1.06.2024].
- The Guardian (2022) *Lalage Bown obituary* [online]. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2022/jan/10/lalage-bown-obituary> [1.06.2024].
- Thomas, J.E. (1982) *Radical adult education: Theory and practice*. Nottingham: University of Nottingham.
- Thomas, J.E. (1985) *Learning democracy in Japan: The social education of Japanese adults*. London: SAGE Publications.

- Thomas, J.E. (1988) *House of care: Prisons and prisoners in England 1500-1800*. Nottingham: University of Nottingham.
- Thomas, J.E. (1993) *Making Japan work: Origins, education and training of the Japanese salary-man*. London: Routledge Japan Library.
- Thomas, J.E. (1996) *Modern Japan: A social history since 1868*. London: Routledge.
- Thomas, J.E. (2011) *Social disorder in Britain 1750-1850: The power of the gentry, radicalism and religion in Wales*. London: Bloomsbury.
- Thomas, T. & Elsey, B. (1985) *International Biography of Adult Education*. Nottingham Studies in the Theory and Practice of the Education of Adults. Nottingham: University of Nottingham.
- Thompson, E.P. (1963) *The Making of the English Working Class*. New York: Pantheon Books.
- TSER Final Report (2001) *Adult Access Policies and Practices across the European Union and their consequences for participation of non-traditional adults* [online]. Available at: [https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/SOE/SOE2972021/78645521-6\\_en.pdf](https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/SOE/SOE2972021/78645521-6_en.pdf) [29.05.2024].
- UIL (2024) *John Field: a gentle giant of adult education*. News 5.4.2024 [online]. Available at: <https://www.uil.unesco.org/en/articles/john-field-gentle-giant-adult-education> [1.06.2024].



## **NOTA O AUTORACH I REDAKTORACH**

### **NOTES ABOUT THE AUTHORS AND EDITORS**

**Alheit Peter**, Prof dr dr Emeritus – Georg-August-Universität Göttingen, Wilhelmsplatz 1, 37073 Göttingen, Germany; e-mail: palheit@gwdg.de

**Bąbka Jarosław**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Specjalnej i Profilaktyki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: j.babka@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8675-553X>

**Bochno Ewa**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, Pracownia Pedagogiki Szkoły Wyższej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: E.Bochno@ips.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-3510>

**Bron Agnieszka**, Prof. Em. Phd – Stockholm University, Department of Education, SE – 106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: agniesz@edu.su.se; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3777-1100>

**Chan Adrienne S.**, Prof. Emerita – University of the Fraser Valley, 33844 King Road, V2S 7M8 Abbotsford, British Columbia, Canada; e-mail: adrienne.chan@ufv.ca; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3011-8320>

**Cywiński Aleksander**, dr – Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska; e-mail: aleksander.cywinski@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3945-9607>

**Czerepaniak-Walczak Maria**, prof. dr hab. – dawniej Uniwersytet Szczeciński, Polska; e-mail: malwa\_1@interia.eu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7565-5904>

**Evans Rob**, dr – formerly Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Mündelheimerstrasse 152, 47259 Duisburg, Germany; e-mail: rob.evans@t-online.de; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1168-4121>

**Fabiś Artur**, dr hab. prof. AWSB – Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Wydział Nauk Stosowanych, Katedra Pedagogiki, ul. Z. Cieplaka 1C, 41-300 Dąbrowa Górnicza, Polska; e-mail: artur.fabis@wsb.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5624-6>

**Farnicka Marzanna**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: m.farnicka@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4274-1646>

**Formenti Laura**, Prof. – Milano-Bicocca University, Department of Human Sciences for Education, Piazza Ateneo Nuovo n. 1, 20126 Milano, Italy; e-mail: laura.formenti@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2237-7648>

- Gołębniak Marcin**, dr – Uniwersytet Dolnośląski DSW, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska; e-mail: marcin.golebniak@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5954-5978>
- González Monteagudo José**, Prof. – University of Seville, Faculty of Education, C/Pirotecnica 19, 41013 Seville, Spain; e-mail: monteagu@icloud.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>
- Gravani Maria N.**, PhD – Associate Professor in Adult & Continuing Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, Open University of Cyprus, P.O. Box 12794, 2252 Nicosia, Cyprus; e-mail: maria.gravani@ouc.ac.cy; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7948-6466>
- 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>
- Jüristo Kristi**, PhD student – Tallinn University, School of Educational Sciences, Uus-Sadama 5, 10120 Tallinn, Estonia; e-mail: kjuristo@tlu.ee; ORCID: <https://orcid.org/00090006-7878>
- Kanar Mirosława**, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Zakład Nauk o Edukacji, ul. Nowy Świat 28-30, 62-800 Kalisz, Polska; e-mail: mirkan@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-4066>
- Kolańska-Stronka Magdalena**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: m.kolanska@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2521-2950>
- Kopciewicz Lucyna**, prof. dr hab. – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Teorii Wychowania i Pedagogiki Opiekuńczej, ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: lucyna.kopciewicz@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0888-7665>
- Kosiková Vera**, dr – West Bohemia University, Univerzitní 2732/8, 301 00 Plzeň, Czechia; e-mail: kosikov@kps.zcu.cz; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7335-0293>
- Koutoulianou Evangelia**, M.A. – PhD Candidate in Adult Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, Open University of Cyprus, P.O. Box 12794, 2252 Nicosia, Cyprus; e-mail: evangelia.koutoulianou@st.ouc.ac.cy; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7093-5341>
- Kubiková Katerina**, dr – West Bohemia University, Univerzitní 2732/8, 301 00 Plzeň, Czechia; e-mail: kubikovk@kps.zcu.cz; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8190-1219>
- Kurantowicz Ewa**, dr hab. prof. DSW – Uniwersytet Dolnośląski DSW, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska; e-mail: ewa.kurantowicz@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1937-4761>

- Majka-Rostek Dorota**, dr hab. prof. UWr – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii, Zakład Socjologii Płci i Rodziny, ul. Koszarowa 3, 51-149 Wrocław, Polska; e-mail: dorota.majka-rostek@uwr.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-6028>
- Malewski Mieczysław**, em. prof. zw. Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW we Wrocławiu, Polska; e-mail: malewskim@o2.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4403-8943>
- Minhová Jana**, dr hab. – West Bohemia University, Univerzitrní 2732/8, 301 00 Plzeň, Czechia; e-mail: minhova@kps.zcu.cz; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6178-8861>
- Monteiro Alcides A.**, Prof. Depto de Sociologia – Universidade da Beira Interior (UBI), Centre for Research and Studies in Sociology (CIES-Iscte), 6200-001 Covilhã, Portugal; e-mail: alcidesmonteiro@ubi.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4546-383X>
- Muszyński Marcin**, dr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska; e-mail: marcin.muszynski@now.uni.lodz.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7393-8866>
- 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>
- Rannala Ilona-Evelyn**, PhD, Assoc. Prof. – Tallinn University, School of Educational Sciences, Uus-Sadama 5, 10120 Tallinn, Estonia; e-mail: ilona-evelyn.rannala@tlu.ee; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7806-2012>
- Rosalska Małgorzata**, dr hab. prof. UAM – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, ul. A. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska; e-mail: rosalska@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-7522>
- 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>
- Solarczyk-Ambroziak Ewa**, prof. dr hab. – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, ul. A. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska; e-mail: amsolar@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9692-6013>
- Stopińska-Pajak Agnieszka**, dr hab. prof. AWSB – Akademia WSB, Wydział Nauk Stosowanych, Katedra Pedagogiki, ul. Z. Ciepłaka 1C, 41-300 Dąbrowa Górnicza, Polska; e-mail: astopinska-pajak@wsb.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8631-5825>
- Walentyłowicz-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>

**Wąsiński Arkadiusz**, dr hab. prof. UŁ – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, Polska; e-mail: [arkadiusz.wasinski@now.uni.lodz.pl](mailto:arkadiusz.wasinski@now.uni.lodz.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1867-8541>

**West Linden**, Prof. Emeritus – Canterbury Christ Church University, 5 Shepherdsgate, Canterbury, Kent, CT2 7RU, United Kingdom; e-mail: [linden.west@canterbury.ac.uk](mailto:linden.west@canterbury.ac.uk); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5701-6861>