



Dyskursy	Adult
Młodych	Education
Andragogów	Discourses

26 / 2025

ROCZNIK | YEARBOOK

Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2025

RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

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



ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL TEAM

Redaktorzy / Editors – Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz
Redaktorzy działów / Section Editors – Rob Evans, Małgorzata Malec-Rawiński,
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

REDAKCJA JĘZYKOWA / LANGUAGE EDITING

Beata Toczewska

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



CC BY 4.0

Uniwersytet Zielonogórski / University of Zielona Góra
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki / Faculty of Social Science, Institute of Pedagogy
Zielona Góra 2025

ISSN 2084-2740
e-ISSN 2719-9312

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

SPIS TREŚCI

DYSKURS PRAKTYKI BADAWCZEJ

red. Rob Evans

Rob Evans	
<i>Navigating the unconditional: doing research the only way you can</i>	9
Hazel R. Wright	
<i>Researching thoughtfully</i>	27
Bernhard Schmidt-Hertha	
<i>Epistemological and methodological foundations of adult education research – a personal statement</i>	49
Marianne Høyen	
<i>Can I be a universal academic and stay loyal to my cultural roots? A Danish researcher reflects on the choices this entails</i>	65
Angela Pilch Ortega	
<i>Doing research in a postcolonial context. Navigating the unconditional from a biographical research perspective</i>	83
Hazel R. Wright, Inger Helen Midtgård, Donata Puntil, Berit Bareksten, Gaia Del Negro, Silvia Luraschi	
<i>Dignity through touch for an ethics of care: pandemical tales</i>	99
Peter Alheit	
<i>Biographicity as a project. On the foundation of a research programme on lifelong learning</i>	119

DYSKURS GERONTOLOGICZNY

red. Małgorzata Malec-Rawiński

Ilona Zakowicz	
<i>Przedstawienia starości we współczesnej kulturze wizualnej</i>	153
Joanna Frątczak-Müller	
<i>Well-being and respect for seniors. Exploring the meaning of care farms</i>	171
Izabela Kaźmierczak-Kałużna	
<i>Śpiewam, tańczę, podróżuję – hobby jako płaszczyzna aktywności i edukacji nieformalnej osób w wieku emerytalnym</i>	189
Agnieszka Konieczna, Monika Żak	
<i>Ad hoc and proactive approaches of older adults to daily memory problems</i>	209

DYSKURS EDUKACJI W SZKOLE WYŻSZEJ

red. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Alicja Jurgiel-Aleksander, Zdzisław Aleksander	
<i>Sposób postrzegania siebie jako dorosłego uczącego się podmiotu i znaczenie edukacji w szkole wyższej w fenomenograficznej rekonstrukcji wypowiedzi osób pokolenia Z na temat doświadczania studiowania</i>	233
Anna Kławiś-Zduńczyk	
<i>Oczekiwania pokolenia Z wobec edukacji zdalnej na poziomie kształcenia wyższego</i>	249

Zuzanna Wojciechowska*Immersyjna i zappingowa edukacja pokolenia Z.**Narracja o znaczeniu technologii w codziennym uczeniu się młodych dorosłych 275***Adrianna Nizińska***Dziedzictwo kulturowe i odnowa życia społecznego.**Współpraca uniwersytetów i społeczności lokalnych jako studium przypadku 295***DYSKURS RÓŻNORODNOŚCI W EDUKACJI DOROSŁYCH***red. Sylwia Słowińska, Katarzyna Walentynowicz-Moryl***Tomasz Maślanka***The subversive strategies of populist power: on the emancipatory potential
of citizenship education and the public sphere 313***Magdalena Pokrzyńska***Partycypacyjny model dokumentacji dziedzictwa kulturowego:**od uczenia się do społecznej łączności. Badania terenowe na Bukowinie 333***Roksana Piławska-Gronostaj***Współczesne kreowanie kobiecej tożsamości przez konflikt**w baśni postmodernistycznej: analiza filmu Cruella (2021) 355***Ryszard Gerlach***Perspektywy rozwoju edukacji dorosłych ze zmianą socjozawodową w tle 375***Nota o Autorach i Redaktorach 389**

CONTENTS

THE DISCOURSE OF RESEARCH(ING) PRACTICE

ed. Rob Evans

Rob Evans	
<i>Navigating the unconditional: doing research the only way you can</i>	9
Hazel R. Wright	
<i>Researching thoughtfully</i>	27
Bernhard Schmidt-Hertha	
<i>Epistemological and methodological foundations of adult education research – a personal statement</i>	49
Marianne Høyen	
<i>Can I be a universal academic and stay loyal to my cultural roots?</i>	
<i>A Danish researcher reflects on the choices this entails</i>	65
Angela Pilch Ortega	
<i>Doing research in a postcolonial context. Navigating the unconditional from a biographical research perspective</i>	83
Hazel R. Wright, Inger Helen Midtgård, Donata Puntli, Berit Bareksten, Gaia Del Negro, Silvia Luraschi	
<i>Dignity through touch for an ethics of care: pandemical tales</i>	99
Peter Alheit	
<i>Biographicity as a project. On the foundation of research programme on lifelong learning</i>	119

GERONTOLOGICAL DISCOURSE

ed. Małgorzata Malec-Rawiński

Ilona Zakowicz	
<i>Representations of old age in contemporary visual culture</i>	153
Joanna Frątczak-Müller	
<i>Well-being and respect for seniors. Exploring the meaning of care farms</i>	171
Izabela Kaźmierczak-Kałużna	
<i>I sing, I dance, I travel – hobbies as an area of activity and informal education for individuals aged 60 and over</i>	189
Agnieszka Konieczna, Monika Żak	
<i>Ad hoc and proactive approaches of older adults to daily memory problems</i>	209

THE DISCOURSE OF HIGHER EDUCATION

ed. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Alicja Jurgiel-Aleksander, Zdzisław Aleksander	
<i>The way of perceiving oneself as an adult learning subject and the importance of higher education in a phenomenographic reconstruction of the statements of Generation Z people about the experience of studying</i>	233
Anna Kławsiuć-Zduńczyk	
<i>Generation Z's expectations towards distance learning at the higher education level</i>	249

Zuzanna Wojciechowska

- Immersive and 'zapping' education of Generation Z. A narrative on the significance of technology in the everyday learning of young adults* 275

Adrianna Nizińska

- Cultural heritage and re-making community: university and local community collaboration as a case study* 295

THE DISCOURSE OF DIVERSITY IN ADULT EDUCATION

eds. Sylwia Słowińska, Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Tomasz Maślanka

- The subversive strategies of populist power: on the emancipatory potential of citizenship education and the public sphere* 313

Magdalena Pokrzyńska

- Participatory model of documenting cultural heritage: from learning to social connectivity. Fieldwork in Bukovina* 333

Roksana Piławska-Gronostaj

- Contemporary creation of female identity through conflict in the postmodern fairy tale: an analysis of the film Cruella (2021)* 355

Ryszard Gerlach

- Perspectives of the development of adult education with socio-professional change in the background* 375

- Notes about the Authors and Editors** 389

Dyskurs
praktyki badawczej

The Discourse
of research(ing) practice

red./ed. Rob Evans

Rob Evans*

NAVIGATING THE UNCONDITIONAL: DOING RESEARCH THE ONLY WAY YOU CAN

We went on up the narrow strait, thus
anxiously. On this side lay Scylla, while
on that Charybdis ... (Homer, 1992)

Not long ago, I wrote this in a blind peer-review:

My particular criticism is focused on the data collection and analysis. About the interviews used, we are given practically no information at all. Where, when, who, how, why, what? None of these famous 6 companions to explanation and description are deployed to explain or justify the methods employed. Grounded Theory is a “style”, and is left, as always sadly, as self-explanatory, self-justificatory and self-sufficient. We know nothing of the interviews, we are informed they were machine-transcribed and nothing else. Evidently, they must have been translated into English at some point, also machine-translated? Presumably only the distilled coded phrases or thematic codes were translated, or am I mistaken? Thus, in the densely packed paragraphs of data, presented in clean packages allowing no ambivalence, we have – what? The words of anonymous interviewees from somewhere? A city, we are told towards the end of the paper. The fact that the majority of the interviewees have a migration background and speak the language of the author only as L2 is also only revealed close to the end of the paper and almost as an afterthought. To sum up, the methods employed here resemble those used almost universally in research using interview data and the analysis of ‘naturally occurring speech’. The analysis takes place on data created in research group discussion. This is not sound.

I do not necessarily feel proud of what I wrote. You may not agree with my criticisms, you may feel I am unwarrantably harsh, dismissive even. Yet, time and again I read and hear the same. Theories are named but not accounted for, let alone explained and contextualized. Methods are named, too, and are assumed to be self-explanatory as well as self-justified. People are interviewed alone, in groups, by cohort, they are given numbers and codes, and their words, which we are asked to take on faith, are strewn up and down texts and presented as demonstrations of ‘evidence’. On the basis of their bare lexical meaning. I feel this is not enough and that we all learn to do better.

More to the point, we all learn the hard way as well. Because we navigate on automatic pilot at our peril. Odysseus had the choice between Charybdis’ whirlpool and Scylla’s cliff. We all, in different ways, have to find our way between the rocks and the maelstrom – without the assistance of a goddess. Pierre Bourdieu, who I value particularly

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

for his meticulous, dogged, even niggling attention to differences and distinctions, provides the signpost notion at the back of this editorial project when he states that:

tous les moments de mon histoire, et en particulier les différents partis que j'ai pu prendre en matière de recherche, peuvent apparaître comme rendus à leur nécessité sociologique, c'est-à-dire, sous ce rapport, justifiés, et, en tout cas, comme beaucoup plus rationnels ou même raisonnés et raisonnables qu'ils ne l'ont été en réalité, un peu comme s'ils étaient sortis d'un projet conscient de soi dès l'origine. Or je sais, et je ne ferai rien pour le cacher, qu'en vérité je n'ai découvert que peu à peu, même sur le terrain de la recherche, les principes qui guidaient ma pratique

every moment of my history and in particular the different parts I have been able to develop in my research may appear to be inevitable sociologically, that is, justified and in any case much more rational and reasonable than they were in reality, a little as if they emerged from a project in which I was fully aware from the very beginning. But I know and I shan't make any effort to hide the fact that in truth I only discovered bit by bit even in the field of research the principles that were guiding my practice

(Bourdieu, 2004: 12, my translation)

The principles guiding our practice that emerged in the course of our respective researcher lives need to be seen and explained in all their complexity and incompleteness so that they may be exposed to view and burnished in the light of day.

The request

The dissatisfaction, or better still, the creeping desperation that can be heard in my possibly over-peeved peer-review at the start of this piece, prompted me to turn to a number of my peers and ask them to look into their hearts and disclose how they do research and why. They were asked to:

- Discuss/illustrate/explain/analyse the 'place' – the theory, methodology, research methods, and above all analysis/interpretation/presentation of the 'results' of their research – that they write from and do their research in.
- A particular focus should be on 'data' (of whatever kind, however they may be understood) and the process of analysis after the phase of data collection.

In a previous project in this journal (Evans, 2024) the emphasis was on the biographical research trajectory of the individual authors, on the concatenation of biography and formation as a researcher. Of course, here, too, the biographical element would obviously be equally crucial, but this time around I wanted to know more and indeed very precisely what is the research process for other researchers? In other words, what are the

theoretical, social, private impulses motivating their choice of method, their definition of field of research, their attitude to co-researchers, their understanding of reflexivity and interaction, and how, from project to project, case to case, encounter to encounter do they “do” it? Differences in methods, presentation and discussion, also in organisation, hierarchy, and status are obvious moments of tension, moments of differentiation. All of these must have exerted some influence on their work sometime, in some way. The response was mixed. Some who were asked wanted more time, some found the challenge too great when they were already up to their ears in work. Four took up the challenge, though, and welcomed the opportunity to sit back and take stock. Like them, I wish, too, to piece together in the following pages, if not the physical path and the days that led me to biography research, then at least the fundamental conditions I felt I had to confront and try to meet, if I wanted to discover, describe and explain what it is that I feel the biographical interview is the most fitting method for doing that job.

Doing research the way I do

To describe the way I have sought to navigate the unconditional for my research over the last 25 years or so, I have first to consider the relationship between language and society from the standpoint of inter-subjectivity and of language as action. This will be followed by a brief discussion of the contribution, theoretical and empirical, of the research interview for biographical research and the relevance of language data produced in the biographical narrative will be examined. A ‘grammar of interactive discourse’ is sketched in, which is the machine room of my research practice. My concluding remarks will consider some of the arguments for the language approach I cannot do other than adopt.

Biographical interviews and language data: Questions and Perspectives

I am a biography researcher. I use ‘unstructured’ qualitative interviews, which – an important caveat – however, are highly structured by my constantly shifting agendas, are conditioned by my consciously-held hobby horses, and are of course very much shaped by my unwillingly, half- or scarcely-acknowledged inhibitions around, and preconceived notions about, the other people I interact with. Yet, I struggle bravely with myself, as I am sure we all do, and work hard to achieve some ‘good enough’ (see West, 2024) rapport with my interviewees and my peers.

Researching change in lives and understanding how change is lived and expressed in interaction can be done in many ways in biographical interviews (see for example, Alheit, 2002, 2018; Alheit & Dausien, 2002; Evans, 2019, 2020, 2021; Finnegan, 2016;

Formenti, 2006; González Monteagudo, 2011; Merrill & West, 2009; West, 1996). The superficial script of the interview which starts from routine interactions, assumed behaviours and relatively stable expectations is expressive of processes of change. The biographical story, the language content of which is my field of work, represents evidence of the resources mobilised by the individual in order to – as another leading exponent of biography research, Pierre Dominicé put it – “face up to the events in their life” (Dominicé, 2001: 28, my translation). I argue that close analysis of the language resources employed in the interview drives the analysis of the interview talk. The ‘grammars’ of change, disorientation or resistance, as the resources of experience are brought to bear on narratives which unfold within the framework of the biographical interview, are a complex play of discourse elements. Professional, personal, cultural scripts and frames of self-identification (Goddard & Wierzbicka, 1997; Goffman, 1981; Schiffrin, 1993) are brought into play with the theorizing process of accounting for self in change.

Ontological and epistemological first things

Right from the start, the question of what things count as ‘facts’ in qualitative research (*i.e.* the ontological view of research undertakings) calls for some words of clarification. Qualitative research is made up of a ‘spectrum’ of methods (Flick, von Kardorff & Steinke, 2004: 6), it is “work in progress” rather than an “abstract and ossified set of technical prescriptions” (Dey, 2004: 92), and in Jennifer Mason’s view it “certainly does not represent a unified set of techniques or philosophies” (Mason, 1996: 3). Qualitative research addresses vital areas of individual and group experience of social reality by observing, questioning and recording the testimony of the actors themselves in sites of social interaction chosen for the collection of data. Social reality, thus, may be understood as the interpretation of meanings and contexts that are created in social interaction (Flick, von Kardorff & Steinke, 2004: 6). This means that:

reality is created interactively and becomes meaningful subjectively and that it is transmitted and becomes effective in collective and individual instances of interpretation. Accordingly, in qualitative research, communication takes on a predominant role. In methodological terms this means that strategies of data collection themselves have a communicative dialogic character (Flick, von Kardorff & Steinke, 2004: 7).

If the biographical interview is seen simply as a key to open some kind of door into the thinking, perhaps, of individuals and thereby release a flood of thoughts and utterances about things and feelings, times and events, *etc.*, then the data analysis must presumably be occupied with sifting and separating out largely what is *said*. The researcher then steps back and presents the words, the things said, the information given. She/he summarises and interprets them in his/her own words. This is, put simply, what I find so frequently in interview-based research. And this excites the sense of

disappointment referred to above that I feel each time I encounter it. Words are given and presented as self-explanatory, sufficient in themselves.

But the work of the interview can be seen altogether differently. The data, language(d) data, can be seen as constituted in the interview in the interaction and as a process. The talk is not analysed as a collection of 'facts' or straight 'examples', rather, the speech is understood as action and interaction. The *construction* of dialogic talk in the interview is analysed. The interview is then no longer a 'realist' instrument for looking at the grittiness of something that is 'out there' somewhere in the 'real world'. The interview is a space for the narrative construction of biographical experience, what I would call a learning biography.

Seen in this way, the research interview accesses stories or narratives through which people describe their world (Silverman, 2000). This approach sees talk as evidence of the joint generation by interviewer and interviewees of plausible, changing, incomplete accounts of the world. The interview is employed not as a 'collection' of objective data or as a window onto the observable facts 'out there', beyond the people engaged in talk. It is a sensitive space, in which the linguistic repertoires or methods which people draw upon in constructing accounts in interactive encounters can unfold (Seale, 1998: 212-215).

Interaction, discourse, inter-discursivity

The epistemological importance of this perspective is that the *interactive features* of the data are highlighted. We cannot know in any final way what people are thinking, but we can follow how interviewees are positioned and position themselves in discursual fashion in the course of the continually changing contexts of the interview. For around and beyond the immediate action of the talk, the narration, the conversation, there is a context of relations, exerting their influence on the conjoint work of the interaction.

This points to the influence of discourse on learning biographies as well as the influence of a learning biography on discourse practices. The understanding of discourse I adopt sees discourse in the overarching chains or sequences of language (semiotic sequences, language in all conceivable forms, codes, linguistic, visual, symbols, practices) that in relation to one another (*interdiscursivity*) offer or impose conceptual frameworks of cultural and political narratives – in Michel Foucault's words "these ready-made syntheses, these bundles of ideas that one commonly assumes without any examination at all, these connections that are recognized as given before the game starts" (Foucault, 1969: 34, my translation). Jürgen Habermas defines the *Lebenswelt* in a similar useful fashion as "the unquestioned foundation of everything given as well as the unquestioned frame within which every problem I have to cope with presents itself to me" (Habermas, 1981: 199, my translation).

The methods arising from the research perspective I adopt must be able to generate ontologically stable data around the research questions I formulate. There should, then, be a theoretical and methodological fit between the overarching model of social experience I am advancing – *i.e.* that social interaction is accomplished in artful, common-sense fashion, involving accounts which combine particulars of the social and cultural practices of individuals as well as their diffusely interactional practices (Garfinkel, 1967; Silverman ed., 1997: 114) – and the methods of data collection and data analysis I have opted to use.

To reduce this to a ‘really useful’ way of seeing our interest in practice in specific settings, I recall Harvey Sacks’ famous ‘this-and-that’ which he applied to the work of the Chicago school of ethnography of the 1930s. The relevance of the works of the Chicago sociologists, he suggests, ‘is that they do contain a lot of information about this and that. And this-and-that is what the world is made up of’ (Sacks, 1992a: 27). To approach ‘this-and-that’, I can draw upon a series of ‘ontological components’ that Jennifer Mason proposes might form the aspects of social reality that a piece of research wishes to explain, I can pick out the following as being directly implicated in the perspective I employ:

- interactions, situations, social relations,
- social or cultural practices,
- stories, narratives, biographies,
- identity, self,
- understandings (Mason, 1996: 11-12).

According to the basic theoretical perspective employed here, then, these research components broadly represent practices and are all facets of “doing being ordinary” (Sacks, 1992b: 215-221). On the basis of this selection, the following question must be put: what represents or might represent knowledge or evidence of these components of social reality (Mason, 1996: 13)? All of these data sources can be taken as sources of ‘naturally occurring talk’, none of them a simple ‘window’ onto the world (Seale, 1998: 215), none the mere objectivist ‘registration’ of realities ignoring the context and the history of their coming about that Bourdieu criticizes (Bourdieu, 1980: 87).

Ecologies of knowledge

The wider contexts in which participants are active I have always understood as, in Gale Miller’s words, interconnected “ecologies of knowledge” in which situation-specific interactional meanings are organized (Miller, 1997: 168). According to this view of things, subjects are able to make use of the resources of different, socially organized settings to which they belong (or to which they are positioned as belonging, for example) in order to discursively constitute and reconstitute themselves and the institutional

settings in which they interact. More recently my approach has embraced the theoretical enrichment of the spaces of biographical interaction as open, contextual, temporally and spatially relational “ecologies of person and place” (Sawyer, 2021) that expands the ontological view to include the embodied and the non-human (Evans, 2014, 2021).

Discursive processes of identity construction, then, are situated in language interaction at many, at multiple, levels. Interaction and relations of reciprocity between individual subjects and others provide the framework within which ‘selves’ are constructed in communication with others. The changing relationship of individual subjects to their own and others’ words, current or long-past, influence identity construction at every step. The language available in many ways to individuals permits them to describe themselves and the world, and the relationships of membership within (and dissociation from) recognisable groups. Relationships of membership and belonging to recognisable values or characteristics, to identities or stigmas, are constructed locally via the situating power of indexicality. In this way, ‘situated’ or global identities that intersect constantly in discourse are created (De Fina, 2009, 2019; De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006: 9-15).

Language, voice, and the ‘grammar’ of interactive discourse

I am interested, then, in linguistic analysis of people’s spoken language¹ which can take account of the production of discourse in interaction, the ‘embeddedness’ of such discursive practices in the institutional and social context of their immediate production, and which also sees discursive practices as “social practice” which is “socially constitutive”, in Norman Fairclough’s words: “signifying the world, constituting and constructing the world in meaning” (Fairclough, 1992: 64).

Insights into the particular linguistic structures emergent in interview talk and particularly the dynamics of interactive narrative forms (Schiffrin, 1993, 1996, 2006; Mishler, 2006) provide a powerful analytical alternative to the objectivist, ‘representational’ view of language, which proposes that the researcher proceed analytically from ‘words to world’, *i.e.* that she adopt a one-to-one relationship of lexical and semantic equivalence between what is said and what is. Examining at close quarters stories told in interaction tells us certainly something about the accumulative, regularised, formalised way in which experience is remembered and retold, but we can also look more closely at the way narratives emerge in the moment of communication: how

¹ The discussion and analysis of biographical narrative talk is always carried out on the original language of the talk (Russian, French, German, English, and so on). This means that rough translations of transcript extracts are provided *only* for the convenience of a broader audience unacquainted with the languages spoken and are never included in the analysis process. See Pilch Ortega’s important discussion of the possibilities and limits of translation in her paper in this collection.

does a story actually reflect both the underlying narrative competence that lies in wait for the opportunity to ‘break out’ and the interactional contingencies in which talk is co-constructed? (Schiffrin, 2006: 23). Deborah Schiffrin, in fact, notes how little we know about how experiences of various types are verbalised in our life stories. We know equally little, she argues, about “whether (or how) language will reflect the different sources of information that work their way into our stories.” In order to understand told narratives more fully, then, “we need to examine the language through which we incorporate differently grounded pieces of our lives into a single narrative and the different facets of ‘self’ that are involved in doing so.” (Schiffrin, 2006: 207).

As I see it, just as we cannot pass from ‘words to world’ and construct our analyses of social worlds on a one-to-one basis with the talk produced in an interview, we cannot pass from ‘words to mind’. But we can see in the linguistic expressions used once, or used repeatedly, in interaction the shifting elements of what Lisa Capps and Elinor Ochs, in their study of the linguistic construction of narratives (Capps & Ochs, 1995), call a ‘grammar’ that is used in constructing and sharing relationships, identities, views. The ‘grammar’ in this form is, of course, only immediately valid for the British and North American branches of some kind of rough World English. For transcripts in German (Evans, 2004), French (Evans, 2022a), or Russian, for example (Evans, 2022b), I use equivalent illocutionary resources identifiable in these languages (Wierzbicka, 1991). Other researchers are urged to consider what may be the forms of experiential grammar relevant in their own work. The ‘grammar’ Capps and Ochs propose (for greater detail and examples of its employment in transcribed talk, see Evans, 2008, 2013a, 2013b) embraces most importantly the following:

Changing states:

- adverbs and adverbial phrases, describing the ‘how’ and the ‘how much/how fast’ of events, beliefs, emotions and notions used to describe loss of control and abnormal circumstances, the unexpected/the unaccountable/the sudden;
- ‘epistemological’ or mental verbs facilitating internal dialogues, internal reflections, thoughts signal heightened self-awareness;
- adverbs of place and time, used for situating the speaker in a place of comfort, safety, danger or emotion.

Agency and helplessness:

- choice of semantic role as agent or actor / helpless or victim;
- diminished agency can also be achieved through the use of verbs of necessity, which is also termed ‘modality’;
- hypothetical past constructions can indicate lack of “volitional control over actions and emotions by talking about them as taking place in a hypothetical past world” (Capps & Ochs, 1995: 70);

- ‘try’ constructions (‘I was trying to’, ‘I tried’ – but it was no use!) can be used to diminish agency or initiative, suggesting helplessness. Or the opposite may indicate determination;
- negation generally has an obvious overall effect on the shade and colour of a narrative.

Hedging:

- intensifiers (such as ‘really’, ‘a lot of’) and de-intensifiers or hedging (‘like’, ‘kind of/ sort of’, ‘maybe’, ‘just’). Certainty, necessity, opinion, belief and factuality are made hearable. “Their meaning is crucial to the interaction mediated by speech ...” and these meanings “are often remarkably complex” (Wierzbicka, 1991: 341).

Prosody:

- emphatic stress, increased volume of speech, stretched or drawled sounds, raised pitch, repetition, halting delivery or hesitation and voice qualities (desperation, hope) are ‘prosodic devices’.

Interaction, co-construction, interdiscursivity

So, what does this kind of detailed micro-analysis of language in talk contribute to our understanding of the biographical narrative? As a research methodology, the understanding of discursive-biographical interviewing as a branch of qualitative research assumes that the autobiographical research interview is interactive, co-constructed, flooded with inter-discursivity, and that it constructs and constitutes local action and meaning-making. It contributes to the construction in situ, of social reality.

As a method it lays bare the turn by turn shared construction of selves and identities (*i.e.* how individuals dialogically and interactively make meaning of themselves, make themselves understood, and are made understandable by the joint process of experiencing othered-experience (see Luckmann, 1981: 58). The detail at the micro level serves to document openly how this meaning making takes place, how this is affected by group belonging, by ethnic or cultural discourses (Pavlenko, 2007; Wierzbicka, 1991), by gender, age, professional and educational positioning, and so on. The detail won in the close analysis can be generalizable over the length of a complete biographical narrative, and to an extent generalizable to other narratives and talk of the same person(s). The analysis, if it is documented and directly linked to the transcript, is rendered apparent, as is the interview transcript and the theoretical and practical criteria drawn upon in its making (Ochs, 1979; Wengraf, 2001).

Much of this is arguably *not* the case with extensive theoretical meta-interpretations which are developed *beyond* the talk. While in such cases the interest is frequently centred on the coding and generalisation of the talk as representative data, in my chosen

approach, through detailed linguistic-discursive analysis of the life-story the focus can be directed to the meaning-making in spoken interaction. The strong argument of the 'objective' approach (for example, Schütze, 1981; Wengraf, 2001; Bertaux, 2005) that the emergent-contingent language of the interview interaction – the 'told life' – attains generalizability only through comparison and contrast with the 'lived life', runs in my view the risk of reducing the language of the biographical-narrative interview to a range of highly theoretical text genres against which the filtered-out 'content' of a life course is compared. Protagonists of this approach indicate the language in passing, if at all, to move on effortlessly to the second order analysis of the social significance of the biographical narrative as a whole. This can produce quite remarkably subtle levels of analysis, as in Bettina Dausien's incomparable *Biografie und Geschlecht* (1996), but more often the talk and the narratives of the interview subject play a very minor role in comparison to the researcher's voice.

On another plane, however attractive it may be to employ the concept of a universal 'grammar of communication' to encompass the totality of the interactive, meaning-making, communicative act (Habermas, 1981: 207; Dausien, 2001: 59), this concept has no place in the theoretical approach I am advocating. Such a universal concept not merely tends to over-emphasize the influence of 'structure' over 'agency', thereby circumnavigating 'society' and its emergent character, but it easily and willingly falls prey to the temptation of innate 'deep structures' (famously Chomsky, 1964) which, if accepted, more or less negate all creative interaction, co-construction, and interdiscursivity, the three cardinal concepts most apt for observing, analysing and understanding what is happening in told life stories. And what is happening beyond them, too.

Simply because all interaction is observably made up of innumerable 'bits' of language-mediated communication, this does not mean we must, or can, consider every single 'bit'. It is probably self-evident that not *all* examples of interaction in a lengthy interview can be taken into account; but to draw the conclusion from this that the mass of individual bits or their sum is therefore secondary to an act of generalization which passes over the detail of the interaction in order to achieve a higher order of abstraction based on meta-analysis, seems problematic. In any case, a black and white choice between objectifying, generalizing approaches and over-particular micro analyses for the analysis and interpretation of life history data is not really the point at issue. Just as a total biographical life story cannot be collected (Bertaux, 2005), neither realistically (nor usefully) can one single narrative be *totally* analysed for every detail of the language use. Indeed, there would be little point in such an exercise, precisely because of the massive repetition that must be expected (Tannen, 2007). This is, as far as I can see, the vindication for applying a discursive-linguistic approach to *parts* of the told life story. Tom Wengraf, too, can see a justification for employing 'paralinguistics' – the

way words are said – “on small, selected segments [of the transcript] which require especially close and accurate description and interpretation” (Wengraf, 2001: 216). The researcher is part of the research and a major actor in the interaction. That she takes full methodological and ethical responsibility for the selection of those parts which are discussed, analysed and communicated, goes without saying. Linguistic evidence – repeated language practices we can call them too – found in one part of a life-history will be findable, will be hearable elsewhere in that story, too.

This, then, is the point at issue. The detailed linguistic analysis of parts of a biographical narrative and the *presentation* of this analysis in talks, publications and communications – as extensively and exhaustively as possible – is able to provide evidence of the local construction of social action. Further, the comparison of specific language phenomena across the whole told life (*i.e.* the whole current narrative – the next narrative will be in many ways different) with phenomena observed in other narratives (same or other narrators), *i.e.* a corpus-based approach (Bauer & Aarts, 2000; Evans, 2004), is able to provide documentable, generalizable and falsifiable data relative to potentially large numbers of interviewed co-researchers. Lives, and the communicated, *language*d, form their telling takes, are observable, understandable and describable.

And so, as the rocks recede and the waters are becalmed for the moment, we can turn now to the pieces written for this volume.

Five papers in search of their authors

If I preface the following remarks about this first selection of invited contributions on the topic of doing research ‘like the way I do’² by citing Bourdieu in his *Esquisse d’une théorie de la pratique* (Bourdieu, 2000) with the observation that this invitation:

est faite pour déconcerter aussi bien ceux qui réfléchissent sur les sciences de l’homme sans les pratiquer que ceux qui les pratiquent sans réfléchir	is done in order to disconcert as much those who reflect on the social sciences without practising them as those who practice without reflecting
---	---

(Bourdieu, 2000: 221)

then it is done in order to give pause, in the hope that by stopping to think and take stock, it may stimulate the imagination. Bourdieu is adamant in repeating the unforeseen directions his apprenticeship as a researcher took (Bourdieu, 2000, 2004) while toiling on a theoretical level to clarify why his navigation of the unconditional is unequivocal. C. Wright Mills suggests that to sit down and clarify what you think,

² An irresistible reference to the 1980s torch song of the same name by Melissa Etheridge (1988).

you ‘present’ your thought to yourself, which is often called ‘thinking clearly.’ Then when you feel that you have it straight, you present it to others – and often find that you have not made it clear.

He goes on: “You will get new ideas as you work in the context of presentation. In short, it will become a new context of discovery ...” (Mills, 2000: 222), which will stand as a motto for all five of the papers in this collection.

Hazel R. Wright

Hazel R. Wright is a many-sided researcher. At the start of her paper *Researching Thoughtfully* she echoes Bourdieu’s remarks about the unpredictability of the researcher career, when she writes:

I believe that a researcher who has learned to think-in-context will naturally continue to do research with sensitivity as their career develops, despite the pressures of time and cost restraints. Muddling through to a satisfactory end can feel challenging but it enables significant learning to take place ...

Muddling and ‘messiness’ are, in fact, central notions in Wright’s piece. She has worked in many different areas of education and publishing and has never ceased to extend her qualifications as she moved from one area of work and research to the next. She provides on the way an encyclopaedic review of the readings and ideas that emerged from the professional contexts in which she practised her skills as a researcher, readings which – like those of Jennifer Nias (1991) or Lynda Measor and Peter Woods (1991) not only take me back to my own researcher beginnings, but will be invaluable, too, to any researchers starting out. Wright very much emphasises the ‘craft’ element of research and particularly, research writing (see on this Mills, 2000, Appendix 195–226; Grummell & Finnegan, 2020: 1) and leads into an important discussion on fictionalisation and experimental storying in biography research. Wright’s ultimate message here is the unconditional development and cultivation of *thoughtfulness* in every aspect of research – reading, writing, using sources, sharing and discussing, presenting and publishing. Care, caution, being prepared to fail at times, and ready to take ownership of your original ideas are offered as help in steering past the rocks.

Bernhard Schmidt-Hertha

Bernhard Schmidt-Hertha proposes a cautious balance between principled openness to alternative research methods, involving the readiness to question oneself and be prepared to read findings in different ways, with an equally principled commitment to certainty about the researcher’s fundamental position and care not to confuse openness with arbitrariness, hence the perhaps for some rather daunting title of his piece: *Epistemological and Methodological Foundations of Adult Education Research – A Personal Statement*. The weight of the title’s words is, however, part and parcel of

Schmidt-Hertha's message. Openness and a "willingness not only to research lifelong learning but also to practice it and to repeatedly venture into at least partially unknown territory, even at an advanced stage of my academic career" are precepts that he asserts forcefully. Participation in a heterogeneous group of researchers in a research training group at the University of Frankfurt provided him with an experience of interdisciplinary collaboration that he admits to having never experienced again anywhere else. The lasting effect of this experience can be heard in his plea for openness, dialogue, quality through exchange and his recognition of the need for 'time out' in order to tap into creative energy beyond the routine. Like Wright, with her notebook and pencil by the bed to "capture those bright ideas" that come unannounced, or Høyen's doodles and mindmaps, Schmidt-Hertha tunes in to new ideas in order to maintain the pragmatic balance he seeks. His is a thoughtful piece of writing that by his own admission did him some good to write and it will, I am certain, be read by others in the same spirit.

Marianne Høyen

Marianne Høyen is certainly in this discrete group of researchers the most professionally eclectic, the most cross-disciplinary by formation of them all. Her reflections, entitled *Can I Be a Universal Academic and Stay Loyal to My Cultural Roots? A Danish Researcher Reflects on the Choices this Entails* are not wholly mirrored in the title, for we have here much more than a discussion of cultural roots per se. Nevertheless, Høyen's account of her very much less than linear research career do provide us with important insights into an evolving educational landscape in Denmark which serves as a set of changing scenes for the extraordinary fearlessness that she has evidenced throughout her changing work life. It is worth noting that one reviewer of this piece succumbed to the stereotypes surrounding the natural sciences in whose corridors Høyen wandered for so long and assumed she must be male. Corrected, he was still more intrigued and impressed by her repeated job changes and her scientific-technical portfolio of skills and expertise. For this is, in fact, a story of social mobility in a period of growing neoliberal commodification of learning, of life in the academic precariat, but also of 'high' academic standards that struggled to find a place in an anglicised, part-time, short-termist world. Høyen seems to have succeeded against all the odds in becoming something like a 'universal academic' through her inquisitiveness, her modesty and the ability to find connections in different types of knowledge that make it possible for her to establish a sense of over-arching coherence to this academic meandering that is very much of our times. Something she wrote twelve years (Høyen, 2013) ago sums her piece up well, I feel, when she states: "disciplines are not divided by insurmountable walls, but by gradual transitions".

Angela Pilch Ortega

Angela Pilch Ortega sees research as a learning process in which the researcher continually questions herself and her assumptions and confronts theoretical and methodological challenges to do research in an ethically and politically responsible manner. Grounded in the theory and practice of biography research in the Austrian university environment, she describes how it has been her research over decades in the postcolonial context of Chiapas, Mexico that has formed her as she is today, hence the title of her piece: *Doing Research in a Postcolonial Context. Navigating the Unconditional from a Biographical Research Perspective*. Postcolonial learning gathered and studied in postcolonial biographical narratives opened up for Pilch Ortega a new critical understanding of the relationship in the Chiapas context between learning and the community or collective, as well as the connections between research, collective learning and action for a better world. The complexities of postcolonial narratives threw light for her on questions of power, knowledge production, Indigenous knowledge, as well as questioning Western/European notions of agency and individualism. Perhaps most importantly, Pilch Ortega elaborates on the critical insights she has gained around data collection, the translation of multilingual, non-Western language data, analysis and discussion of postcolonial language narratives, and the responsibility to make evident and circumvent the 'appropriation' of people's testimonies in the research and publication process. Her objective, she says, is to navigate through the pitfalls and snares of postcolonial domination and create a relational space in which new knowledge can emerge. To quote her here, she says:

What has stayed with me to this day is my passion for research, my enquiring curiosity and the creativity that can unfold in the face of challenging research situations. The precondition for this is critical reflexivity as a key element of all research, which also requires sufficient time and space to develop

And in view of the state of the world as I write and we read, she adds: "we need creative research more than ever".

Hazel R. Wright, Inger Helen Midtgård, Donata Puntli, Berit Bareksten, Gaia Del Negro and Silvia Luraschi

The final text, *Dignity Through Touch for an Ethics of Care: Pandemical Tales*, given us by Hazel R. Wright, Inger Helen Midtgård, Donata Puntli, Berit Bareksten, Gaia Del Negro and Silvia Luraschi, was not in fact written upon invitation as the others were, though the existence of the work was long known to me. This text, which finally became a text at all after morphing through various forms, as many options for presentation were for long open and undecided, was born in the pandemic. In the years following the pandemic, these 6 researchers from the UK, Norway, Italy/UK, and Italy have shared

their ideas and their feelings, freely, profoundly, generously and creatively. They have done this on walks beside fjords or on Mediterranean hills; the ideas have been volunteered, spun out, shared and jointly experienced in all their levels and ranges of pain, sorrow, incomprehension and joy over meals, glasses of wine, at writing desks alone and together, face to face and on-screen, on successive sheets of paper, through months and into years. The history of this collaboration, in fact, predates the work on this text. At least as far back as 2018, in Bergen, three of the authors sat together around a table and re-ignited bonds and conversations going back even further to earlier workshops, conversations, initial sharings of ideas, poems, memories. The (currently) final decision to shape this choral flow of narratives the way we can read it here is a way to navigate the crashing waters of research presentation and the wandering rocks of the academic audience. The academic audience can now read and judge. One reviewer reacted enthusiastically to this mix of research backgrounds, personal experience, modes of expression. He wrote – and his words leapt from the page, from the review form, in a way reviews all too rarely do, and they shall therefore be the closing words for now:

I found each of the six stories in your manuscript poetic, soulful, inspiring, and illustrative of the depth of and need for humanity within a crisis. I reacted differently to each story. Initially when I read the different stories, I also started to look for patterns, and I resonated with the themes and frameworks that you mention that underpin your stories. I like that you explore each of these, with each being individually and collectively important. (I especially loved your discussion of dignity, which opened up new meanings of that concept to me.) ... Again, thank you for letting me read this manuscript. I loved it. And, thank you for giving me hope at a nearly overwhelming time.

References

- Alheit, P. (2002) Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: M. Kraul & W. Marotzki (eds.) *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich, 211-240.
- Alheit, P. (2018) The Concept of „Biographicity“ as Background Concept of Lifelong Learning. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 9-22.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2002) Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: R. Tippelt (ed.) *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 565-585.
- Bauer, M.W. & Aarts, B. (2000) Corpus construction: a principle for qualitative data collection. In: M.W. Bauer & G. Gaskell (eds.) *Qualitative Researching with Text, Image and Sound. A Practical Handbook*. London: Sage, 19-37.
- Bertaux, D. (2005) *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (2nd ed.). Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2000) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2004) *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'agir Éditions.
- Capps, L. & Ochs, E. (1995) *Constructing Panic. The discourse of agoraphobia*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Chomsky, N. (1964) *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- Dausien, B. (1996) *Biographie und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dausien, B. (2001) Erzähltes Leben – erzähltes Geschlecht? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung. *Feministische Studien*, 2, 57-73.
- De Fina, A. (2009) Narratives in interview – The case of accounts. For an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry* [online], 19(2), 233-258. Available at: <https://10.1075/ni.19.2.03def>.
- De Fina, A. (2019) The Interview as an Interactional Event. In: Peter L. Patrick, Monika M. Schmid & K. Zwaan (eds.) *Language Analysis for the Determination of Origin*. Cham: Springer, 21-40.
- De Fina, A., Schiffirin, D. & Bamberg, M. (2006) Introduction. In: A. De Fina, D. Schiffirin & M. Bamberg (eds.) *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-23.
- Dey, I. (2004) Grounded Theory. In: C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 80-93.
- Dominicé, P. (2001) Configuration et reconfiguration de la vie adulte. *Carriérologie*, 8, 123-130.
- Etheridge, M. (1988) Like the Way I Do. On: *Melissa Etheridge*. Island Records.
- Evans, R. (2004) *Learning discourse. Learning Biographies, Embedded speech and Discourse Identity in Students' Talk*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Evans, R. (2008) L'entretien auto/biographique et les paroles. L'analyse du langage employé dans les entretiens discursifs-narratifs. *Pratiques de formations/Analyses*, 55, 193-222.
- Evans, R. (2013a) Biography research, the qualitative interview and language 'data': analysing dialogic interaction. In: A. Szerląg (ed.) *Wielokulturowość – międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*. Wrocław Oficyna Wydawnicza ATUT 231-245.
- Evans, R. (2013b) Emotions close up: The interview, learning biographies and the language of emotion. *Plumilla educativa*, 11, 11-26.
- Evans, R. (2014) A body of words: body, language and meaning in biographical research. In: L. Formenti, L. West & M. Horsdal (eds.) *Embodied narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*. Odense: University Press of Southern Denmark, 83-105.
- Evans, R. (2019) Learning biographies in a European space for social mediation. [Biografias de aprendizagem num espaço europeu de mediação social]. *Comunicação e Sociedade, especial* [online], 71-88. Available at: [http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.0\(2019\).3061](http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.0(2019).3061).
- Evans, R. (2020) Examining a Kazakh Student's Biographical Narrative and the Discourses She Lives By. In: H. Wright & M. Høyen (eds.) *Discourses We Live By. Narratives of Educational and Social Endeavour*. Cambridge: Open Book Publishers, 383-402.
- Evans, R. (2021) Biographical Interviews and the Micro-context of Biographicity: Closely Listening for Meaning, Learning and Voice. In: A. Bainbridge, L. Formenti & L. West (eds.) *Discourses, Dialogue and Diversity in Biographical Research. An Ecology of Life and Learning*. Leiden: Brill Sense, 39-52.
- Evans, R. (2022a) Learning to Make (and Remake) Society: Social Mediation and Mediators' Learning Biographies. In: R. Evans, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (eds.) *Remaking Communities and Adult Learning*. Leiden: Brill, 205-227.
- Evans, R. (2022b) Minsk Narratives. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 24(2), 22-44. Available at: <https://doi.org/10.34768/dma.vi23.646>.
- Evans, R. (2024) News from somewhere. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 25, 9-20. Available at: <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.752>.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Finnegan, F. (2016) Let's get critical!: biographical research, critical realism and the challenge of producing emancipatory knowledge. In: R. Evans (ed.) *Before, beside and after (beyond) the biographical narrative*. Duisburg: nisaba verlag, 315-329.

- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2004) What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. In: U. Flick, E. Von Kardorff & I. Steinke (eds.) *A Companion to Qualitative Research*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 3-11.
- Formenti, L. (2006) Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni. In: L. Formenti (ed.) *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Edizioni Unicopli, 15-35.
- Foucault, M. (1969) *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (1997) Discourse and Culture. In: T.A. Van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2). London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 231-259.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- González Monteagudo, J. (ed.) (2011). *Les histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan.
- Grummell, B. & Finnegan, F. (2020) Introduction. Doing Critical and Creative Research in Adult Education. In: B. Grummell & F. Finnegan (eds.) *Doing Critical and Creative Research in Adult Education. Case Studies in Methodology and Theory*. Leiden/Boston: Brill, 1-12.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Homer (1992) *The Odyssey* (T.E. Lawrence, Trans.). Ware: Wordsworth Classics.
- Hóyen, M. (2013) *An interdisciplinary eye on interdisciplinarity*. Paper presented at the ESREA Life History and Biography Research Network "Researching Learning Lives", Canterbury Christ Church University.
- Luckmann, T. (1981) Lebenslauf und Sprache. In: J. Matthes, A. Pfeifengerger & M. Stosberg (eds.) *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., 55-66.
- Mason, J. (1996) *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Measor, L. & Woods, P. (1991) Breakthroughs and Blockages in Ethnographic Research: Contrasting Experiences During the *Changing Schools* Project. In: G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London: Routledge, 59-81.
- Merrill, B. & West, L. (2009) *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.
- Miller, G. (1997) Toward Ethnographies of Institutional Discourse: Proposals and Suggestions. In: G. Miller & R. Dingwall (eds.) *Context and Method in Qualitative Research*. London: Sage, 155-171.
- Mills, C.W. (2000) *The Sociological Imagination. (Afterword by Todd Gitlin)*. Oxford: Oxford University Press.
- Mishler, E. (2006) Narrative and Identity: the double arrow of time. In: A. De Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg (eds.) *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 30-47.
- Nias, J. (1991) Primary Teachers Talking: A Reflexive Account of Longitudinal Research. In: G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London/New York: Routledge/The Open University, 147-165.
- Ochs, E. (1979) Transcription as Theory. In: E. Ochs & B.B. Schieffelin (eds.) *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.
- Pavlenko, A. (2007) Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Sacks, H. (1992a) *Lectures in Conversation Vol. I*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (1992b) *Lectures in Conversation Vol. II*. Oxford: Blackwell.

- Sawyer, R.D. (2021) Dynamic Ecologies of Person and Place: Dialogic Ethnographies as Public Engagement. In: A. Bainbridge, L. Formenti & L. West (eds.) *Discourses, Dialogue and Diversity in Biographical Research*. Leiden/Boston: Brill, 95-106.
- Schiffrin, D. (1993) 'Speaking for another': Sociolinguistic Interviews: Alignments, Identities and Frames. In: D. Tannen (ed.) *Framing in Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 231-263.
- Schiffrin, D. (1996) Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, 25, 167-203.
- Schiffrin, D. (2006) *In Other Words. Variation in reference and narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütze, F. (1981) Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (eds.) *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V, 67-157.
- Seale, C. (1998) Qualitative Interviewing. In: C. Seale (ed.) *Researching Society and Culture*. London: Sage, 202-216.
- Silverman, D. (2000) *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage.
- Silverman, D. (ed.) (1997) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage.
- Tannen, D. (2007) *Talking Voices. Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wengraf, T. (2001) *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- West, L. (1996) *Beyond Fragments. Adults, Motivation and Higher Education. A Biographical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- West, L. (2024) Home from home: an auto/biographical narrative research pilgrimage. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 25, 133-152. Available at: <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.731>.
- Wierzbicka, A. (1991) *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Hazel R. Wright*

RESEARCHING THOUGHTFULLY

ABSTRACT: This article presents aspects of my personal journey from novice to thoughtful researcher drawing attention to things I learned along the way that may be of benefit to others travelling in the same direction. In passing, I discuss the messiness of real research, two doctoral studies (one in Geography, abandoned after data collection, and one in Education, successfully completed), my background in more scientific approaches and my more recent ventures into aspects of ethnography, auto-ethnography, autobiography and life-writing, and with non-traditional ways of collecting, analyzing and presenting qualitative data, including fictionalization. In places, the text also draws attention to resources useful for exploring what it is to research thoughtfully.

KEYWORDS: thoughtful research, writing, skill sets, CA, emergent methodology, integrity, NI, auto/biography.

The view from where I stand now

From my current perspective as an experienced researcher, contemporary research training often feels narrowly formulaic. The oft-heard mantras: 'Decide what you want to find out' and 'Start with your research questions', seem unnecessarily prescriptive and surely need adjustment for in-depth qualitative research. To me 'Decide what you want to find out *about*' and 'Consider what your research is *aiming* to achieve' are far more helpful, allowing the process to unfold as the work commences and continues. For I care passionately that every student's research journey be allowed to follow its own learning curve, and respect the role of trial and error, renegotiation and restatement.

I found that as research progresses it becomes clear which choices are viable, which unhelpful, and which are simply incongruent with the project aims and data. And, having considered my own experiences and those of my doctoral students, I believe that a researcher who has learned to think-in-context will naturally continue to do research with sensitivity as their career develops, despite the pressures of time and cost restraints. Muddling through to a satisfactory end can feel challenging but it enables significant learning to take place and what is learnt through practice and reflection has a tendency to endure, for such learning involves expansion of consciousness and a changed worldview (Elias, 1997) meeting Jack Mezirow's criteria for 'transformative' (Mezirow, 1991).

* **Hazel R. Wright** – School of Education, Anglia Ruskin University, UK; e-mail: hazelrwright@btinternet.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3594-9780>.

I make my claims for qualitative research with confidence, certain from my early training in Geography, that I know how to work differently across the quantitative-qualitative divide, for this was a discipline that required that duality of approach back in the seventies when I graduated. I had a thorough grounding in the relevant applied sciences, in cartography, statistics, basic computing and mathematical modelling, too – but, also, the softer subjects of human and historical geography, so I understand how rigour is performed differently across paradigms. Thus, when I subsequently chose to be a qualitative researcher, I did so from an informed position towards alternative approaches. Indeed, when qualitative practices were still being developed, and researchers still working out how to do things through *doing* them, there was significant leeway for experiment and reflection.

Through these experiences, I have come to believe that there are considerable benefits to returning to foundational texts in which researchers wrote openly about the difficulties they encountered – like the authors in the edited collections by Geoffrey Walford (ed., 1998) and Alan Bryman and Robert Burgess (1994). Other texts demonstrate *how* specific methods can be carried out rather than setting out standard procedures (like Strauss, 2010).

Revealing that research is messy and possibilities many

Research is a messy process, qualitative research particularly so, yet many textbooks continue to present methodologies tidily as a series of clear-cut steps, thereby encouraging readers to believe that the research process is straightforward and success likely if procedures are carefully followed. Such expectations do little to prepare a new researcher to handle difficulties when they arise and I am certainly not the first to express this view.

Geoffrey Walford, writing in the late nineties, pointed out: “while these ‘cook-book’ textbooks have much to offer, they present research as largely an *unproblematic* process” (Walford, 1998: 1) and this is misleading. Well-known researchers contributing to Walford’s earlier edited book *Doing Educational Research* (Walford ed., 1991) revealed that their early steps were dogged by doubts and anxieties. In this book, there are debates about how to determine a research sample (from the linguists, Barbara Tizard and Martin Hughes, 1991), how to engage the reader (from Neil Mercer, 1991) and details of how Linda Measor and Peter Woods attempted to move beyond “antiseptic accounts” (Measor & Woods, 1991: 59). They also talk about “not knowing exactly where one is going” (Measor & Woods, 1991: 60). I also found Jennifer Nias’ discussion of *Primary Teachers Talking* (Nias, 1991) very reassuring. Studying her former students, she mentions a “mismatch between what they wanted to tell me and what I thought I wanted to know” (Nias, 1991: 148) and talks about the benefits of “time

spent walking, swimming or gardening... [which] can be immensely productive as it leaves ideas to form in the subconscious" (Nias, 1991: 162). Those ideas resonate with my own experience. Indeed, for me drafting often occurs during sleeping hours. And I have learned to keep a notebook and pencil by the bed to capture those bright ideas or carefully constructed paragraphs before they are filed away in my brain, effectively tidied away forever. Nias also demonstrates the importance of researcher resilience. "Over-zealous cleaners" binned her box of interview notes, forcing her to visit and search the municipal waste tip where, luckily, she was able to retrieve them (Nias, 1991: 153). Her research was 'messy' in several senses, including the physical; municipal waste tips are not pleasant places whatever the weather. Stephen Ball (1991) presents worked examples from his own research that provide excellent support for those unsure how to analyse their data.

Recognising there was a need for such support, Bryman and Burgess' book (1994) *Analysing Qualitative Data*, created a space for invited researchers to share their experiences of the problems and processes involved. They clearly record that 'messiness' was not a new phenomenon.

The research process, then, is not a clear-cut sequence of procedures following a neat pattern, but a messy interaction between the conceptual and empirical world, deduction and induction occurring at the same time (Bechoffer, 1974: 73).

Messiness is reiterated many times in subsequent decades. By Donald A. Schön (1983: 42) who talks of the "swampy lowlands", by Sue Atkinson (1994: 399) who found the process "messy and fraught", by Elizabeth A. St Pierre (1997: 180) who refuted its "clear, linear process", and Patti Lather (2010) who was considering how qualitative research can influence policy decisions and found this messy. More recently, Nicola Gratton Ryan Fox and Teri Elder (2020) discuss the messiness of research during the COVID-19 pandemic and I, too, found myself needing to tease out novel ways of researching (a messy experimental process) when social interaction was banned (Wright, 2021a, 2021b). Yet, some works still sweep the mess under the carpet and present the tidy version to the outside world. Surely, we can cope with contradictions and complexity, with difference and diversity and with likelihoods rather than truths as long as we write honestly.

It is my view that books that really support qualitative researchers explore the realities of the process, empowering readers to think for themselves and find ways of working that are congruent with their particular purposes and data; or demonstrate ways that research can be carried out. For this reason, I find Anselm Strauss's *Qualitative Analysis for Social Scientists* (2010) useful, as it shows the reader how to do things like write memos and create codes and themes by offering examples to study rather than rules to follow. This book is less structured than Barney Glaser and Anselm Strauss's

(1967) explication of Grounded Theory and, as the title implies, the ideas are easily transferred into other qualitative contexts. Strauss provides a language to discuss practice in detail, not just a set of steps a student can (should?) copy precisely, enabling readers to select, adapt and adjust ideas for their own work, researching thoughtfully. Such texts acknowledge the complexity of research practices and enable researchers to shape their own methodologies without implying that the process will be simple, and that simple is good enough.

Becoming a sociologist without knowing it

By the time I began work on my second (completed) educational doctorate, I saw myself as a Sociologist and had the confidence to develop my own “Emergent Methodology” (Robson, 2002). I believe this confidence grew from several earlier experiences: the (non-completed) Geography doctorate, a significant career in publishing, and a lengthy involvement with small-scale research using different methodologies. However, I readily admit that becoming confident took time and did not altogether start well. Indeed, I failed to take advantage of my own initial learning-through-doing until it was over. What I did out of genuine curiosity alongside my formal data collection for the Geography doctorate, made sense only in retrospect when the opportunity to gain from it had already passed. If that sounds confusing, it does so because it was, so now I will attempt to explain further.

After graduating in the '70s, I was offered the chance to carry out archival research in Mexico (despite speaking no Spanish). I was to study the distribution of population on the Yucatan peninsula, to see if the reality confirmed a popular theory. I dutifully embarked on the reading of handwritten Spanish *Visitas* (reports from the previous century/centuries by Bishops inspecting their domains). This was tedious work carried out in the cathedral of Mérida, capital of the province, where the documents were stored in damp cardboard boxes in the Men's toilet, too close to a dripping overflow tank; not quite what I expected from the label 'archive'.

I worked diligently throughout the mornings but with nowhere to take the customary siesta, often spent the afternoons exploring – the Mayan ruins, the local beaches, the thatch-hut villages where the local farmers lived and worked in forest clearings, the rural Spanish haciendas devoted to cash crops: henequen, maize, sugar and cotton. I wandered the city, examining the colonial architecture, the fountains and palm trees and local food markets, marvelling at Diego Riviera's vivid murals, and taking shelter from the sun in the local churches. Returning to the family home where I was staying, I spent hours talking to the two Mayan servants, as curious about their lifestyle as they were of mine.

It was my first chance to travel beyond Europe, my first encounter with colonialism and biculturalism, my first time alone a long, long way from home – and a steep learning curve. It was a trip that kindled my interest in the significance of education, for the Mayan girls had received very little. They could barely count, read or write, and most of their Spanish was centred on their household tasks; and this lack of education seriously reduced their frames of reference. Talking to them, I found them unable to grasp that I lived beyond America, as they knew nothing about the wider world. I saw how they struggled to make sense of me as my behaviours did not fit the typologies they recognized. Was I rich or poor? To them, I seemed to be neither. I mixed with the Spanish family, but barely spoke the dominant language. I wore cotton jeans and shorts, not the cashmere twinsets favoured by the wealthy. I preferred visiting the kitchens to learn to cook Mexican food to sitting in the shade, sipping lemonade. The realization that education really matters has informed all my later decisions but the fieldwork was life-changing in other ways, too.

The exploration of a different culture was very significant. It was the real learning I acquired from my research experience, and much of what I learned stays with me forty years later. The learning from the trip was transformative even though I gave up the formal research as I found it pointless, its premises potentially flawed. But maybe there could have been another positive outcome if I had tried to present a different study, a Sociological one, for I had spontaneously researched life in Yucatan. However, my supervisor had gone abroad on sabbatical so there was no-one to encourage me to write up what I had – and in those days academics staunchly defended their disciplinary boundaries, so such a shift might not have been permitted.

It was much later that I realized that my curiosity, my observing and questioning, was ethnography in the raw, practiced neither intentionally nor with formal training. As Harold C. Conklin (1968) described, and John Van Maanen (1979) endorsed, I was involved in:

a long period of intimate study and residence in a well-defined community employing a wide range of observational techniques including prolonged face-to-face contact with members of local groups, direct participation in some of the group's activities, and a greater emphasis on intensive work with informants than on the use of documentary or survey data ... (Conklin, 1968: 172).

and I was analysing and verifying my findings 'in the field' rather than attending to this later, a further important attribute according to Van Maanen (1979: 548).

Indeed, my situation, as a stranger in an unfamiliar culture far from my own land, could be said to mirror that of the traditional anthropologists in that I had gone out from a European academic centre "to study in geographically distant locales" although it differed in as much I had not set out to research among "socially marginalized groups" (Murchison, 2010: 5), but had just fallen into this. My experiences met Van Maanen's

(2011: 219) claim that “One becomes an ethnographer by doing it” but had no need to make “the familiar strange” (Van Maanen, 1995); everything was genuinely strange to me, provoking me to be thoughtful.

Looking back now, I feel that this was an opportunity lost, and I wish that I had kept the notes I wrote at the time, but on returning to the UK I was keen to move on with my life and they temporarily lost significance. In the short term, I turned to publishing instead and thrived in this semi-academic but less rarified environment. Yet having spent two years working towards a doctorate that a supervisor had (poorly) shaped, sowed a seed of defiance that ultimately bred self-confidence; and a strong belief that if I were ever to embark on another PhD, I would be the person who decided what I did.

Acquiring the writing skills I needed through editing others

Escaping from the academia by finding a job in publishing, I worked through the ranks to reach the role of Managing Editor, mastering new skills along the way and confidently critiquing the work of more senior academics in a way that I would now find daunting when I move among them within the same University culture. Interested in what underpins good writing, I read the key style manuals published by the Oxford and Cambridge University Presses (Butcher, 1981; Ritter, 2002; Butcher, Drake & Leach, 2006), and the more American but very readable *Words into Type* (Skillin & Gay, 1974).

I learned to help authors to ‘say’ what they intended to say to a defined word count and as part of doing this, to alter my style to mirror theirs – useful skills for a doctoral supervisor and an academic writer. I also improved my own fluency and understanding of the rationales for writing in certain ways, making explicit practices that previously I had merely followed instinctively.

Later teaching doctoral students how to write, cemented this new knowledge for me, and enabling them to experiment encouraged me to turn to more creative ways of writing myself (Wright, 2023). A text I found (and find) useful in supporting these areas, is Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb and Joseph M. Williams (1995), *The Craft of Research*, especially the earlier text rather than the newer and lengthier editions (Booth et al., 2024) that become more unwieldy. In similar vein, I favour Harry Wolcott’s (1990) brief *Writing Up Qualitative Research* over the expanded 2001 (Wolcott, 2001) & 2008 (Wolcott, 2008) editions, although all are useful.

In short, my publishing experience taught me to view writing critically even when the author holds a senior post but, more importantly, that I can write for different purposes and in different ways and this engendered a confidence to experiment and expand my range of writing styles. I already knew that I had easily passed written examinations at school and university, but I was beginning to feel confident to see myself as having

the skill set to really write. However, I still felt that I had nothing to say! Writing to publish was not yet on the horizon.

Trying out different research approaches on my journey back to the academy

Acquiring the confidence to write for publication was a slow process. For several years, I worked as a freelance Editor while bringing up a family. During that time, I found a new interest in learning about, and then teaching others, how to work with very young children, for in the '80s and '90s pre-school education relied on parent volunteers. I got involved and quickly found that as a graduate entering a largely non-graduate sector it was also possible to move rapidly from casual paid helper to self-taught trainer of staff. However, teaching oneself to teach adults was not always as simple as it sounds. When I got it wrong the students were very quick to tell me this directly or vote with their feet (that is, fail to attend).

As my skills improved, I found work in different educational sectors (Community groups, Further Education (FE) colleges and ultimately Higher Education) and acquired the qualifications they each offered along the way. This piecemeal progression carried significant benefits for most studies concluded with a small-scale research project of some kind, giving me many opportunities to experiment with different methodologies and techniques and requiring me to research “thoughtfully”.

For instance, I carried out literature-based research into postmodernism, establishing a set of oppositional characteristics that could identify postmodern thinking. Then, interviewing staff in the Early Years sector, I overtly gained information on their knowledge of policy-related issues whilst covertly exploring whether they challenged, refuted or accepted government directives. By doing this, I was able to establish whether individuals held conventional or more postmodern perspectives. I also saw how words alone do not always capture meaning, paving the way for later research for which I noted body language and tried out Conversational Analysis. For instance, one interviewee said: “Well we all know that the government is always right” but her stance and tone conveyed that she was being ironic and meant the exact opposite.

A later project was required to be experimental and involve pre-and post-test observation but also qualitative. Researching “thoughtfully”, I devised scenarios that enabled me to examine whether – and if so, how – my intervention had been effective.

For a further qualification, I decided to improve my own pedagogy through action research¹. I chose to work with students who often disrupted classes, so establishing

¹ I can recommend a useful online resource endorsed by UNICEF that clearly sets out the AR process (VSO, 2019).

practices that enabled them to contribute freely required a great deal of careful thought. I needed them to feel that I would be open to hearing what it was that was lacking in the classroom experience.

I also researched “thoughtfully” when I adopted an ethnographic approach to ascertain how (my) Foundation Degree² students achieved graduacy. This study harnessed the observation skills honed through working with young children alongside my interviewing practices, again requiring me to establish ways of ‘finding’ an abstract concept in a real-world context.

I was developing my skill set, enjoying each project for itself rather than with a future goal in mind. However, new opportunities were about to open up.

The educational doctorate – developing an emergent methodology

Accepting the challenge to take on the establishment of a Foundation Degree within the FE college enabled me to make a case for further personal development and I managed to gain part-funding to start another doctorate. For this second-chance research opportunity I was determined to take control of all the decisions and consequently chose an experienced supervisor whose specialities were sociology and social policy (areas I still knew little about) rather than education, although I planned to carry out educational research. He accepted that this was *my* project but was happy to share our different knowledge bases when we met for supervisions. I took the process of ‘knowing the field’ seriously, spending hours reading in the stacks of a copyright library, grateful that my supervisor was willing to trust that I would eventually feel ready to focus. I decided to study the purposes of education and to create original data through interview rather than return to archival research where there is always the danger of missing something important that someone else later finds. I chose to research with ten cohorts of mature adult students for whom, uniquely, I held contact details, removing the competitive pressure to be first to publish, common within archival work.

Topic decided, I turned my attention to methodology texts. The commonly given advice was to carry out semi-structured interviews, as these were (Fortado, 1990: 33), and still often are, assumed to sit safely between the extremes of set questions and open conversation (Brinkmann, 2014: 236; Paine, 2015: 471; Wethington & McDarby, 2015) I was not aware of Sociologist Ray Pawson’s (1996: 299) views that these were a “much used but little celebrated pluralist midway compromise” leading to a “fuzzy mid-ground”

² Foundation Degrees, two-year vocational courses to enable students to blend existing practical experience with their newly learned theoretical knowledge, were intended to raise qualification levels in the workplace.

so I dutifully wrote lists of question and prompts, and admit they served as useful preparation for what later ensued – open conversations to which I fully contributed. I was a semi-insider researcher (Dwyer & Buckle, 2009) – perhaps an “inbetweeneer” (Milligan, 2016), being someone who had previously held a position of power in relation to participants – and I felt instinctively that open interviews helped to achieve a more equal interaction. Like Nias (1991), I learned that what the participants wanted to tell me differed from what I thought I wanted to know, and I found that accepting all that was offered enabled deeper understanding as it shifted the emphasis from my agenda to the students’ viewpoints.

Continuing to read avidly, I found new strategies in Steinar Kvale’s book *Interviews* (1996) that encourages the researcher to break with normative procedures to elicit greater detail. Indeed, Kvale argues for spontaneity, co-talking rather than interviewing and urges the researcher to develop ‘presence’ by sharing relevant aspects of personal experience rather than simply questioning the participant(s). He also challenges the taboo against leading questions, arguing that these are effective in getting participants to shed inhibitions and express opinions. These approaches enabled me to learn things about my participants that were never discussed in class.

I found further support for my work in Wendy Hollway and Tony Jefferson’s (2000) book *Doing Qualitative Research Differently*. This introduced me to the ‘free association narrative method’, listening to what is *not* being said as much as what is said. These two psychologists explain how silences, hesitations, deviations, and juxtapositions of seemingly disconnected ideas, reveal that participants are voicing incomplete viewpoints. They encourage the researcher to probe such occurrences to find out what is being concealed. For as they write:

In everyday informal dealings with each other, we do not take each other’s accounts at face value, unless we are totally naïve; we question, disagree, bring in counter-examples, interpret, notice hidden agendas (Hollway & Jefferson, 2000: 3).

These forms of probing offered me practices to use when following James A. Holstein and Jaber F. Gubrium’s (1995) active interviewing method, one that demands “that the subject’s interpretive capabilities must be activated, stimulated, and cultivated” (Holstein & Gubrium, 1995: 17) to empower the subject to think about what they are saying “because socially constructed meaning is unavoidably collaborative” (Holstein & Gubrium, 1995: 18, citing in support Garfinkel, 1967; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). My interviews became a way of “formally and systematically doing so” (Holstein & Gubrium, 1995: 17) that was very satisfying. Taking care to use the ideas gently to respect my participants’ right to privacy, I sometimes found I had prompted them to voice ideas that they had not been aware they held, and the processes certainly helped

me learn to listen analytically and react to what I heard ‘in the moment’. I now had an effective data collection method and feel that I was really researching “thoughtfully”.

I transcribed by hand, as the attentive listening to recordings this required letting me immerse myself in the material and encouraged new understanding to float into my consciousness. I soon realized that written words alone did not sufficiently capture what was ‘shared’ with me. I needed more techniques and found support in Conversational Analysis (CA).

CA encouraged me to think in terms of utterance sequences (the turn-taking in conversational interchanges) and to note the changes of tone, pauses, emphases, *etc.*, that gave depth to my interpretations of the information shared and made this visible on paper. David Silverman (1998) led me to this route, but I then found it useful to go back to Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff and Gail Jefferson’s original work of 1974.

I read my way through several key texts but still find Ten Have (2007) offers the most helpful guidance on how to carry it out. Jack Sidnell (2011) offers a useful description: “the study of talk in interaction and other forms of human conduct in interaction other than talk, for example, gaze, gesture, body orientations, and their combinations”, and recently I found that he wrote a very useful overview of *Conversation Analysis* in 2016 that is freely accessible on the *Oxford Research Encyclopedia*, online (Sidnell, 2016). It is worth noting that, although CA requires users to use standardized mark-up notations, this in no way undermines the independence of the thoughtful researcher.

CA is a complete methodological approach, but also time-consuming. So I used the marks just on those parts of the transcripts where the words stated failed to fully capture meaning, for instance when a lowered voice implied a need for views to remain secret, when pauses suggested hesitation, when identifying long pauses revealed a lack of response revealing that when I began to offer possibilities, hoping for agreement or disagreement with a suggestion, I was trying to keep the conversation alive. Without CA notation it would just look as if I were asking and then answering my own questions. Here again I was taking what I needed from available ideas and blending them into my own process, researching thoughtfully.

I maintained this flexibility throughout the doctorate, creating an ‘emergent methodology’ as explained in an early publication, *Trusting the Process: Using an emergent design to study adult education* (Wright, 2009), that I find remains freely available online and maybe continues to support others to research thoughtfully.

Persisting with my careful analysis, eventually I learnt that my students were not telling me their thoughts about education and its purposes – I had to ask specifically to find that out. Rather the way they intertwined the elements revealed that as parents of young children they chose to work in and learn about childcare as it gave their daily lives congruence and they enjoyed the variety of caring, working and studying – the

“little bit of everything”. This I duly reported, despite the more normative position voiced in feminist circles that women need more official support to allow them to focus full-time on their studies (see for example Burke, 2002). I had to report my findings honestly – the thoughtful researcher must maintain integrity, however uncomfortable that may become.

After the doctorate – becoming a narrative researcher

Post-doctorally, there followed an active period of research and teaching in Higher Education. Alongside my work related to Early Years (EY) Education, I developed strong methodological interests in Narrative Inquiry (NI). My interest in child development had led me to psychologist, Jerome Bruner, and thence to his works *Life as Narrative* (Bruner, 1987) and *The Narrative Construction of Reality* (Bruner, 1991). I was hooked! Narrative Inquiry stirred my long-term love of powerful prose, and I saw it would work well with my own research plans. I also took this new interest into my work with doctoral students, particularly on the Professional Doctorate in Education that I helped to set up and co-ordinate. I own and have read a significant number of titles but when asked to make a recommendation usually Jeong-Hee Kim (2016) *Understanding Narrative Inquiry* as this offers a broad overview. My concern is always to avoid the narrowing down of NI, to refute the tendency for academics to impose rules to re-shape it in particular ways that they can claim as their own. For me, the beauty of Narrative Inquiry is its apparent simplicity disguising covert complexity. It is research that relies on the fluent expressions of ideas in written form and achieving such simplicity requires thoughtful research and advanced writing skills; texts must flow to have impact.

My dual roles teaching EY students and supervision left me little time to think and write outside of the box (but I wrote within it and occasionally found time to upload publications on Research Gate). Later, I chose a shift to Visiting Fellow status (in the UK a form of early retirement allowing further academic involvement) so that I could pursue my teaching and research activities with European colleagues and, very importantly, write. This, often illusional, freedom, enabled me to experiment further... but I have skipped ahead. I have yet to explain some of the other influences on the way I research and write that made me pause to think.

I had encountered, and used, Laurel Richardson's (1994) process of writing as a method of inquiry, a “way of knowing” (Richardson, 1994: 516) in the Educational Doctorate. Like her, I had noted that much qualitative research was presented in texts that were “boring” (Richardson, 1994: 517) and her belief that research could be presented in more creative ways, through poetry and stories, for example. I had supervised a number of students who did this but not got beyond the occasional vignette

(small-scale scenario) myself, doubting my ability to create “evocative representations” (Richardson, 1994: 524), that is, work that makes the reader feel the writer’s emotions.

Beginning to fictionalize

I had read Peter Clough’s (2002) book that showed how fictionalization – changing or merging characters, locations and/or other contexts – provides anonymity. It allows researchers to import “fragments of data from various real events in order to speak to the heart of social consciousness ... without stripping away the rawness of real happenings” (Clough, 2002: 8), which I interpret as blending aspects of different stories or accounts into one credible and powerful version that captures the emotional context of an event without making the living subject identifiable. I saw that fictionalization could enable ‘difficult truths’ (harrowing stories) to be told but had not tried this for myself. However, this was to change.

During the COVID-19 pandemic my research options were curtailed. I could not easily meet and interview people and was not very confident to record interviews online as my systems were not set up to handle this, so I turned inwards to the family and local community. In the UK, we were allowed to walk for an hour a day during lockdown so I did this. Unfortunately, as that was the only permitted “non-essential” activity, everyone was out on the paths and pavements in my village, and many were just chatting two meters apart rather than actually walking. When families did walk, the collective pace was much slower than I like, and large family blocks were hard to navigate if you wanted to be sure to keep your distance. It was particularly difficult when I took my elderly relative out with me, to ensure protection from dogs, scooters, bikes and runners. I started to notice, and later note down, the way that people occupied the public spaces and quickly realized that I had two sources of research data readily available: my relative’s experiences and what I observed for myself. As my data was local to both family and the village in which I lived, I needed to achieve anonymity – and fictionalization, and the building of composite stories from several sources, seemed to offer a way forward.

Why anonymity and fictionalization?

Anonymity is not merely a case of protecting identities. Indeed, it is unlikely that local people would read anything I published in academic journals (although not impossible as I live close to Cambridge, UK so am surrounded by University personnel). More important is the maintenance of my own belief in my research integrity. When people sign up to be participants I guarantee to make their contributions anonymous and keep their identities confidential. Why should I treat unwitting contributors with less respect when it is I who am ‘stealing’ the stories they are sharing with others? If I change key

details, or build a single story from many people's snippets, I believe I reduce this 'crime' although others may feel that the theft is multiplied! But there are strong precedents for gathering data from everyday life and unlike Harold Garfinkel's intriguing 'social breaching' activities with students (Garfinkel, 1967) and Stanley Milgram's (1963) horrifying electric shock experiment my work relies on neither deceit nor guile; and it certainly does no harm.

Ethically, fictionalization is a much simpler way to work in the real world with unsuspecting subjects, for, carried out well, it can capture the bigger picture and link the micro- and macro- social worlds without broadcasting person-specific detail. I believe, too, that fictionalization also offers a means to address disfluencies. In the role of story writer, I can tell difficult (personal, embarrassing, harrowing, identifying, *etc.*) truths that are shared, without obfuscation. Standing at a distance from the interview material I can recreate the emotions, the pain, the shame or despair that I believe I have heard within the discourse but do this one-step removed from the situation.

Using my craft as a writer, I can present other people's stories as if I were them (or as a narrator) but without the hesitations, deviations, tangential leaps and silences that had made the original story hard to follow. That, I have decided, is an effective way to tell difficult truths, but critics may find that they no longer feel genuine. In effect, I search for the balance between blunt honesty and verbal artistry, whilst always trying to stay faithful to the original story/stories shared. I strive, too, to establish an authenticity that makes the story credible to its readers, and to handle emotions without allowing them to bleed all over the page. These aims are seldom easy to achieve but, as the goal is worthy, I do the best that I can with the material I have.

Experimenting with storying

Writing up some of my observations, I created my first short stories, capturing the outside world as experienced by an elderly 'other'. I then went on to write narratives from aggregated fragments of material seen or heard as I walked. I polished these and published them in a series of articles (Wright, 2021a, 2021b, 2023) that had fun titles and clearly demonstrated the way my methods developed: from simple story to accounts with imaginary multiple voices, to theorization as I began to see myself as a modern-day flâneur walking the streets to see what there was to see. Like Charles-Pierre Baudelaire's prototype, my "passion" and "profession" was "to merge with the crowd" (Baudelaire, 2010: 12-13). Indeed, I casually referred to my research as "Skulking and Spying then Telling Tales" in the 2023 paper (Wright, 2023). I found this new creative style of working stimulating to develop and gained confidence as my approaches were acceptable to an academic audience. Kim M. Mitchell and Alexander M. Clark (2021) state that some academics had found one of their earlier editorials important

in “authorizing” experimental ways of writing. It is satisfying to be able to state, in contrast, that I overcame any initial doubts by myself, but the article exists for those who seek further justification.

Becoming personal

Autoethnography

The pandemic subsided but not the after effects. My elderly relative no longer had the confidence or physical strength to go out alone after the months when this was inadvisable. I found myself needing to take on more and more caring tasks and found this arduous, but it led me to write more personal material to manage my frustration, and I spent some time trying to decide whether I was still doing (auto)biographical work, or had shifted into autoethnography, maybe life-writing. Turning to the literature, I found that the overlaps and confusions between these three labels were as complex as I had thought at the outset. Autoethnography was the easiest to grasp conceptually, as in social research it is more newly established, its advocates and experts (mainly) still living and clearly identifiable.

Carolyn Ellis, citing herself (2004) and Stacy Holman Jones (2005), describes it as “...an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyse (*graphy*) personal experience (*auto*) in order to understand cultural experience (*ethno*)” (Ellis, Adams & Bochner, 2011). That seemed adequate until I attended some online conferences and heard for myself the intensity of emotions many of the writers brought to their work, something that is not really covered by the broader linguistic definition above and maybe something that is not inherently part of the approach. I was not entirely comfortable with the rawness of many of the presentations, or the focus on very difficult personal subjects, and unsure of the research value, for me, of turning trauma into lyrical and mellifluous text that could be performed. I appreciate that this probably says more about the people who choose to practice autoethnography and the topics they need to deal with, than the methodology itself but nevertheless such activity seemed to be prevalent and made me re-adjust my researcher identity.

Auto/biography

I had long been interested in Life History and Biographical methods but always with regard to others, although I was, and am, an advocate for reflective practice, particularly in Dewey’s relational sense (Holdo, 2023). To consider *Auto/biographical* work was a new direction for me, although this has a lengthy provenance. David J. Gordon (1988: 106) usefully describes it as offering advocates “three (overlapping) strategies to relieve

the self-consciousness inherent in writing about themselves and to throw attention forward to the truth of their meaning". One is to adopt the role of "impersonal historian" with "special access to interesting information"; a second is to "overtly dramatize an individual history through the use of scene, situation, and developing narrative", concentrating on capturing the feel of the life rather than a series of factual details, somewhat akin to storying a life or fictionalizing it; or, thirdly, the auto/biographer can "move away from the narrative of a remembered life and discursively engage the very project and problem of self-representation", in effect developing a monologue in which an insider and an outsider viewpoint interact, enabling an element of distance.

This is not the only significant mirroring, for, as Elizabeth W. Bruss puts it, "An autobiographer undertakes a dual role. He is the source of the subject matter and the source of the structure to be found in his text"... [and, serving as a check against dissimulation] ... "The existence of this individual, independent of the text itself, is assumed to be susceptible to appropriate verification procedures." (Bruss, 1976: 10).

Maybe seeking simplicity and inclusivity, those establishing the British Sociological Association's Auto/Biography study group in 1992 (eminent academics, Liz Stanley, David Morgan and Michael Erben), talked of "...the activity of attempting to render a succession of narrative moments relating to a life in such a way as to make them comprehensible to others" (BSA Auto/Biography Study Group) which remembers the needs of the reader and allows for greater freedom and experiment in adding the qualifier 'attempting' before the verb 'to render'.

Life writing

Autobiographical and life-writing approaches are both claimed to be the broader category but, from the definitions I found, I think that Life Writing may be the more inclusive term, certainly the most open one (or the least theorized, as its first usage is attributed to Virginia Woolf in 1939). Zachary Leader (ed., 2015) includes both personal narratives and formal documents about people as key materials. In his 'Introduction' to the edited volume, *On Life-Writing*, he talks of "a range of writings about lives or parts of lives, or which provide materials out of which lives or parts of lives are composed" and lists sources as "not only memoir, autobiography, biography, diaries, autobiographical fiction, and biographical fiction, but also letters, writs, wills, written anecdotes, depositions, court proceedings, . . . marginalia, nonce writings, lyric poems, scientific and historical writings, and digital forms (including blogs, tweets, Facebook entries)" (Leader, 2015: 1). That list feels both comprehensive and open to all possibilities and I like its flexibility.

I remain *uncertain* about my affiliation but *think* that my approach is perhaps best captured by 'Life Writing' simply because my style varies according to the subject matter:

I use the skills I learned as an Editor so many years earlier! Honesty and integrity are my bywords and, although it often hurts me to write about issues and experiences that I find troublesome, I do not feel a desire to spill my emotions onto the page. For me, writing is a vital way of recording that enables me both to capture *and* set aside any difficulties I encounter and contain the stresses and worries that I am living with. I write the ‘truth’ as I am feeling it at the time, and maybe later spend time reconstructing the material to make it better reflect and evoke those truths, but I fully accept that the writing is of the moment, and on another occasion, I may feel very differently and will accept this change of attitude without a second’s remorse. The process is cathartic, perhaps (appropriating ideas from psychiatry) due to cognitive processing whereby the “development of a coherent narrative ... [results] ... in more adaptive internal schemas” (Baikie & Wilhelm, 2005: 341).

Maintaining academic professionalism

Overall, even when I fictionalize or ‘story’ material I choose to stay on the minimal end of the emotional spectrum, maintaining an academic ‘professionalism’ when creating material to share. Maybe I *am* “engage[d in] the very project and problem of self-representation” that Gordon (1988) identifies for I do spend ages agonizing about how people might react to my honest accounts of struggling to ‘care enough’ when an ageing relative becomes increasingly unreasonable, this also is “researching thoughtfully”.

I am currently stock-piling notes and stories around the topic ‘caring’ with a view to an eventual book, but am in no immediate hurry to close this project down as I am writing to cope with life’s challenges rather than to publish. This will come later when I can also look back on the caring process and forward to how it might be different in future for others. For the moment writing to stay calm is enough.

Extending thoughtfulness to other researchers

As I saw the advantages of “researching thoughtfully” I wondered how I could help my doctoral students to research more “thoughtfully”. Although such research can be stressful, I believe there is a need to keep a clear head, too. Certainly, this is necessary as a supervisor as students need me to think on my feet during online supervisions when we discuss *their* plans and *their* writings. I continually encourage them to research thoughtfully, to build their own designs that meet *their* objectives rather than cling to the textbooks that set out steps to follow, and to make their own decisions. I concur that “It is necessary to guide students into autonomy and away from dependence” (Wisker, 2012: 30). Over time we need to offer “consultation and guidance rather than dictating the work to be done” (Wisker, 2012: 31).

Accepting messiness and uncertainty is hard for many research students, experimenting is made more difficult by the shortening of registration periods in the UK. I am forever on the look-out for freely accessible resources that I can recommend to students, recognizing that part-timers have little time to spend in libraries, and many libraries are shedding books in favour of computer screens, and database subscriptions that cannot be browsed in the same way. Even buying older books online is becoming more costly as platforms merge, and monopolies arise. However, careful searching reveals that there still are valuable sources freely available online. I recently found the Bloomsbury “*What is?*” *Research Methods Series* that currently has eleven titles as open access. These offer practical introductions with examples and give information without being too lengthy or setting out rules to follow, so are suitable for ‘thoughtful’ researchers. Breaking with convention, I list them under the Series heading ‘What is?’ at the end of the reference list.

Access to books like these is one of the benefits of open access as is the *Learned Publishing* journal, which offers articles on the topic open access that are themselves open access. Such publications reduce the barriers to knowledge created by traditional publishing methods, but open access has also created new problems along the way. American librarian, Jeffrey Beall, early recognized that charging authors to publish opened doors for scammers who set up what he termed ‘predatory’ journals (Beall, 2013), simply with a view to collecting revenue for doing very little.

Typically, researchers are sent flattering spam emails inviting them to submit their work for publication, and many do so as the emails can look quite convincing. They may be “littered with spelling, grammatical and punctuation errors” (Grose, 2017) and sent from dubious email addresses if you take the time to click and look. Some scams even ‘hijack’ legitimate journals, mimicking “the name (and the ISSN) of a reputable journal with the sole purpose of financial exploitation” (Moussa, 2021).

Non-native English language speakers may find these practices especially difficult to track so it is recommended that having researched ‘thoughtfully’ you make your publication choices ‘thoughtfully’ too. (I *am* a native English speaker, but I still cross-check sources and largely ignore unsolicited email offers. If an invitation sounds too good to be true, that is probably the case!) Patricia Logullo and colleagues (2024) refer readers to the ‘Think Check Submit’ checklist to help them carry out that process successfully. They do this in an article in a BMJ (British Medical Journal) publication (*i.e.* in a trusted source). However, careful checking cannot address the global inequalities that Pooley (2020) fears are created when “wealth buys authorship”, allowing further amplification of the voices “of scholars from rich countries”.

Working ‘thoughtfully’ is an attitude that could serve researchers well. This is achieved by being attentive, careful, sometimes cautious, but aware of possibilities and

willing to try them out. More importantly, it requires flexibility, being prepared to try another idea if something is not going well and, as I know, that can be difficult when one has invested a lot of time and effort into a particular choice.

As educator/broadcaster, Dr Neil Hawkes (2020) claims: “thoughtfulness invites us to think carefully and calmly before speaking or taking action”.

When I suggest that people research thoughtfully, I am mainly referring to the ‘taking action’ element but recognise that the term equally applies to speaking and am mindful of how valuable that advice is when one is about to defend a thesis at a viva or present a paper to colleagues or at a conference. As an academic, I add ‘before writing’ too, whether that be email responses, letters, or words planned for publication. I *try* to be thoughtful in whatever I do while accepting that sometimes I fail; and recommend this attitude to other researchers.

Think for yourself, take ownership of your original ideas, and have confidence in your own decisions. Consider the legitimacy, relevance and standard of any articles, books, blogs and other sources that you access and if you are unsure, continue looking elsewhere. Above all, be sure to *research thoughtfully*.

References

- Atkinson, S. (1994) Rethinking the principles and practice of action research: The tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research*, 2, 383-401.
- Baikie, K.A. & Wilhelm, K. (2005) Emotional and physical health benefits of expressive writing. *Advances in Psychiatric Treatment* [online], 11(5), 338-346. Available at: <https://doi.org/10.1192/apt.11.5.338>.
- Ball, S. (1991) Power, conflict, micropolitics and all that! In: G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London: Routledge, 166-192.
- Baudelaire, C.-P. (2010) *The Painter of Modern Life*. London: Penguin.
- Beall, J. (2013) Predatory publishing is just one of the consequences of gold open access. *Learned Publishing* [online], 26, 79-84. Available at: <https://doi.org/10.1087/20130203>.
- Bechhofer, F. (1974) Current approaches to empirical research: Some central ideas. In: J. Rex (ed.) *Approaches to Sociology: An Introduction to Major Trends in British Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul, 70-91.
- Bloomsbury Publishing, ‘What Is?’ *Research Methods Series*. Available at: <https://www.bloomsbury.com/uk/series/the-what-is-research-methods-series/> [9.09.2024].
- Booth, W.C., Colomb, G.G. & Williams, J.M. (1995) *The Craft of Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Booth, W.C., Colomb, G.G., Williams, J.M., Bizup, J. & Fitzgerald, W.T. (2024) *The Craft of Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brinkmann, S. (2014) Unstructured and semi-structured interviewing. In: P. Leavy (ed.) *The Oxford Handbook of Qualitative Research* [online]. Oxford: Oxford University Press, 277-299. Available at <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030>
- Bruner, J. (1987) Life as Narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Bruner, J. (1991) The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.

- Bruss, E.W. (1976) *Autobiographical Acts: The Changing Situation of a Literary Genre*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Bryman, A. & Burgess, R.G. (1994) Developments in qualitative analysis: An introduction. In: A. Bryman & R.G. Burgess (eds.) *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge, 1-17.
- BSA Auto/Biography Study Group [online]. Available at: <https://www.britsoc.co.uk/groups/study-groups/autobiography-study-group> [10.09.2024].
- Burke, P.J. (2002) *Accessing Education: Effectively Widening Participation*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Butcher, J. (1981) Copy-editing, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butcher, J., Drake, C. & Leach, M. (2006) *Butcher's Copy-editing*. Cambridge University Press.
- Clough, P. (2002) *Narratives and Fictions in Educational Research*. Buckingham: Open University Press.
- Conklin, H.C. (1968) Ethnography. In: D.L. Sills (ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York, NY: Free Press, 172-178.
- Dwyer, S.C. & Buckle, J.L. (2009) The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63.
- Elias, D. (1997) It's time to change our minds: An introduction to transformative learning. *ReVision*, 20(1), 2-7.
- Ellis, C. (2004) *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T.E., & Bochner, A.P. (2011) Autoethnography: An overview. *FQS (Forum: Qualitative Social Research)*, 12(1). Available at: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>.
- Fortado, B. (1990) The responsibilities of a semistructured interviewer. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 3, 31-46.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gordon, D.J. (1988) Character and self in autobiography. *The Journal of Narrative Technique*, 18(2), 105-119.
- Gratton, N., Fox, R. & Elder, T. (2020) Keep talking: Messy research in times of lockdown. In: H. Kara & S. Khoo (eds.) *Researching in the Age of COVID-19* [online]. Bristol: Policy Press, 101-110. Available at: <https://doi.org/10.51952/9781447360414.ch009>.
- Grose, T.K. (2017) The Dark Side of 'Open Access'. *ASEE Prism*, 26(6), 32-35.
- Hawkes, N. (2020) Value of the week: Thoughtfulness. *Medium* [online]. Available at <https://dr-neilhawkes.medium.com/value-of-the-week-thoughtfulness-7ab12a8655e6> [10.09.2024].
- Holdo, M. (2023) Critical reflection: John Dewey's relational view of transformative learning. *Journal of Transformative Education* [online], 21(1), 9-25. Available at: <https://doi.org/10.1177/15413446221086727>.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2000) *Doing Qualitative Research Differently*. London: Sage.
- Holman Jones, S. (2005) Autoethnography: Making the personal political. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 763-791.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (1995) *The Active Interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Kim, J.-H. (2016) *Understanding Narrative Inquiry. The Crafting and Analysis of Stories as Research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lather, P. (2010) *Engaging Science Policy: From the Side of the Messy*. New York: Peter Lang.
- Leader, Z. (ed.) (2015) *On Life-Writing*. Oxford: Oxford University Press.

- Logullo, P., de Beyer, J.A., Kirtley, S., Schlüssel, M.M. & Collins, G.S. (2024) *BMJ Evidence-Based Medicine* [online], 29, 223-228. Available at: <https://doi.org/10.1136/bmjebm-2022-112126>.
- Measor, L. & Woods, P. (1991) Breakthroughs and blockages in ethnographic research: contrasting experiences during the Changing Schools project. In: G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London: Routledge, 59-81.
- Mercer, N. (1991) Researching common knowledge. In: G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London: Routledge, 41-58.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milgram, S. (1963) Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.
- Milligan, L. (2016) Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* [online], 46(2): 235-250. Available at: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>.
- Mitchell, K.M. & Clark, A.M. (2021) Enhance your qualitative analysis with writing: Four principles of writing as inquiry. *International Journal of Qualitative Methods* [online], 20, 1-5. Available at: <https://doi.org/10.1177/16094069211057997>.
- Moussa, S. (2021) Journal hijacking: Challenges and potential solutions. *Learned Publishing*, 34, 688-695.
- Murchison, J.M. (2010) *Ethnography Essentials: Designing, Conducting, and Presenting Your Research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nias, J. (1991) Primary teachers talking: a reflexive account of longitudinal research. In: G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London: Routledge, 147-165.
- Paine, G. (2015) A pattern-generating tool for use in semi-structured interviews. *The Qualitative Report*, 20(4), 468-481.
- Pawson, R. (1996) Theorizing the interview. *British Journal of Sociology*, 47(2), 295-314.
- Pooley, J. (2020) *Read-and-publish open access deals are heightening global inequalities in access to publication*. Available at: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/02/21/read-and-publish-open-access-deals-are-heightening-global-inequalities-in-access-to-publication/> [1.07.2025].
- Richardson, L. (1994) Writing: A Method of Inquiry. In: N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 515-529.
- Ritter, R.M. (2002) *The Oxford Manual of Style*. Oxford: Oxford University Press.
- Robson, C. (2002) *Real World Research*, 2nd edn. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Avebury Press.
- Sidnell, J. (2011) Conversation analysis. *Oxford Bibliographies online* [online]. Available at: <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0062.xml> [10.09.2024].
- Sidnell, J. (2016) Conversation analysis. Linguistics, *Oxford Research Encyclopedia online* [online]. Available at: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.40> [10.09.2024].
- Silverman, D. (1998) Analysing Conversation. In: C. Seale (ed.) *Researching Society and Culture*. London: Sage, 261-274.
- Skillin, M. & Gay, R.M. (1974) *Words into Type*, 3rd edn. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- St. Pierre, E.A. (1997) Methodology in the Fold and the Irruption of Transgressive Data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1, 175-189.

- Strauss, A.L. (2010) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ten Have, P. (2007) *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Think. Check. Submit [online]. Available at: <https://thinkchecksubmit.org/> [30.06.2025].
- Tizard, B. & Hughes, M. (1991) Reflections on young children learning. In: G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London: Routledge, 19-40
- Van Maanen, J. (1979) The fact of fiction in organizational ethnography. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 539-550.
- Van Maanen, J. (1995) An end to innocence: The ethnography of ethnography. In: J. Van Maanen (ed.) *Representation in Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1-35.
- Van Maanen, J. (2011) Ethnography as work: Some rules of engagement. *Journal of Management Studies* [online], 48(1), 218-234. Available at: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00980.x>.
- VSO (2019) *The Action Research Guidebook* [online]. Available at: <https://www.vsointernational.org/sites/default/files/2020-04/vso-cambodia-action-research-guidebook-english.pdf> [1.07.2025].
- Walford, G. (ed.) (1991) *Doing Educational Research*. London: Routledge.
- Walford, G. (ed.) (1998) *Doing Research About Education*. London: Routledge.
- Wethington, E. & McDarby, M.L. (2015) Interview Methods (Structured, Semistructured, Unstructured). In: *The Encyclopedia of Adulthood and Aging*. Wiley, 1-15. Available at: <https://doi.org/10.1002/9781118521373.wbeaa318>.
- Wisker, G. (2012) *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wolcott, H. (1990) *Writing Up Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Wolcott, H. (2001) *Writing Up Qualitative Research*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Wolcott, H. (2008) *Writing Up Qualitative Research*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Wright, H.R. (2009) Trusting the process: using an emergent design to study adult education. *Anglia Ruskin Research Online (ARRO)* [online]. Available at: <https://hdl.handle.net/10779/aru.23752215.v1> [1.07.2025].
- Wright, H.R. (2021a) Learning to live differently in lockdown. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja (INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society)* [online], 23(1), 63-79. Available at: <https://doi.org/10.34862/tce/2021/07-e38m-6042>.
- Wright, H.R. (2021b) Through the Eyes of the Elderly: Life under Lockdown or What to Avoid in Future Crises. *The Sociological Observer* [online], 3(1), 113-117. Available at: <https://sociology.ie/wp-content/uploads/2022/07/Sociological-ObsERVER-31.pdf> [30.06.2025].
- Wright, H.R. (2023) Skulking and spying then telling tales – becoming a walking-writing-researcher. *Qualitative Studies* [online], 8(1): 110-136. Available at: <https://doi.org/10.7146/qs.v8i1.136796>.

Supplementary annex

- ‘What Is?’ Research Methods Series, London: Bloomsbury Publishing. Available at: <https://www.bloomsbury.com/uk/series/the-what-is-research-methods-series/> [9.09.2024].
- Bartlett, R. & Milligan, C. (2015) *What is Diary Method?*
- Crow, G. (2018) *What are Community Studies?*
- Edwards, R. & Holland, J. (2013) *What is Qualitative Interviewing?*
- Gayle, V. & Lambert, P. (2018) *What is Quantitative Longitudinal Data Analysis?*

- Hammersley, M. (2013) *What is Qualitative Research?*
- Hooley, T., Marriott, J. & Wellens, J. (2012) *What is Online Research? Using the Internet for Social Science Research*
- Neale, B. (2019) *What is Qualitative Longitudinal Research?*
- Scott, J. (2012) *What is Social Network Analysis?*
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L-C. & Hydén, M. (2014) *What is Narrative Research?*
- Taylor, S. (2013) *What is Discourse Analysis?*
- Wiles, R. (2013) *What are Qualitative Research Ethics?*

Bernhard Schmidt-Hertha*

EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ADULT EDUCATION RESEARCH – A PERSONAL STATEMENT

ABSTRACT: This text outlines the author's personal epistemological and methodological foundations in adult education research, emphasizing a journey of continuous learning and openness. It is written on the basis of 25 years of research experience and many empirical projects. One main thesis is that a curious and open approach to research paradigms is crucial, alongside lifelong learning research. Further, maintaining clear epistemological and philosophical positions is essential to avoid arbitrariness.

Here a constructivist view is adopted, acknowledging that the social world is interpreted and meaning-laden, interpretations are shaped by shared patterns (culture, language) and individual experiences. However, social structures and inequalities, while socially constructed, impact individual actions. Social phenomena in this sense are both objectively structured and subjectively interpreted. Thus, research must address the interplay of individual agency and social structures.

A pragmatic methodology, advocating for flexible method selection based on the research question, is put at the forefront. Pragmatism acknowledges the context-dependent nature of research and the influence of researchers' beliefs. Aiming for use-inspired basic research, generalizable knowledge derived from real-life problems should be addressed. Research can inform pedagogical practice by offering new perspectives and challenging traditional interpretations. At the same time, one has to be aware that research findings are subject to diverse interpretations, requiring clear and honest communication.

Regarding the concrete realization of research projects, the article argues for selecting methods carefully and considering a range of factors. Ethical considerations are paramount, and the pros and cons of mixed-method designs are discussed. Certain preconditions that are relevant for all research projects are examined here, namely openness, teamwork and collaborative exchange, continuous dialogue, networking, and time.

KEYWORDS: epistemology, methodology, constructivism, agency, pragmatist methodology.

An autobiographical introduction

At the end of my studies, which I had geared towards my desire to work practically in education, I had a basic knowledge of history and of some of the traditions of pedagogical thought and I learned how to deal with quantitative data. Apart from that, I knew little about research and science. It was only during my doctorate – despite or perhaps because of my clear empirical orientation – that I began to explore various theoretical approaches in greater depth and learned in particular from the close exchange with professors and colleagues who represented very different perspectives on educational theory. I learned a lot from my supervisor and mentor about the planning,

* **Bernhard Schmidt-Hertha** – Ludwig-Maximilians-Universität München, Faculty for Psychology and Pedagogy, Germany; e-mail: b.schmidt@edu.lmu.de; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5659-7115>.

implementation, and presentation of results of complex empirical research projects, collaboration in consortia and teams, the importance of networks, and, in particular, about the importance of having an open and appreciative approach to other academic positions and paradigms. Through the close exchange with a colleague from the field of historical pedagogy, I learned that certain fundamental questions of our subject and answers to them are constantly being rediscovered and reformulated in different eras, but ultimately always seem to be present. At the same time, she also taught me to critically question the historical conditionality of research and its rootedness in social dynamics based on the interweaving of reform pedagogy and nationalist ideas. Nevertheless, even after completing my doctorate and habilitation, I had only become acquainted with a small part of the social science schools and paradigms. It was only through my involvement in an international research community, through temporary professorships at two other universities, and then through my first permanent professorship at the University of Tübingen that opportunities arose to engage with other paradigms and scientific theoretical positions through contact with many colleagues. As part of the planning and realization of a research training group together with colleagues at the University of Frankfurt, the different approaches and positions in the theory of science became apparent and at the same time, all participants were forced to deal with the perspectives of the others. It was precisely this heterogeneity that was highly productive academically and I have never experienced this again in any other context. Central to the success of this research context was undoubtedly the willingness of everyone to engage openly and respectfully with other positions and a different understanding of research, which I had already experienced and learned in exchange with colleagues from other countries.

This curious and open approach to other research paradigms and theoretical traditions and the interest in understanding them is perhaps the most important starting point for my academic work today. This goes hand in hand with the necessity and willingness not only to research lifelong learning but also to practice it and to repeatedly venture into at least partially unknown territory, even at an advanced stage of my academic career. However, it also seems all the more important to be sure of one's own basic epistemological and philosophical positions so that openness does not degenerate into arbitrariness. Explicitly defining this position is rarely demanded and is often only implicitly recognizable in publications and lectures (see Brühl, 2017), which is why the invitation to examine this position here is challenging but also very welcome.

To do justice to this task, I will first address the central epistemological foundations of my work (section 2) – *i.e.* the question of how we can recognize reality and what role science plays in this. Building on this, I attempt to define the epistemological position of my work (section 3), which ultimately also has far-reaching methodological

consequences. Likewise, epistemological goals (section 4) can be derived from this – although epistemological and theoretical positions do not determine these goals. Finally, the question then arises as to the paths that lead to these epistemological goals – *i.e.* methodological approaches (section 5), from which in turn prerequisites for research projects can be derived (section 6). However, personal working methods, values, and individual working styles also play an important role in these prerequisites, as do the organizational and institutional framework conditions of this activity. Some concluding remarks (section 7) then lead to a plea for more scientific openness and a willingness to engage in collaboration with researchers who represent other methodological traditions.

Epistemological foundations

In terms of epistemology, two questions seem central to me:

- Is there a world that exists independently of the individual's perception?
- And if so, are there ways of recognizing and describing this world?

At least for the social world, the latter question can be answered in the negative. The world as we perceive it is always already an interpreted world and without these interpretations, we would not be able to recognize anything (Schütz, Staubmann & Lidz, 2018). This means that a text, a concept, or an encounter only becomes what it is when a meaning is ascribed to it. This work of interpretation is based on shared patterns of interpretation (culture, language, shared knowledge, *etc.*) but is also based on individual biographical layers of experience (Berger & Luckmann, 2016). Neither the shared nor the individual parts of interpretations can ever be completely caught up with and apprehended reflexively. Our awareness of the experiences and knowledge that shape our worldviews inevitably remains incomplete, and even more so our awareness of the perspectives of others. Following Winfried Marotzki's concept of education theory, which links education with the recognition of the subjectivity of the reality of the world reference as well as with the awareness of one's construction of the world as such (Marotzki, 2003), the scientific exploration of the world should also be aware of this constructed-ness and make it the starting point for the interpretation of findings and the reflection of one's perspective.

With the realization that the (social) world only makes sense in some way through interpretations (Berger & Luckmann, 2016), the first question – is there a world that exists independently of the individual's perception? – can also be answered in the negative. Physically speaking, there is (presumably) matter outside our minds. However, everything that goes beyond this realization is linked to the attribution of meaning by the people who perceive this matter. The distribution of collectively shared and individual patterns of interpretation and relevance varies depending on what is made

the object of observation. The question of whether someone can read and write, *i.e.* whether a person has the possibility of written communication, is perceived to be relevant in most contemporary societies, even if the individual importance attached to the ability may vary. On the other hand, the question of why person X does not participate in further education is probably only relevant to a few people and will be answered very differently depending on the relative perspective adopted. Science can then contribute to making inter-individually shared perceptions visible and attempt to understand social action from the perspective of the actors.

The role of power structures and social inequality

At the same time, this constructivist perspective harbors the danger of ignoring power structures and inequality in our societies or understanding them merely as the product of individual constructions. Beyond the question of the individual interpretation and use of life opportunities and possibilities for action, these are obviously not distributed equally. Material and immaterial social resources – from wealth to opportunities for participation – are unequally distributed. Although the meaning attributed to these resources can in turn be understood as socially constructed, it is an attribution that is widely shared among people and can be considered consensual and can therefore serve as a starting point for social science research. Social structures, inequalities, and structures of possibility can therefore only be described in a scientifically sound manner if certain shared patterns of interpretation are assumed to be generally accepted. In other words, the social actions of individuals can only be understood by considering their patterns of interpretation and world views, which must also be interpreted against the background of social structures and unequal living conditions. Research must therefore rise to the challenge of breaking down the complex interplay between individual actions and inter-individual structures (see Chambliss & Schutt, 2024). It is therefore also a question of what options for action (agency) are open to the actors, how do they perceive them and make use of them?

The dynamics of change

However, this is not just about snapshots and the description of a status quo, but about changes on a structural and individual level. Both empirically and in terms of educational theory, it is necessary to assume that social conditions are changeable and constantly changing and to ask about the dynamics, variables, and the ability to shape these changes. Accordingly, these dynamics of change at a personal, interpersonal, organizational, and structural level are of particular interest and at the same time can only ever be captured to a limited extent and in part using social science methods. However, scientific approaches – despite or even because of their perspectivity – enable

a broader insight into these changes and allow the formulation of theses (that are always provisional) regarding connections and interactions on the different levels of questions posed by social science research.

Three consequences for social science

The epistemological starting point outlined here has three main consequences for direct scientific work:

- Firstly, an awareness of the narrow limits of one's own cognitive possibilities is called for, over and above every form of methodological care taken in research. Thus, a certain degree of scientific humility towards the complexity and perspectivity of social phenomena – especially learning and educational processes – is required;
- Secondly, against this background, research findings provide only one perspective on social realities, but one that is often helpful and opens up new insights and – depending on the approach – can make individual or inter-individual constructions of reality understandable or make structural conditions of social action visible and open to criticism;
- Thirdly, this epistemological starting point in no way prejudices a particular methodological orientation. Every methodological paradigm always remains deficient and limited here, but at the same time also offers possibilities for the construction of reality and thus for a gain in knowledge.

Point of origin in philosophy of science

John W. Creswell (2003) proposes the differentiation of four central paradigms for the theoretical positioning of research approaches.

(1) Postpositivism is based on the principle of the measurability of social phenomena and the reduction of the complexity of social realities to investigate the effects and correlations of individual variables. The focus is on theory-based empirical observation and testing of hypotheses and thus a theory-testing approach. Critics of this approach point to the problem of reducing complexity and the associated risk of lower ecological validity (see also Blumer, 1969), the insufficient potential for theory development, and above all the idea of researchers as neutral observers, which is criticized as naïve.

(2) Constructivism, which to a certain extent can be understood as a counter-design to a positivist approach. The focus is on an understanding approach to the social world that is aware of the contingency of patterns of interpretation and scientific interpretations and analyses the phenomena studied in their social and historical context. Instead of theory-testing, the focus here is on theory development. Criticism of this approach relates above all to the low degree of standardization of the procedure and the associated

non-replicability of results. Concrete derivations for the design of pedagogical practice are also less to be expected here.

(3) Advocacy/participatory research as an approach that understands science and research as political. Here, researchers act as advocates for those being researched or support their goals and concerns. Based on the empowerment approach, collaborative and participatory research approaches (see Cornwall & Jewkes, 1995) are actively advanced and scientific work is also measured by the resulting changes in the field under investigation. Here, science abandons its striving for a neutral position and sees itself as a political actor and jointly responsible for what it investigates. This position is rejected by critics as biased, partly because there is a fear that the results will be distorted in favor of political objectives and thus no fundamental contribution to scientific knowledge seems possible.

(4) The approach favored by Creswell, which he refers to as pragmatism, asks above all about the consequences of social actions and thus seems particularly suitable for the scientific monitoring of interventions and educational measures. Building on the work of John Dewey, it is argued that a strict separation of research paradigms is unhelpful and rather detrimental to the acquisition of knowledge. The focus is on the open choice of research methods that are appropriate to the respective subject matter and not restricted in advance by scientific theoretical positioning. This open and unbiased search for answers, which Dewey describes with the term “inquiry”, is not independent of the respective contextual factors and the researchers themselves, as “pragmatism insists on treating research as a human experience that is based on the beliefs and actions of actual researchers” (Morgan, 2014: 1051). In this respect, pragmatism – in a manner similar to constructivism – is skeptical about the pursuit of knowledge that is independent of individuals and contexts but does see the possibility of recognizing fundamental cross-case patterns in observed cases and of thus arriving at findings that point beyond the specific object of investigation. At the same time, research results remain dependent on the goals, intentions, and questions of the researchers and in turn influence the starting conditions for further research work (Morgan, 2014).

Pragmatism thus offers a way out of the seemingly unresolvable incommensurability of post-positivist, constructivist, and advocacy understandings of science. For educational research, this opens up the possibility of being aware of the uniqueness of observed phenomena without being blind to the references to underlying, cross-case dynamics embedded in them. It can search for fundamental principles without falling prey to the naive idea that the subjectivity of research and research results can be overridden by standardization alone. It can provide us with findings that enable concrete practical and (educational) policy deductions, but it must always be aware of its intentions and their influence on the research process and reflect on these (self-)critically.

It must be assumed that social phenomena are based on structures that can be described as objectively given conditions on the one hand, but whose meaning and relevance only emerge through the individual perspectives of the actors involved on the other. In my view, a pragmatist understanding of science therefore always implies an awareness of and consideration for the difference between different perspectives on social facts. This perspectivity should not be seen as a disturbing factor, but rather as the only way to understand social action. Against this backdrop, the inclusion of different perspectives is not important because it allows an objective reality to be better captured, but because the different realities of those involved are considered and thus possible changes and interventions can be reflected from the perspective of the various participants and those affected.

Cognitive objective

This already formulates an essential knowledge objective. Research, as I understand and conduct it, is about better understanding complex social contexts and thus supporting a knowledge base for the planning and realization of measures and action strategies. According to Donald E. Stokes (1997), this can be described as use-inspired basic research. In his “Pasteur’s quadrant” (Figure 1 below), Stokes differentiates between three forms of research, which are classified according to their basic and application orientation. Use-inspired basic research differs from pure basic research, which focuses on findings that are as generally valid as possible without considering their relevance for social action as a criterion for the selection of the research object or the evaluation of the results. Pure applied research, on the other hand, focuses on the evaluative assessment and improvement of individual measures and is not aimed at uncovering principles and connections that go beyond the specific context of the study. Use-inspired basic research aims to do just that. The aim is to gain generalizable knowledge

Considerations of Use?		No	Yes
Quest for Fundamental Understanding?	Yes	Pure Basic Research	Use-inspired Basic Research (Pasteur)
	No		Pure Applied Research (Edison)

Figure 1: Pasteur’s Quadrant (Stokes, 1997)

and a fundamental understanding of social dynamics, whereby the questions guiding the findings are derived directly from real-life action requirements and problems. In other words, it is about gaining fundamental insights to use this knowledge to improve pedagogical action or stimulate concrete measures.

The idea of use-inspired basic research is therefore about the fundamental understanding of perspectives, developments, and processes as well as contexts and interactions in a field of research in order to derive practice-relevant knowledge from these findings. In this sense, science does not see itself as the dominant or even the only way to further develop pedagogical practice and respects the inherent logic of pedagogical fields of action. However, scientific findings can stimulate pedagogical practice by offering new perspectives, posing different questions, and providing new possibilities for interpretation. In this way, they can challenge traditional patterns of interpretation and stimulate innovative approaches to solutions (see Kieser & Leiner, 2009). Scientific findings therefore do not compete with the empirical knowledge of pedagogical practitioners but rather offer a (further) basis for reflection and new impulses to challenge, rethink or expand this practical knowledge.

Professionalisation through reflection

Research understood in this way can also be seen as a contribution to the professionalisation of pedagogical action by offering opportunities for reflection and strengthening the ability of professionals to reflect. The ability to reflect on one's actions is often seen as a central characteristic and essential criterion of professionalism, especially in pedagogical fields of action (see Cramer et al., 2019). This is based on the assumption that only by repeatedly questioning one's interpretations, perspectives, and assumptions is it possible to continuously develop the competence to act and the quality of professional action. Research then has the task of offering the appropriate occasions and stimuli for this and providing alternative patterns of interpretation.

Reading findings differently

While pure applied research aims to identify concrete development perspectives and formulate proposals for action, use-inspired basic research provides findings that suggest certain interpretations and interpretations, but which at the same time leave room for interpretation and indeed also require it. As a result, research must also live with the fact that findings are read differently in educational practice or by political decision-makers and that different strategies for action are derived from them, without these readings and conclusions being completely arbitrary and in turn open to criticism. The reception of large and widely discussed public studies, such as PIAAC (see St. Clair,

2016; Grotlüschen et al., 2019; Hamilton, 2018) shows clearly that actors come to very different conclusions depending on which results are specifically taken up and into which interpretation schemes they are classified.

Research ethics, unambiguity and uncertainty

In terms of research ethics, the extent to which scientists are responsible for how their results are received and the consequences of this is a recurring topic of debate. Robert Oppenheimer, who is regarded as the father of the atomic bomb, is often discussed in this context. In the case of social science research, whose subject matter is constantly changing and whose findings are always generated from a specific perspective and with a specific interest in knowledge, the connection between research and its consequences is far less clear, is usually influenced by many other components and is ultimately always contingent in the assessment of the consequences. In my opinion, however, it is still the responsibility of science to communicate its findings in such a way that they are as unambiguous as possible, without concealing the uncertainty and perspectivity of scientific knowledge. It is therefore a matter of communicating research results honestly, clearly, and in a way that is appropriate to the target audience.

The path of knowledge creation and choice of method

The paths that lead to the described knowledge objectives are diverse and are certainly among the central topics of every discipline. There is hardly any other topic that the social sciences deal with as intensively as the methods and procedures they use to generate knowledge. Even if the theoretical starting points described above suggest a certain spectrum of methodological approaches, every scientific project has to deal with the question of the right choice of method anew. The criterion of appropriateness to the subject matter (Strübing et al., 2018) is repeatedly brought to the fore, but this in itself requires interpretation. For an object to be appropriate, it must first be defined. In a broad interpretation, this research object includes not only the field to be researched (Lewin, 1942) but also the central question and the actors involved (researchers, study participants, and other stakeholders). An initial idea for a research design can be developed by ascertaining (1) the researcher's theoretical starting point, (2) the central research interest (research question) of the project, (3) the possible approaches to the field, (4) the anticipated willingness of the research subjects to engage with certain methods or the willingness of key gatekeepers to allow this, (5) the skills and experience of the researchers involved and (6) the available (human, infrastructural and monetary) resources.

Re (1): With a pragmatist understanding of science, there are initially no direct restrictions on the choice of methods. However, this scientific-theoretical position suggests cascading research designs with several successive research steps that relate the knowledge process and the dynamic further development of the object of investigation to each other.

Re (2): Ideally, all considerations should begin with a theoretically derived question that can be justified based on the current state of research. However, this does not mean that it rigidly and unchangeably prejudices the entire process. Research questions can also be modified based on the other points mentioned or due to newly acquired findings (*e.g.* in grounded theory).

Re (3): Even if field access is not an inherent scientific criterion, but a practical research challenge, it must be considered from the outset. How can and should contact be established with those involved in the study? Are official approvals required and what challenges are to be expected due to the respective field of investigation?

Re (4): Without the support of adult education institutions, for example, it will hardly be possible to research them; without the willingness of learners to participate in surveys, it will not be possible to conduct such surveys. However, it is also a question of which gatekeepers should be involved and how they and those directly involved in the research can be motivated to participate. It is also important to keep the burden on all those involved as low as possible.

Re (5): A research design must of course also consider the experience and methodological skills of the researchers involved. It is certainly not necessary for every member of a research team to be equally familiar with all the planned methods, and research projects are often an opportunity to learn new methods. However, the effort required to familiarize oneself with new methodological approaches should be considered during the planning phase, as should accompanying measures such as consulting experts for the chosen methodological approach. However, there is also a danger in rashly resorting to particularly familiar methods ("If you have a hammer, everything looks like a nail").

Re (6): Finally, more demanding research projects in particular often require considerable human resources and funds for subcontracting (*e.g.* in the context of conducting representative surveys). The resources that are available or can be applied for the respective project must be considered at the planning stage. The relevant requirements, possibilities, and limitations vary depending on the research funding program and funding organization. While international funding programs (such as the EU) require the participation of several partners from different countries, national funding programs – at least in Germany – are often linked to specific framework topics or are indirectly limited in terms of the financial volume for individual projects.

Taking the above-mentioned aspects into account, a research plan can be drawn up, which then has to be checked for its ethical justifiability (Hedgecoe, 2008). The central question here is whether the planned study could have any negative consequences for those directly or indirectly involved and whether the burden on the people involved in the research (time required, cognitive and mental stress, *etc.*) stands in an acceptable relationship to the expected gain in knowledge. Depending on the study design, technical classification, and national requirements, it may also be necessary to involve the relevant ethics committee.

Appropriateness and mixed methods

In awareness of the dependence of research results on the chosen methodological approaches and the dictum of appropriateness concerning the object of research as the basis for the choice of social science research methods, mixed methods designs are increasingly being used in adult education research. Different patterns of justification can be identified here (Schmidt-Hertha, 2020), but these are often not unproblematic. For example, the frequently cited argument of wanting to cross-check the results of one method with another seems problematic insofar as different methods naturally lead to different results or different perspectives and can therefore hardly validate each other (Blaikie, 1991). It seems more convincing to subdivide the research interest into different sub-questions, each of which suggests different methodological approaches and thus allows mutually complementary results to be expected (Glaser, 2001). In doing so, explorative-understanding approaches can also be combined with standardized-hypothesis-testing approaches, thus combining qualitative and quantitative research methods in the sense of a close mixed-methods understanding. However, the combination of different data formats and evaluation methods within one paradigm can also be useful – depending on the respective research object and research questions. Finally, it should be emphasized that although we have often combined different methodological approaches in different ways in our studies, in many research contexts monomethod designs are also appropriate as the method of choice. Irrespective of the methodological design of the respective study, there are several prerequisites that I consider to be central to the success of research projects.

Preconditions

In the practical realization of research work, many concrete prerequisites can certainly be formulated and constellations of conditions described. I would like to pick out four of these that play a central role in many research projects and which, in my opinion, do not always receive the necessary attention.

Openness to alternative approaches

(1) The openness of all researchers involved (see Olmos-Peñuela, Benneworth, & Castro-Martínez, 2015) towards alternative approaches, but also towards unexpected results is a very important prerequisite for the realization of scientific projects – regardless of whether they are implemented in a team or by individuals. Only if this openness exists can it be ensured that methodological approaches are chosen primarily according to their appropriateness to the research object, that results are not prejudiced by theoretical dogmas and that new, unplanned results are also possible. This does not mean that the influence of theoretical starting positions and perspectives on the results of studies should be denied or prevented, but that there must be an awareness of this perspectivity among researchers and a willingness to critically question the appropriateness of certain theoretical assumptions again and again. At a very basic level, however, openness also means being aware of the contingency of one's own decisions in the research process – starting with the choice of theory and method – and looking at alternative approaches in a correspondingly respectful and appreciative manner.

The centrality of dialogue

(2) Particularly in the tradition of humanities research, major advances in knowledge seem to be linked to individual people and their thinking right up to the present day. This impression is deceptive insofar as, even in the humanities, the gain in knowledge was very often the product of dialogue and the joint discussion of scientific problems. In empirical research, the realization of research projects is usually only conceivable as teamwork anyway, since the demands of data collection and analysis would often overtax a single person, but above all the reliability and comprehensibility of findings and interpretations can only be ensured by several participants. In this respect, research is generally a team effort, and the willingness and desire to work together as well as the composition of the group and the associated emotional dynamics are a central criterion for the success of scientific projects (Hubbard, Backett-Milburn & Kemmer, 2001).

Open exchange for quality in research

(3) To realize this teamwork, a continuous open exchange within the project group and beyond is essential. Critical and constructive dialogue about research projects, approaches, and results, whether in the context of working meetings, conferences, courses, or various online formats, is one of the most important instruments of quality assurance in science. Even in the planning phase, the exchange with colleagues provides essential impulses, but especially in the course of project implementation, self-critical reflections within the team as well as the dialogue with professionals from

the respective field to be investigated offer repeated occasions to put the scientific work to the test. A broad network of academics and practitioners who are open to this kind of dialogical exchange requires a great deal of trust in one another, but also the willingness to support each other in their work. I have always found the time involved to be rewarding and productive for everyone involved.

Creative impulses through time out

(4) Finally, creativity researchers repeatedly point out that scientific productivity and inspiration – in addition to functioning teamwork (Burbiel, 2009) – also require time and leisure (e.g. Loehle, 1990). Phases of relaxation, pausing and switching off within an often hectic everyday life at a university and a blurred distinction between working time and non-working time harbor the danger that research will degenerate into working through work packages and project plans and that there will no longer be any room for new ideas. However, in my personal experience, new research ideas, theoretical impulses, or approaches to interpreting empirical findings often emerge when you have time to rest and let your mind wander.

Beyond these prerequisites for research work – and even more fundamentally – the political and administrative conditions for free science must be in place. However, especially in times of growing anti-democratic forces and autocratic regimes, it must also be clearly stated: The basic prerequisite for all research is freedom of thought and the ability to question everything critically. The limits of what can be said must lie where the dignity of other people is violated, but not in institutional directives, administrative guidelines, or political doctrines. It is worrying that individual countries within Europe are now in the bottom third of all countries in terms of academic freedom (Kinzelbach et al., 2023).

Conclusion

Research, as I experience it, is one of the most varied and self-determined areas of work. This is precisely why it is important to be aware of one's idiosyncrasies and to question one's actions self-critically. I have always found it helpful to engage with other epistemological starting points and different understandings of science. On the one hand, it is important to remain open to new experiences and approaches, to expand or correct one's convictions, and on the other hand – if other positions do not seem convincing – to endure dissent and deal with it constructively. Science as a whole and the social sciences in particular thrive on the diversity of theoretical and methodological positions and can only benefit from this diversity if they embrace it.

Research cannot renounce its shared responsibility for society and its development but must reflect on its contribution to the construction of social reality. Assuming that the contexts and differences we investigate are always socially constructed and are reconstructed and supplemented by new constructions through our scientific work, science cannot withdraw to a purely observer perspective but is an essential part of social events. The more influence scientifically generated knowledge is granted – e.g. in the context of evidence-based policy – the more important it is for researchers to be aware of the scope of their actions and their associated responsibility. However, this also includes honestly communicating the limits of the validity of specific results and scientific procedures as a whole. Scientific knowledge is always subject to the proviso of provisionality and is always incomplete – especially in the investigation of social facts. For example, research work can precisely describe a current situation from a certain perspective and, at best explain its genesis, but can hardly make reliable predictions about the effectiveness of future interventions.

In my opinion, these fundamental scientific-theoretical positions should also be viewed independently of the constantly changing possibilities and methodological developments in social science research. For example, the use of artificial intelligence will also permanently change the possibilities and working methods of research in the field of adult education (Milana et al., 2024). The support of data collection and data analysis through AI is already making it possible to design research processes more efficiently and deal with even larger amounts of data. However, the responsibility for procedures and results can only remain with the human actors, and quality requirements, such as the intersubjective traceability of evaluation steps, will presumably become more important as a result.

References

- Berger, P. & Luckmann, T. (2016) *Social theory re-wired*. New York: Routledge.
- Blaikie, N. (1991) A critique to the use of triangulation in social research. *Quality & Quantity*, 25, 115-136.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Brühl, R. (2017) *Wie Wissenschaft Wissen schafft: Theorie und Ethik*. Konstanz & München: UVK.
- Burbiel, J. (2009) Creativity in research and development environments: A practical review. *International Journal of Business Science & Applied Management*, 4(2), 35-51.
- Chambliss, D.F. & Schutt, R.K. (2024) *Making sense of the social world: Methods of investigation*. London: Sage Publications.
- Cornwall, A. & Jewkes, R. (1995) What is participatory research? *Social Science and Medicine*, 14, 1667-1676.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019) Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423.

- Creswell, J.W. (2003) *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser, B.G. (2001) *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley: Sociology Press.
- Grotlüschen, A., Thériault, V., Nienkemper, B. & Capstick, T. (2019) Critical viewpoints on adult literacy practices at the time of PIAAC. *International Journal of Lifelong Education*, 38(4), 361-365.
- Hamilton, M. (2018) Contributing to the common good? Media coverage of the international largescale assessment of adult skills (PIAAC) in four national contexts. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 167-184.
- Hedgecoe, A. (2008) Research Ethics Review and the Sociological Research Relationship. *Sociology*, 42(5), 873-886.
- Hubbard, G., Backett-Milburn, K. & Kemmer, D. (2001) Working with emotion: Issues for the researcher in fieldwork and teamwork. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(2), 119-137.
- Kieser, A. & Leiner, L. (2009) Why the rigour-relevance gap in management research is unbridgeable. *Journal of Management Studies*, 46(3), 516-533.
- Kinzelbach, K., Lindberg, S., Lott, L. & Spannagel, J. (2023) *Academic Freedom Index – 2023 Update* [online]. Available at: <https://doi.org/10.25593/opus4-fau-21630>.
- Lewin, K. (1942) Field theory and learning. In: N.B. Henry (ed.) *The forty-first yearbook of the National Society for the Study of Education: Part 2, The psychology of learning*. Chicago: The University of Chicago Press, 215-242.
- Loehle, C. (1990) A Guide to Increased Creativity in Research – Inspiration or Perspiration? *Bioscience*, 40(2), 123-129.
- Marotzki, W. (2003) Bildung, Subjectivity and New Information Technologies. *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 227-239.
- Milana, M., Brandi, U., Hodge, S. & Hoggan-Kloubert, T. (2024) Artificial intelligence (AI), conversational agents, and generative AI: implications for adult education practice and research. *International Journal of Lifelong Education*, 43(1), 1-7.
- Morgan, D.L. (2014) Pragmatism as a Paradigm for Social Research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045-1053.
- Olmos-Peñuela, J., Benneworth, P. & Castro-Martínez, E. (2015) What Stimulates Researchers to Make Their Research Usable? Towards an Openness Approach. *Minerva*, 53(4), 381-410.
- Schmidt-Hertha, B. (2020) Mixed Methods in der Übergangsforschung. In: A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (eds.) *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich, 165-181.
- Schütz, A., Staubmann, H. & Lidz, V. (2018) The Problem of Rationality in the Social World. In: H. Staubmann & V. Lidz (eds.) *Rationality in the Social Sciences*. Cham: Springer, 85-102.
- St. Clair, R. (2016) Plus ça change – The failure of PIAAC to drive evidence-based policy in Canada. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report*, 39, 225-239.
- Stokes, D. (1997) *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Washington: Brookings Institution.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018) Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100.

Marianne Høyen*

CAN I BE A UNIVERSAL ACADEMIC AND STAY LOYAL TO MY CULTURAL ROOTS? A DANISH RESEARCHER REFLECTS ON THE CHOICES THIS ENTAILS

ABSTRACT: To write this article, I examined my own educational journey through a series of critical lenses. My intention was to identify and share my experiences of learning to function within the dominant Anglocentric academic discourses when I grew up and worked within a very different cultural tradition, my foundational Danish heritage. I present my 'findings' here as a series of 'Strands' that I had to unpick and then re-twine to understand my story, interspersed by 'Strategies' – pauses where I share the processes I used to enable me to excavate my academic life with integrity and share my ideas with others – as I believe there are many academics working within Europe, and beyond, who will have encountered or be working through or around similar hurdles. There are many like me who lack the privilege that being a native English speaker bestows in a world where this is the dominant lingua franca.

KEYWORDS: anglocentric academic discourse, thinking tools, life choices, positionality, Views of Nature.

Beginning to reflect

This article sets out to examine my own educational journey through a series of critical lenses. My intention is to identify and share my experiences of learning to function within the dominant Anglocentric academic discourses in which I grew up and worked inside a very different cultural tradition, my foundational Danish heritage.

To decide what to write about and how to structure it, I used a series of informal strategies, that others may find useful for similar processes.

Strategy 1: Using thinking tools

I use a range of different thinking tools to gather my thoughts before I begin to write.

If I am pursuing creativity I may start with a blank page and use **Doodling**: This frees the mind totally as it has no rules, no style restrictions, no central purpose. **Jotting**: Scribbling down random ideas is also structure-free, relying on keywords or meaningful text to capture ideas (NB: Those with poor handwriting or who are very cryptic may find the jottings hard to decipher at a later date). **Free-writing**: This involves simply writing without a break or clear sense of purpose to see what appears on the page. It can be done to formal timings if you need a bit more structure, or in

* **Marianne Høyen** – Danish School of Education, Educational Sociology, Aarhus University, Denmark; e-mail: hoyen@edu.au.dk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5042-6024>.

a group alongside peers if you like to work sociably or find the presence of others encourages staying on task (see Elbow, 1998). **Building mind maps** to link ideas: Doodles, jottings and free writing may lead to this stage, or it may be a starting point for those who already have a clear focus. It may be more productive using pen and paper and working on big sheets, to enable expansion in any directions that develop. But those already familiar with their material may choose to use design apps from the outset. It is advisable not to view the map as a final outcome when it is only a tool. Be critical and prepared to make changes or start over, especially if the map becomes a model with feedback loops. **Comparative tables:** A two-or three column table can allow complex (or numerical) material to be set out logically to gain an overview. Creating a grid offers the option to move material around until the order is satisfactory. This also offers flexibility, but perhaps not the freedom of creating an individualised document that more easily allows highlighting and emphases through changes of style or font. Creating a table as a 'thinking tool', can be invaluable in the early stages of research that even renowned sociologists such as Pierre Bourdieu have endorsed (Bourdieu & Wacquant, 1992), as such tools compel the researcher to think critically and, through comparison, identify differences.

The tools enabled me to identify key elements that shaped my life choices and positionality as a scholar and determined me to write an account of my academic stepping stones to capture the influences chronologically (Strategy 2) but before I discuss this I think it useful to outline the characteristics that have shaped educational practices during my lifetime (Strand 1) and provide some information about my national context, my family background and my formative educational experiences (Strand 2).

Strand 1: Universal expectations for education

I summarise here, if only briefly, the customary expectations that during my working lifetime have become universally shared (which is not to assume that they are always acceptable to those that encounter them from within or outside the dominant cultures). One notable development was the general pursuit of internationalisation, which unfolded alongside more profound transformations of the structural frameworks in the entire university system. In particular, I see the following three overlapping phases as highly relevant to my professional development as a researcher: emerging interdisciplinarity, research becoming a product rather than an endeavour, and the shifting nature of knowledge.

As I am only presenting a personal perspective, I will show how my experience as a lifelong learner enabled me to work across the disciplines but at times required me

to carefully protect new emerging identities from being misconstrued. It will become clear how my learning to be a civil engineer along with other foundational experiences up to, and including, doctoral level, were immersed in the educational traditions that research was either product-oriented (in the sense of creating a physical outcome) or knowledge-oriented (in the sense of acquiring knowledge for its own sake and maybe adding to specific knowledge banks). With the trends towards credentialism in the 1970s (Brown, 2001) and commercialisation in the 1990s (Williams, 2016), learning became both more valuable and de-valued. Simultaneously, people needed more qualifications to meet threshold requirements as those they held became less prized, and society demanded better and bigger ranges of physical goods. Here, too, my engagement in adult education made me flexible, open to adaptation, thus supporting my goal to achieve academic tenure, become a bona fide lecturer and researcher. Commercialisation, austerity policies and global economic decline and conflict have also created a growing preference for applied qualifications and specialist training over subject-based education as employability and 'real-world relevance' rise to the fore in society and among student cohorts. All of these are relevant to my story; so, too, is my nationality.

Strand 2: The Danish context

Denmark, a small country with approximately 6 million inhabitants, is one of the five Nordic welfare-state countries. It has a political culture shaped by social democratic values, which prioritise the urban working population, and a liberal tradition rooted in agriculture, which dominated the Danish economy until the mid-1950s. Both sides have historically shared an educational philosophy influenced by the ideas of Grundtvig, a 19th century priest and philosopher. Grundtvig valued "enlightenment for life" over formal education, emphasising that discussion and verbal communication would best support democracy (Hall, 2015). Despite subsequent educational reforms, his philosophy continues to influence Danish schooling and adult education.

The sixties, the period of my childhood, were a time of significant societal change. Although agriculture remained the largest contributor to Denmark's GDP, technological advancements in the previous decade had reduced the number of farming jobs needed, and ideas for a more developed democracy brought urban and rural schools closer in line as a consequence. Although working class women always worked, middle-class housewives did not. Their entry into the labour market led to the professionalisation of domestic roles not previously considered formal 'work' – such as child-rearing, care of the elderly and sick, and housework – and also to discussions around the purpose and value of schooling. It was the developing welfare state that oversaw these changes.

Systems for adult education were established, at first targeting unskilled workers, particularly redundant agricultural labourers, later women, who wanted better schooling.

Although not of farming stock, my parents were affected by these changes. My paternal grandfather came from a poor fishing community, where income was directly dependent on the size of the catch; my maternal grandfather was a skilled woodworker who grew up in a brewery factory, where tied housing effectively bound workers to their jobs. They were entitled to a basic school education up to the age of 14 which they completed, had families and created environments that supported each of my parents to complete a basic schooling programme, too. But my parents aspired to better themselves and took advantage of the adult education programmes, taking evening classes for years to achieve qualifications that would be equivalent to a college education today. These were years in which social mobility was put within people's grasp as upper secondary education became more accessible, often through evening classes and by changing the support policies for university to cover living costs as well as tuition fees.

My parents had ambitions for me and encouraged me to develop my own aspirations as much as they were able. I was supported in completing my schooling to take the upper secondary general examination and then embraced the contemporary trend of taking a gap year while I decided what to do next. During this gap year, I worked in a supermarket and for more than a year as an unskilled early-years worker. Here colleagues who, like my parents, were aware of government policies to prevent young people from settling into relatively well-paid unskilled jobs, encouraged me to move on. I relocated to the capital, to see if I could succeed there, and maybe take a university degree.

It is in Copenhagen, as an independent adult, that I start my academic journey and open a new chapter of my life story. Before commencing this new narrative, I shall share the practices that enabled me to decide what to include and how (Strategy 2). However, even before that I want to acknowledge that deciding where to place my own experience within this article was not a decision I made lightly. In many ways, contexts are vital to make sense of my choices, but there is also the need to know a little about my journey before it can be analysed more critically, hence my discussion of the value of thinking tools (Strategy 1). It was hard to get this text underway, knowing that it would not follow conventional article headings as I am writing from an auto/ethnographical perspective, albeit an analytical one which Leon Anderson (2006: 375) describes as: ethnographic work in which the researcher is (1) a full member in the research group or setting, (2) visible as such a member in the researcher's published texts, and (3) committed to an analytic research agenda focused on improving theoretical understandings of broader social phenomena.

Strategy 2: Tracing a life chronologically

- **Writing a chronological life account:** This simply involves setting out the relevant life steps in the order they occurred. Not deviating requires discipline and the overall task demands stamina. Even the writer endures stages where they begin to think they cannot keep going and/or have lost sight of the narrative thread along which the story should unfold.
- **Turning this into a life history by adding social context and change:** A broad knowledge of society at global, national and local levels is necessary to ensure that time periods for key changes are reasonably accurate and the judgements that determine relevancy are sound. Constant awareness that the goal is a credible personal life history, not an expert account, is vital. There is always more that could be said, more to soften, as the individual experience rarely aligns neatly with the official record.
- **Creating a timeline:** This is an effective way to share a succinct life history that serves as a reference point for narrative elements in the story. Life events need to be set alongside broader cultural events and the two need to share a single timeline, whether this be real dates, epochs, the individual's actual age, or simply the broader categories that identify stages in the life course (childhood, adolescence (...) old age). It can be individualised further to represent time spent at a certain location or institution, or the time before and after certain key events. Whatever categories are chosen there need to be some overall markers that give the reader a sense of the events in time scales in the real world.

Strategy 2 is presented as a set of stages, but this can be an iterative process or even attempted in reverse, depending on your material, its complexity and your inclinations. I often recommend that newcomers to life story work 'downwards' through the list and on this occasion, I followed my own advice. Writing the account was straightforward, though adding context to turn the educational life story into a life history (Goodson & Sikes, 2001) was more complex as social changes do not neatly align with personal ones and Danish practice needs explaining to people of other nationalities. However, it showed me that some elements were better treated as separate topics later. Sharing the piece with a colleague I trust, confirmed my belief that the single life history was too unwieldy, too descriptive, and unlikely to hold a reader's attention. My colleague explained that she found the account interesting as she knew me well and we had discussed many of the elements on prior occasions (usually over a glass of wine). For her, it was interesting to see them presented in order within a single narrative. However, she was concerned that an audience of strangers might feel the level of detail too much, voicing the doubts I already held. We both felt that a personal timeline would provide clarity and enable the reader to see the overall picture clearly, freeing me to focus more fully on just those aspects that I felt deserved embellishment. It might also be a useful

example for those about to embark on the process themselves, with the warning that everyone should set theirs out in a way that works for them.

It made sense for me to build my timeline around my educational and work contexts after I left the compulsory educational sector. The subsequent experiences took place in very different institutional contexts, and this helped me to recall experiences with some degree of accuracy, more than compensating for the uneven time periods each entails.

My academic timeline

My academic career	Times/dates	Influence on my thinking and practice
B.Sc. in Engineering, Copenhagen Technical College		
Civil Engineering course at a technical college	1980-1984	In this field, it was a given that knowledge was factual. However, personally I began to question the interaction between humans and technology.
B.Sc. in Commerce, Copenhagen Business School		
4 years, part-time, while working full-time	1985-1989	From studying organisational theory, I learned how people can influence social structures. I was deeply engaged in The Danish Society of Engineers, particularly trade union attitudes on youth and gender, a hint of later sociological interests.
Danish 'Open University' course		
3 years part-time, newly set up by Roskilde University with 2 others. Only later validated as an MA.	1990-1993	As I was working within the EU administration in Luxembourg, I was given one-to-one tutoring. I was introduced to Heidegger in connection with my technical background, and within adult education to a German view of life history through Peter Alheit's work, and to Bourdieu (in early Scandinavian translations).
BA and MA in Education, University of Copenhagen		
Traditional Danish 5-year MA in Education	1994-1999	My studies were shaped by the work of Bourdieu, as taught by Staf Callewaert, a Belgian Professor of theology and philosophy (Copenhagen) and Donald Broady, a Swedish literature scholar (Uppsala) schooled me in the work of Bourdieu.
Short-term casual academic work, partly alongside my studies	1995-1997	Part-time teacher, technical college.
	1996-2001	Lecturer, mandatory course on Philosophy of Science, University of Copenhagen (UCPH).
	2000-2001	Short-term contract as Lecturer for new humanities subject, Human-Computer Interaction (UCPH). Also undertook some 2/4-month evaluation tasks.
	2009-2011	Teaching and small evaluation tasks, Danish School of Education (DPU).
PhD Studies in Philosophy of Science at the Royal Veterinary and Agricultural University		
3-years full-time but extended to enable me to give educational guidance on course restructuring.	2002-2006	Offered a significant encounter with UK- and US-based research. Previously this work had been accessed in French, Spanish, or German translations. I developed a deeper engagement with anthropology and phenomenology and an interest in Views of Nature (the attitudes towards the natural world held by different professional groups).

Assistant Professor in Education, UCPH University of Copenhagen		
3 years, full-time post, research and teaching	2007-2009	From a Visiting Scholarship to England, working under Ivor Goodson, I learnt new approaches to Life History research and was introduced to the European Life History and Biography Network (LHBN) of ESREA.
Associate Professor at Aarhus University, Danish School of Education		
A tenured position, researching: Views of Nature	2011- 2011-	Able to develop long-term research interests. For ten years I studied Views of Nature, starting to undertake life history studies of individual professionals and examine the teaching materials used in the natural sciences, but as applied research gained dominance over the philosophical and theoretical, the field began to be flooded by research on sustainability.
Communication Skills	2015-	Experimenting with communication styles and using my technical skills to make podcasts and my life history knowledge to 'write differently' better aligned my work with societal change.
The Retail Trade	2021-	Given the prevailing discourse that society needs 'more' education to solve its problems, I started to question why most government spending is channelled into purely academic studies to the detriment of more practical employment sectors. Training opportunities for those in the trades remain limited, and my daughter's work in retail revealed that this vital sector receives meagre attention. Research in this field would allow me to integrate many of the skills already acquired: relational statistics, sociology of the professions, life story work and non-traditional communication methods. To study 'retail' could potentially benefit my career, the sector and society.

Strand 3: Becoming a University student

In Denmark as elsewhere, university provision had been expanding since the 1960s. Although general and higher education had been unrestricted and tuition-free for many years, it was only in the 1970s that the state began offering financial support for living costs to students from low-income families, making it easier for them to focus on their studies. Expansion came through the opening of new, progressive university centres that promoted project-oriented ways of thinking, challenging the traditional universities structured by discipline (Kolmos, Fink & Krogh, 2004). In these new university centres, student learning was directed towards real-world problems and the students left to source relevant theories themselves.

Technical professions such as engineering, agriculture, dentistry, pharmacy, business *etc.* took place in 'High' Schools, following the German '*Fach*-tradition' and I started

studying by completing a practical building course that served as an introduction to a civil engineering course at a technical college and led to me spending ten years building computer simulations of fluid mechanics for the energy sector. During this time, I also took a part-time BSc in Commerce at Copenhagen Business School and, still thirsty for adult learning, enrolled on a three-year, part-time adult education programme with a theoretical and philosophical framework offered by a Danish university consortium that sparked my interest in educational ideas. Due to the rapid pace of change within the energy industry I was made redundant three times and this determined me to look again at university as an option, seeing a more traditional degree as potentially offering more secure and fulfilling forms of employment.

As a university education at Copenhagen University (UCPH) is highly prestigious (it has been in existence since 1479), I was keen to study there. Like many historical universities UCPH had educated the priests, doctors and lawyers for the King and later the State and had treated students as independent scholars entitled to apply to be examined when they felt ready to do so even into the 19th century by which time their courses had broadened to embrace the Arts, Natural Sciences and other Liberal professions.

I took advantage of the educational reforms of 1993 and enrolled on a 5-year combined BA-MA programme in the department of Education of UCPH that was thirty years old and defined the content of 'educational' education as a blend of philosophy, history, psychology and sociology. The incumbent Belgian professor was a former Dominican monk steeped in the early classics with very strong notions of how teaching and learning should be organised, and we students, his 'disciples', were expected to respect and follow these practices. We were encouraged to engage deeply with texts and read them in their language of origin, if possible, a directive I found hard to abandon later. We learned to understand problems but not how to solve them, to venerate learning and to interpret and herein understand the critique embedded in the analysis, to read in German (educational thinkers such as Humboldt, Herbart and Klafki and philosophers such as Kant, Nietzsche and Heidegger), Spanish (Freire in translation), and French, in particular Bourdieu who was becoming recognised as an important thinker. Due to my engineering background, my first area of focus became Bourdieu's statistics, particularly Correspondence Analysis introduced by Jean-Paul Benzécri (1932-2019), a specialism that later opened doors for me. We were encouraged to value serious study over publication, urged to write only when we had something important to say, another 'old school' value that was difficult to shed when I found it antithetical to the expectations of the modern university where significant publication is the mark of a successful academic. In many ways my professor prepared us for an academic life that was fast disappearing.

Coincidentally, almost as soon as I started my studies, the work of Gibbons and his colleagues (1994) on Mode-1 (academic) and Mode-2 (applied) knowledge was published, bringing knowledge production for application to the fore and encouraging researchers to be socially accountable, immersed and reflexive, sensitive to the research process and aware of the dynamics of trans-disciplinarity. I found the concept of Mode-2 knowledge both intriguing and stimulating. With my background as an engineer, I was not unfamiliar with the idea of applied science and could readily appreciate its emphasis on relevance rather than truth. However, I – and many others – also felt concerned that this shift might fundamentally alter the nature of the quest for knowledge, prioritising ‘what works’ over deep understanding and analysis. I feared that the pursuit of profound understanding, the in-depth study of knowledge, or even the critical challenging of established paradigms would become increasingly difficult to justify, particularly outside the university setting. But I believe that it was beneficial for my development to work within what was to me, the very different Mode-1 culture, and to experience the immersion process in relation to Bourdieu’s work as I already had knowledge of more applied Mode-2 ways of working. Yet, I also recognise looking back, that later still, I had to ‘unlearn’ some of the attitudes that had been presented as signs of the good academic, particularly in relation to breadth and focus, criticality, languages, and publication.

An uncertain interlude

Although I cannot claim membership of the Precariat – and indeed Guy Standing did not coin this term until 2011, following the global rioting by the many who felt their lack of rights, stability, and financial security should be addressed (Standing, 2011) – the labour market was already challenging in the 1990s and this uncertainty was mirrored in my experience of finding work at an ‘appropriate’ level after achieving my degree. My attempts to find an academic niche resonated with Standing’s third variety of Precariat:

the educated, who experience in their irregular labour and in the lack of opportunity to construct a narrative for their lives a sense of relative deprivation and status frustration, because they have no sense of future (Standing, 2015: 8).

Whilst I had been completing my degree I had found some part-time teaching in a technical college and progressed to teaching first a mandatory course on Philosophy of Science and then a new Human-Computer Interaction course and also carried out some evaluation projects for UCPH, as presumably they found my pre-entry background knowledge, particularly of statistics, useful in these areas that were imposed on them at state level. This was a good experience but did not directly lead to a PhD place, and that was what I wanted to do next as this qualification is a prerequisite for applying for

the lowest academic position at a university in Denmark, where the posts are typically divided equally between research and teaching. Teaching courses on ontology and epistemology within the field of Education provided a strong foundation, however, for co-authoring a book on the philosophy of science for education professionals at a later date (Brinkjær & Høyen, 2018).

Remaining at the same institution after graduating was not considered a mark of academic distinction, so I sought to move on. However, this ‘time-out’ from studying gave me space to observe the changes taking place in society, and to note that from late 2000 the dominant view of education was changing (as reported in the public press, for example, by Bent Winther (2019). Vocational education was coming to the fore across Europe as it was heralded as important for promoting national economic success. After some consideration, I decided to move away from education, at least for a while – and in reality, for longer than I had hoped.

Strand 4: Doctoral study

A PhD student award in Denmark carries full funding, covering salary, tuition fees, and expenses for courses, periods abroad, and attendance at conferences. Securing such funding was not (and is still not) an easy task, and competition among ambitious students for these limited resources was (and is) intense. Eager to follow my interests and drawing on experiences from several disciplinary areas, I wanted to continue to work with Bourdieu’s perspectives and through this explore the conceptions of knowledge embedded within different professional domains. This subject suited me on a personal level due to my different background experiences but also prepared me for a future academic career, as interdisciplinarity was already being viewed as necessary to deal with complex problems, and to address these real-world problems already deemed more important than the creation of knowledge for its own sake, or *l’art pour l’art* (Bourdieu, 2014). However, a great deal of energy was being focused on defining the term as people debated the labels between inter-, intra-, and trans-disciplinarity (Frodeman ed., 2017) and considered whether individual researchers would need to develop dual specializations or work co-operatively with other experts, sometimes reducing the arguments to the use of mixed methods (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). I could already see the potential for a contribution to these debates through later publications.

After submitting multiple applications, I eventually secured funding and chose to become a PhD student in a Philosophy of Science department at a university with a strong focus on Life Sciences. This institution had a research environment that was far more internationally oriented than that I was accustomed to, and although I was not interested in natural science, I saw the value of some of their approaches to research.

At that time, I was unfamiliar with, for example, the concept of a literature review, as literature had always been embedded within the study process and primarily selected for its contribution to knowledge. Maybe a literature review would be interesting to write? Also, accustomed to monographs, I had to decide whether to write my thesis as a collection of articles or a single monograph. I played safe and stayed with what I knew.

Choice of Language

Working alongside scientists at a post-graduate level brought me face-to-face with a new challenge: should I write my thesis in Danish or English? Students in the humanities and the subject-oriented branches of social sciences tend/ed to read texts in multiple languages but frequently wrote in Danish, as their readership was more focused on national contexts. Additionally, their writing style was generally more complex than that typically found in the sciences. This had been my experience when working within education.

In contrast, I found that students in the natural sciences and technology often read texts in both German and English, given Germany's prominent role in the technological sector, but strongly preferred to write in English to align with the international nature of their fields. My supervisor, who was trained in the natural sciences and wrote exclusively in English, framed the choice succinctly: "If you want people in Denmark to read your work, write in Danish. If you want people outside Denmark to read it, write in English". And this advice may be relevant to anyone who speaks a minority native tongue.

While Danes generally read English fluently – I learned English from grade 5 but today English is taught from Year 1 in schools – even in the early 2000s, many still preferred to read and especially to write in their native language. English may be the common global lingua franca but that does not make it easier to do everything in what, for the individual, is a second language. I was already aware that some words do not travel well between languages. A commonly cited example in the field of education is the Danish term *dannelse*, which refers to an individual's process of gaining insight into self-recognition and understanding, against the background of culturally determined values. In English, this term is often left untranslated, as there is no direct equivalent. Therefore, many authors, in English also, stay with the German term *Bildung*.

Another example is the distinction between the concepts of *education*, which in Danish inherently includes elements of *Bildung*, and the English term *training*. For Danes, *training* carries a connotation associated with training animals, such as dogs. Consequently, the phrase *teacher training* or *vocational training* can feel inadequate or even awkward in Danish, as *training* lacks the broader cultural and philosophical dimensions of *Bildung*.

These examples highlight that translation is never a neutral process; it inevitably carries cultural consequences. After much reflection, I decided to write my thesis in Danish, partly due to my lack of confidence in writing in English but also because my data, which included many hours of interview material, was in Danish. However, there was another consideration influencing my choice. This was the potential for social exclusion, for choosing to write in English might have caused me to be viewed as a “technical” person rather than someone grounded in the humanities – an image I had worked hard to move beyond.

Return to the precariat?

Once awarded my doctorate, I had to find permanent academic work. I was lucky to obtain a three-year Assistant Professor post within the Education department at UCPH, a post that is designed to prepare candidates for promotion to associate professor. But although I felt secure that I had short-term stability, in reality my situation was precarious as it was time-limited and offered no guarantee of employment on completion. But I was more fortunate than the contemporary academic precariat where many short-term contracts are as little as three months and interdisciplinarity often requires researchers to constantly navigate disciplinary boundaries. This is equally true for Denmark as for the UK, the source of this information (Enright & Facer, 2017).

During my three-year stint, there was continual pressure to think about what I wanted to do next and which area of research to pursue as a specialism. Did I want to follow a potential funding stream, research into STEM education in schools for which policymakers and industry leaders had begun providing substantial support? Despite feeling competent to do this, I felt it represented too narrow a path to sustain my long-term interest. Could I continue to develop my work on “Views on Nature” broadening the PhD focus on professional communication to encompass, for example, how teachers talked about the natural world in schools? This time out from studying gave me time to consider my options.

Through my position as an Assistant Professor, I was introduced to life stories, an approach supported by Bourdieu’s theoretical framework (Bourdieu, 1999) and further informed by the perspective of Ivor Goodson, a British education professor who, among other contributions, wrote extensively about the construction of school subjects (Goodson, 1993). Importantly, during this Associate Professorship I was able to secure a Visiting Scholarship to England, to work with Professor Goodson, which allowed me to spend an entire semester immersed in the English language, which the scientists I worked alongside during my PhD studies had shown me was important if I wished to work beyond the Scandinavian context. Goodson’s work directed me towards the Life

History and Biographical Network within ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) that provided a forum in which I could develop these interests.

Through this network, I began exploring the combination of life histories with a Bourdieusian perspective, aiming to uncover the social structures within professions – a continuation of my earlier work while at the same time expanding it into the theme of “Views on Nature.” I was rather glad that I had chosen this route, when the general economic crash of 2008-2009 precipitated a backlash against bankers, but also ‘pseudo work’ that was deemed to include the ‘over-educated’, and the ‘creative classes’, signposting cuts to university Arts and Humanities courses. To survive those lean years following this event, I found some teaching work and small evaluation tasks at the Danish School of Education (DPU), then a secure position in 2011 at the age of 52 but, of course, I had started my university education later than many.

Strand 5: An Associate Professorship

The Danish School of Education was formerly an applied university specialising in further teacher education and later integrated into Aarhus University, a traditional research institution. Here I was able to develop my work on “Views on Nature” through sociological lenses for the next ten years, particularly within educational contexts, conducting research using this approach (Høyen, 2010; Høyen & Rasmusen, 2020), while also contributing to books and articles on the philosophy of science. It was only when sustainability became the latest buzzword that I felt the need to change topic. For environmentalists, sustainability was all important, for me it was just one case among the many views of nature.

I was now directly in line to experience the pressures put upon this sector as the push for international standards and quality assurance pursued its course in Denmark. One of the key consequences felt by us as lecturers was the practice of aligning funding with effectiveness as defined by the number of publications an individual and hence, a department and a university, achieved within a specified annual timeframe. Faculty management began to monitor our outputs, and this caused us concern.

The need to publish

Within the humanities, monographs had always been viewed as the mark of excellence but suddenly we were expected to write articles instead. For the many who, like me, had studied under a traditional regime, the requirement was at odds with our learned beliefs, Professor Cailleur was not the only academic tutor to have taught that one should only write when one had something important to say. Many of us did not really

know what to do. We asked each other questions such as: How is it possible to shorten a text of 250 pages or more into a short article? How can I describe the study's results without describing my theoretical and methodological perspectives? What about the philosophical underpinnings – if they are not communicated, how can anyone then evaluate the result? We had a hard time grasping the idea of articles and had to learn how to slice and apportion different elements of research, how to single out specific arguments to match the aims and scope of particular journals. Indeed, how to find out about which journals might be relevant and which were pitched at a level appropriate for our subject and academic expertise.

Furthermore, should we aim for national journals and write in our native language, publish in the journals related to professional networks in Denmark like *Dansk Sociologi* (Danish Sociology) and *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (Danish Pedagogical Journal), or was it more useful and better rewarded if we wrote in English and published in global journals? Indeed, what made a journal global? And what did 'international' mean? Often, publishing internationally seemed synonymous with publishing in English. However, journals featuring English-language contributions could, in fact, be highly local. Some 'international' journals have entire editorial boards selected from within their own nation. And what if I, as a Danish researcher, published in a German journal? Would this be considered international? Or are only journals associated with publishers that have a global reach, such as Taylor & Francis, Elsevier or Sage Publications, regarded as international?

My experience as a PhD student and my Visiting Fellowship made me more fortunate than some of my colleagues. I could speak some English, I was accustomed to the arguments around choosing English over Danish, and I had contacts working within other European languages with whom to discuss these issues. But I took a while to grasp the importance of acknowledging your 'audience'. With hindsight, I think that, initially, I clung to the style that better fitted the monograph, as feedback I received when I did submit an article usually included comments to the effect that my writing and my thinking were too complicated for the article format.

Working in the humanities brought other concerns about using English to the fore. Some authors argue that the dominance of English reflects and perpetuates its historical and geopolitical prominence, raising concerns about linguistic imperialism (Alhasnawi, 2021), and this is something I needed to consider, for within academia, and as a result of internationalisation, English not only dominates but has also marginalised other languages and some view English as a commodity owned by British and American institutions, as reflected in the past when textbooks were often adorned with symbols like the Union Jack or the Stars and Stripes. The issue of *native speakerism* – a term coined by Adrian Holliday (2006) – arises, for example, when journal reviewers suggest

that a text be proofread by a native speaker and this has been fed back to me even though the work has already been so checked, suggesting that there are power issues being played out rather than concerns about the quality of the language used. Thus, *native speakerism* influences not only language but also professional hierarchies and pedagogical practices. It privileges “native speakers” for teaching roles and leadership positions, reinforcing systemic inequities in academia (Alhasnawi, 2021).

Moving forward

Slowly, as Danish universities succumbed to global pressures to do things in certain ways, our ways of working came under threat. The growing need to be productive encouraged me to experiment with new ways in which I could work. I sought to align my work more closely with societal changes. I learnt to make podcasts to communicate better with students, and to write differently to get my messages across to my audience better. I considered new topics to research and found a niche studying the retail sector as a professional area, for this had the potential to bring my multiple skills together in a way that has relevance in contemporary society and also to combine education and sociology. It offers the chance to work internationally, for in some countries this is already an established field. There is scope to use the traditional methods I know from my technical, scientific and humanities experiences, but also to trial new ones and design my own to suit my purposes. Retailing is traditionally a mainly vocational area, today transitioning, however, into more analytically demanding jobs due to increasing use of new technology, so my work, being inter- or maybe multi-disciplinary, aligns with contemporary academic trends. Yet, I can choose to let the French sociological traditions in which I feel at home help me shape my decisions. There is freedom in finding new research tools, different ways of interviewing and observing to reach beyond the register data and surveys that I started with. I feel confident to make my own decisions rather than following methods outlined by others, yet students still demand such ‘recipes’ for success and, somewhat reluctantly I admit to co-writing a short ‘How to’ guide with a colleague (Petersen & Høyen, 2021). As a vocational area, retail has the potential to attract funding, and already I have been allowed a doctoral student to work alongside me, giving me an interested ‘other’ with whom to develop ideas.

Surely, this is what an academic journey is about. Finding your own voice, making your own decisions, trying out new ideas and growing ever more confident when these work. I thoroughly recommend those still seeking their academic destination, to experiment, to learn through trial and error, to take calculated risks, and seek out others who want to work with you, but most of all to persevere until you get what you

need and where you want to be. It is worth all the effort expended along the way. But the journey need never be over, there is always more you can do.

References

- Alhasnawi, S. (2021) English as an Academic Lingua Franca: Discourse hybridity and meaning multiplicity in an international Anglophone HE institution. *Journal of English as a Lingua Franca*, 10(1), 31-58.
- Anderson, L. (2006) Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1992) *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1999) *The Weight of the World. Social suffering in contemporary society*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2014) *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*. Cambridge: Polity Press.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2018) *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Brown, D.K. (2001) The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education*, 74, 19-34. Available at: <http://dx.doi.org/10.2307/2673251>.
- Elbow, P. (1998) *Writing With Power Techniques for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford University Press.
- Enright, B. & Facer, K. (2017) Developing Reflexive identities through collaborative, interdisciplinary and precarious work: The experience of early career researchers. *Globalisation, Societies and Education*, 15(5), 621-634.
- Frodeman, R. (ed.) (2017) *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994) *The new production of knowledge*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Goodson, I.F. & Sikes, P. (2001) *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Milton Keynes: Open University.
- Goodson, I.F. (1993) *School Subjects and Curriculum Change*. London: Falmer Press.
- Hall, J.A. (ed.) (2015) *Building the nation: N.F.S. Grundtvig and Danish national identity*. Copenhagen: Djøf Publishing.
- Holliday, A. (2006) Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387.
- Høyen, M. & Rasmussen, M. (2020) Opposing Cultures: Science and Humanities Teaching in Danish Schools. In: M. Høyen & H. Wright (eds.) *Discourses we live by: narratives of educational and social endeavour*. Open Book Publishers, 143-163.
- Høyen, M. (2010) Natursyn som felt? In: K. Esmark, M. Høyen & K. Larsen (eds.) *Hvorfor Bourdieu?* Copenhagen: Forlaget Hexis, 151-175.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007) Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kolmos, A., Fink, F.K. & Krogh, L. (eds.) (2004) *The Aalborg PBL model – Progress, diversity and challenges*. Aalborg: Aalborg University Press.

- Petersen, K.A. & Høyen, M. (2021) At arbejde teoretisk og refleksivt med empiri – set gennem et Bourdieu-perspektiv. *Praxeologi – Et Kritisk Refleksivt Blikk På Sosiale Praktikker*, 3. Available at: <https://doi.org/10.15845/praxeologi.v3i0.3371>.
- Standing, G. (2011) *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Standing, G. (2015) The Precariat and Class Struggle. *RCCS Annual Review*, 7. Available at: <https://doi.org/10.4000/rccsar.585>.
- Williams, G. (2016) Higher education: Public good or private commodity?. *London Review of Education*, 14(1), 131-142.
- Winther, B. (2019) *Først var akademikere helte. Så blev de skældsord. Nu skal de arbejde i Netto*. Berlingske.

Angela Pilch Ortega*

DOING RESEARCH IN A POSTCOLONIAL CONTEXT. NAVIGATING THE UNCONDITIONAL FROM A BIOGRAPHICAL RESEARCH PERSPECTIVE

ABSTRACT: The aim of the article is to focus on the question of what is absolutely necessary for me in research and how to navigate it. To answer this question, I will refer to key experiences that are of great importance to me as a researcher. Based on my previous research, particularly in relation to my investigations in the highlands of Chiapas in Mexico, I will attempt to identify key elements that are essential to my research. More specifically, I will address important challenges that have fundamentally questioned and influenced my understanding of research and have been important for my development as a scientist. In particular, my research in postcolonial contexts has led me to many limits of my understanding of science and helped me to explore new paths and to further develop my original attitude as a researcher. Thinking about the question of the legitimacy of scientific (re-) presentation, for example, was an important turning point for my understanding of research. Against this backdrop, I will focus on doing research with postcolonial narratives and will highlight related epistemological, methodological and ethical issues I had to deal with during my research.

KEYWORDS: Biographical research, postcolonial narratives, epistemological, methodological and ethical issues.

Introduction

As researchers, we are socialised within scientific communities focusing on socially relevant issues with different theoretical perspectives and empirical approaches. Collecting research experiences, through different pathways, we may have had to deal with various epistemological, methodological and ethical challenges and developed our own research style as well. Even if our research style may differ from that of the past, our research practice should be based on comprehensive reflections to understand research as learning processes, which offer the opportunity not only to improve the quality of our research findings but also to develop as researchers. Reflections as an important part of doing research may include the following questions: What is unconditionally necessary for us in doing research? What kind of social reality are we trying to investigate and how can we link these social phenomena to a specific research interest? And what do we mean by empirical data, how do we collect it and from what perspective do we analyse this data? Finally, what do we think we can learn about our research and how can the research findings be presented to a wider audience to make an impact?

* **Angela Pilch Ortega** – Department of Education Research and Teacher, University of Graz, Austria; e-mail: angela.pilch-ortega@uni-graz.at; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9248-4193>.

If I have a look at my personal pathway as a researcher, then I realise that I was strongly influenced by research workshops on qualitative methods during my studies in Austria. We focused particularly on narrative-biographical interviews, the life histories of people related to different topics and analysed how people construct themselves in relation to the world in which they live. By working with these biographical narratives, it was possible to gain deep insights into complex social construction processes, which gave us the opportunity to understand how social actors understand themselves in relation to constantly changing life circumstances and how learning processes are related to these processes. Creativity, curiosity and ambition to discover something have always been fruitful companions in my research, as well as my capacity to reflect on research perspectives and my own position in the research process. Especially, the research in postcolonial contexts and on postcolonial narratives challenged my previous understanding of research practice and brought me to question basic assumptions within biographical research. At the same time, it made me think 'outside the box' and develop a research perspective that not only deals with individual learning processes, but also with collective learning and action, for example in social movements (see Pilch Ortega, 2018a). The resistance of postcolonial narrative data during the analysis and the exploration of differently configured social framework conditions of a postcolonial context enabled me to identify blind spots in the research and to develop a research practice that strives to adopt an appropriate and reflective research perspective. However, research is an adventurous journey where we can be fundamentally challenged but also gain profound insights that not only change our understanding of the world but also provide clues as to how it can be transformed into a more humane, democratic and sustainable world. To achieve this ambitious goal, we need patience, tolerance of frustration and a sense of humour towards ourselves, as well as creativity and a feel for current, socially important challenges.

In this article, I will focus on the question of what is unconditionally necessary for me in doing research and how to navigate it. To answer this question, I will refer to key experiences that are of great importance to me as a researcher. Based on my previous research, particularly in relation to my investigations in the highlands of Chiapas in Mexico, I will attempt to identify key elements that are essential to my research. More specifically, I will address important challenges that have fundamentally questioned and influenced my understanding of research and have been important for my development as a scientist. Against this backdrop, I will focus on doing research with postcolonial narratives and will highlight related epistemological, methodological and ethical issues I had to deal with during my research. I will discuss research in postcolonial contexts and the associated implications. Research begins with the development of a *research design*, so I will focus on some of the challenges and tricky questions at the beginning

of a research process. For me, the exploratory research attitude is also very important, as it forms the basis for understanding research as a learning process. In addition, I will highlight *data collection and analysis* as a central component of a research process. As researchers, we must make various decisions during a research process and explore the living conditions of our interviewees. Critical reflection also plays an important role in this research phase. Finally, the *presentation of research findings* within a research process should not be underestimated, as we need to consider the 'hidden dialogue' and dissemination issues to achieve impact with our research.

Focusing on postcolonial narratives: epistemological, methodological and ethical issues

Biography-oriented studies of life stories in non-European contexts and the exploration of transnational spaces and globally networked living environments are fields of research that have not only recently received increasing academic attention in biographical research. This not only raises the question of the culturally specific configuration, the socio-historical and socio-cultural embedding of life plans, but also draws attention to the complex interrelationships between local and global realities of life and the hegemonic relationships of domination, power and dependency inscribed in them. These power relations must be addressed in research to avoid the risk of reproducing problematic discourses and unquestioningly applying Eurocentric perspectives and methods that are not adequate for the specific configuration of the living environments under investigation. The effects of geopolitical power constellations and the associated tense relationship between centres and peripheries also raises fundamental questions in relation to the legitimacy of scientific representation. The interweaving of knowledge production with hegemonic power relations requires a critical reflection and further development of both the methodological and epistemological approaches of biographical research. In the current debate, attempts are increasingly being made to make references from postcolonial studies connectable and fruitful for biographical research. The postcolonial perspective is understood as a category of analysis that aims to demonstrate the lasting effectiveness of (neo-)colonial discourses and power relations and focuses on the Eurocentrism of geopolitical (knowledge) structures and the associated representation regimes (see Reuter & Villa, 2010). In this context, biographical studies can be seen as an attempt to give a voice to particularly disadvantaged and marginalised groups. However, biographical self-thematisation in the context of an interview must be understood as speaking in a hegemonic space and requires critical reflection on the procedure. Exclusionary and discriminatory discourses of the prevailing society(ies) must be critically reflected upon, as must the problem of

othering as an implicit research perspective and the theoretical and methodological approach to life histories through Eurocentric assumptions and perspectives. In this respect, postcolonial studies call for the provincialisation of European knowledge regimes and an explicit reflection of Eurocentric assumptions in social science research practice (see Reuter & Villa, 2010). For example, modernisation theories are applied relatively unquestioningly to non-European lifestyles and the universal validity of the Enlightenment is postulated as a central milestone of (European) modernity. It would therefore be problematic to frame non-European lifestyles as pre-modern, as this perspective would represent a Eurocentric view that would negate other possible historical forms outside the European line of development. Against this background, I will focus on central methodological and epistemological challenges of my study on postcolonial narratives in the highlands of Chiapas, in Mexico. In doing so, I will highlight various phases of a research process and discuss aspects that I believe are essential for research.

Developing the research design and theoretical sensitivity – challenges and tricky questions at the beginning of a research process

The first challenge for any research is to develop a research design and not only to name a social phenomenon to be investigated, but also to formulate a subject of research and a research interest. At first glance, this sounds obvious, but the identification of the subject of research and the associated research interest is already based on fundamental assumptions that need to be critically scrutinised and reflected upon. An empirical study whose research topic is located in a postcolonial context must deal with epistemological questions to a particular degree and take a reflexive look at its own speaking position, which must be taken into account in the research design. The production of knowledge can be understood here neither as neutral in the sense of an objective 'location' of speech nor as independent of social context. Rather, knowledge production is entangled in power relations that need to be critically scrutinised (see Pilch Ortega, 2018b). A central question is therefore *who* (this includes not only the environment of the researcher, but also their biographical background and perspective), *how* (*i.e.* on the basis of which research-logical procedures and the associated epistemological assumptions) and *in which context* knowledge is produced *for whom* (the scientific community is always present in the form of a 'shadow' or hidden dialogue during the research process and in the process of representation) (see Pilch Ortega, 2018b). In this context, qualitative social research speaks of the inevitability of perspective and the inevitability of interpretation. According to the 'interpretative paradigm' (see Wilson, 1973), it is assumed that social patterns of order and orientation are created in a social process through the interpretative performance of the social actors. Against this

background, neither the adoption of a neutral objective position nor the ‘neutralisation’ of (everyday) theoretical assumptions is possible. The researcher is therefore always involved in a construction process that begins with the definition of the subject of research and the chosen research perspective. In the case of research on non-European life histories, theoretical and methodological perspectives must be problematised and critically reflected upon. I will come back to this topic later and give some examples in connection with my thoughts on this subject.

Even as a student, I worked with Grounded Theory Methodology as a research style. The Grounded Theory Methodology (GTM) offers the possibility of a comprehensive reflection of the different research phases during the entire process. The relationship between theoretical assumptions and empirical data is understood as a dialogue that inspires the research process and allows for changes in research focus during the process. In this way, new insights and findings gained during the analysis can flow into the ongoing research process. The research findings may challenge the initial ideas and theoretical assumptions and may require a revision of the research design. In a way, I think this is the most important sense or advantage of Grounded Theory Methodology. In addition, GTM offers a space for discovery with the aim of enabling research as a creative learning process. To get a broader and at the same time more specific view of the original research idea, it makes sense to carry out (preliminary) ethnographic field research. From the perspective of ethnography, researchers attempt to answer the question of “what is actually going on” (Hammersley, 2017) in their first field study. The main aim of the field study is, for example, to identify basic ‘logics of the field’ (see Bourdieu, 1977; Bourdieu & Wacquant, 1992) that are relevant for understanding important dynamics of the social phenomenon under investigation. The field study is also part of the development of a theoretical sensitivity – the theoretical framework of a study, which is not only important for the analysis, but also for the choice of suitable methods of data collection and the selection of interview partners, for example.

To return to my research example – when researching non-European life histories, it was important for me to explore the living conditions and social dynamics of my interviewees in detail. This cannot be achieved in just a few days, as the social configurations differ greatly from European living conditions. In general terms, I consider ethnographic field investigation to be an essential part of any research process. At the same time, it was also necessary to scrutinise fundamental biographical assumptions and methodological approaches. Since I was interested in life histories, the concept of biography, which has developed based on European conditions and historical processes, had to be seen as probably problematic.

Reflection on assumptions within biography theory

Biography as a social construct refers to reflexive processes of self-thematisation, which become visible as a complex constructive achievement of social actors. Furthermore, these forms of subjective processing of social reality always provide an insight into the relationship between subjectivity and sociality. Biographical construction processes are therefore crucially linked to the social conditions within which the social actors reflexively relate to themselves and the world. In the context of biographical research, this ability of reflexive self-reference is associated with the emergence of (European) modernity. Biography was able – so the assumption – to establish itself as a new social form of knowledge (see Alheit, 2008) and as a specific mode of socialisation. In view of the structured nature of postcolonial spaces, the question also arises as to what extent the postulate of an autonomous reflexive self can also be transferred to other, non-European contexts. An individual lifestyle, as it has developed in so-called Western countries, requires a social safety net that makes it possible to free oneself from social and class ties. The establishment of a comparable social safety net can by no means be assumed in the postcolonial context analysed. For example, there is no comprehensive unemployment, healthcare or pension system, nor are there sufficient welfare state benefits to adequately cushion the social hardships of those affected. As the research results of my empirical studies in postcolonial contexts make clear, social inclusion is of fundamental, sometimes existential importance for certain groups of social actors, also to make precarious living conditions and social vulnerability manageable (see Pilch Ortega, 2018b). Social inclusion is therefore an important dimension of biographical self-thematisation. The aim was to identify different social reference patterns, also with regard to the specific structure of the social framework, and to understand them as a relevant aspect of reference for biographical construction processes. The close interweaving of a biographical 'I' with 'we' references in self-thematisation is an expression of a biographical format that has emerged in the face of socio-historical lines of development and global and transnational interdependencies. In view of the complex social relations of dependency and the emergence of new constraints, the idea of an independent subject who shapes his or her life in a self-determined way appears to be a bourgeois myth anyway. In the social context studied, the precarious social conditions became visible as socially designed cues that provoke self-thematisation against the background of experienced social vulnerability and in the face of existential threats. The shared experience of social disadvantage often formed the basis on which the social actors reflexively saw themselves as part of a group. The specific structuredness of postcolonial spaces and the associated variance of biographical formats therefore require a detailed examination of the constitutive conditions of subjectivity and their

influence on biographical construction processes. Biographical research is called upon to reflect on basic assumptions and to recognise other than typically European formats of self-thematisation as legitimate forms of articulation and lines of development in a globally networked world.

In the next section, I discuss (ethnographic) field research, which is important for research and provides important insights into the reality of the interviewees' lives. Furthermore, in postcolonial contexts, special conditions must be considered when collecting data. The heart of any qualitative research is also the data analysis, in which the critical reflection of the 'analytical glasses' and biographical assumptions already discussed must be considered. The translation of empirical data, which is necessary when conducting interviews in another language, requires special attention. In this context, I will discuss challenges and limitations of translation that were essential in the context of my research in the highlands of Chiapas, Mexico. The development of a translation design seems to be an essential prerequisite for being able to adequately handle the translation of empirical data. The translation of empirical data and the associated epistemological and methodological challenges are still very underexposed in qualitative research. I therefore consider it important to provide some practical insights into my research practice to highlight possible approaches and problems in the translation of empirical data.

Collecting and analysing narrative data in a postcolonial context

If one follows the understanding of Grounded Theory Methodology (GTM) as a research style, the process of data collection is guided by the theoretical sensitivity developed. Barney Glaser and Anselm Strauss (1998) see this as a process aimed at generating theory – while researchers collect, analyse and code data, they decide which data should be collected next and where to find it, based on the insights already gained (see Glaser & Strauss, 1998). Data collection is therefore not random but is essentially guided by a growing theoretical sensibility. The beginning of the research process is initially characterised by a relative openness in data collection to make a broader spectrum of the research subject accessible. As the process unfolds, however, a targeted search is made for social contexts and contrasting cases that enable a more differentiated view of the developed categories. The direction that the data collection will take can therefore not be planned in advance, as Glaser and Strauss emphasise (see Glaser & Strauss, 1998). As already mentioned, biography-oriented research in postcolonial contexts requires special attention to the social conditions and dynamics in which the life histories of the interviewees are embedded. Data collection and field exploration were therefore closely interwoven in the above-mentioned example of my research in the highlands of Chiapas and required a high degree of flexibility.

Challenging conditions during an ethnographic field investigation

During my ethnographic field investigation in the highlands of Chiapas, I often spent many weeks in various indigenous villages, also to gain an insight into everyday life and important dynamics of the social realities. The research area required a high degree of flexibility in the research situations. As a researcher, I was repeatedly confronted with situations in which it was necessary to deviate from the planned procedure and to critically and reflectively modify fundamental approaches. The high level of militarisation in the region where I was researching and the presence of violent conflicts made access difficult and required good planning in advance. In addition, power relations and hierarchies in the social sphere must be taken into account in research, and it seems essential for researchers to be aware of their embedding in a hierarchical structure. This fact must be considered both when conducting an interview and during participant observation. Due to the socio-political situation, establishing a relationship of trust and assuring anonymity are also crucial. For example, I also interviewed social protest activists who could be threatened by repressive measures in view of the socio-political situation. The members of a resistance movement must also obtain the consent of the movement to pass on information, and that takes time. The research stays in marginalised areas proved to be particularly valuable for the research process, because it is one thing to deal theoretically with precarious living conditions, discrimination and repressive attacks, but quite another to experience them directly and at first hand. In this context, I was confronted several times with situations in which neither medical care nor sufficient food and clean water were available in acute emergency situations. It also gives an impression of what it means to be confronted with threats from paramilitary activities in everyday life. The participation in a '*guardia*', a watch organised by the villagers for protection, can be mentioned here as an example. In this sense, one can also speak of precarious conditions for data collection, which are difficult to compare with other research situations, in a double sense: On the one hand, this involves research into precarious living conditions, which are characterised by high social vulnerability, and on the other hand the framework conditions of the field research itself, which are also associated with a (health) risk for the researchers that should not be underestimated (see Pilch Ortega, 2018b).

As part of the study '*Learning processes of social movement(s). Biographical learning dispositions in dealing with experiences of social inequality*'¹ (see Pilch Ortega, 2018b), a total of 42 narrative-biographical interviews were conducted with various social actors in the highlands of Chiapas, Mexico. For the empirical survey, it was important to

¹ Title in German: „Lernprozessen sozialer Bewegung(en). Biographische Lerndispositionen in Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit“ (Pilch Ortega, 2018b)

consider that 30 of the interviewees speak an indigenous language as their first language (Tzotzil, Tzeltal and Zoque). The interviews themselves were conducted in Spanish. Being able to articulate yourself adequately in this second language was therefore a basic precondition for conducting the interviews. As the researcher, I decided to conduct and translate the interviews myself. I therefore did not use professional translators. In the following, I will take a closer look at the challenge associated with the complexity of translation processes.

Translation of empirical data: Possibilities and limitations

Dealing with narrative data that is transferred from one language to another requires not only specific knowledge of the respective languages, but also comprehensive hermeneutic knowledge to be able to transfer meanings from one context of meaning to another with sufficient sensitivity. The culture-specific configuration and the socio-historical and socio-cultural embedding of the interview partners' life plans must be adequately considered. It seems essential to recognise that narratives are fluid and unstable entities (so the assumption), which only develop their meaning through interpretation and elude simple interpretation (see Prunč, 2000). It therefore seems particularly important to develop a sufficient sensitivity for the complex translation process and to clarify important questions about the translation strategy in advance, taking into consideration the primary research interest and the respective methodological approach. Translation is by no means to be understood as a neutral process that can be carried out objectively based on normative criteria. Rather, translation activity is interwoven into hegemonic power relations and requires sensitivity in the attribution and transfer of meanings.

Normative approaches to translation and the associated assumption of equivalence between languages have become increasingly questionable, as the academic discussion of critical translation studies makes clear (see Prunč, 2000). The assertion of equivalence between source text and translation has always been part of controversial debates within translation studies. In particular, the idea that a translation can reproduce the 'original' 1:1 has been rightly rejected. Especially with the introduction of Scopus theory into the discussion, the source text of a translation experienced a certain form of dethronement in translation studies. Katharina Reiss and Hans Vermeer (1991) regard translation as an 'offer of information' for a specific socio-cultural target context, whereby translators are understood as interpreters or recipients among many (see Prunč, 2007). Starting from a hermeneutic and relational perspective on translation, Paul Ricoeur (2006) argues for going beyond a purely linguistic approach to translation and emphasises the impossibility of a perfect translation. For him, texts are not just words on a page, but expressions of "different visions of the world" (Ricoeur, 2006: 31), whereby it is not just what someone says that matters, but how something is said (see Mulayim & Lai,

2017). Ricoeur's (2006) critique of literal translations also emphasises the resistance of translators who venture into 'dangerous areas' beyond the idea of language equivalence to explore the meaning of different rhythms and pauses between words.

They gave up the comfortable shelter of the equivalence of meaning, and ventured into hazardous areas where there would be some talk of tone, of savour, of rhythm, of spacing, of silence between the words, of metrics and of rhyme (Ricoeur, 2006: 38).

He also points out that translations are always associated with a loss of meaning that must be accepted. In general terms, translation activity is seen as part of the research process, in the context of which important decisions must be made (see Levý, 1981). This is not just about the question of what exactly is to be translated, but also about the how of the translation, the translation strategy and the translation context (see Pilch Ortega, 2018b). The complex decisions that must be made during a translation cannot be made independently of the respective goal of a translation, the translation contexts involved and the associated power and domination relationships. Since, in my opinion, translators play a decisive role in the creation of a new text, the decisions should be made transparently, and the aim and purpose of the translation should be disclosed. The decision to orientate oneself comprehensively on the source text and stay as close as possible to the text must be put to the test, as must the targeted modification of a source text to counteract possible hegemonic patterns of interpretation. As the discourse in critical translation studies makes clear, it is not possible to determine a priori what constitutes a good or bad translation. Rather, the evaluation of a translation is linked to a social negotiation process that takes place based on different translation conventions (see Prunč, 2000).

Due to the multilingual language area of the research, a translation design was developed for the above-mentioned study in the highlands of Chiapas, Mexico. Within this framework, both the function and the objective of the translation were clarified in relation to the research interest and the methodological approach of biographical research. Based on the examination of critical discourses in translation studies, it seemed essential to visualise the translation process as a decision-making process and make it comprehensible. The examination of critical approaches in translation studies, particularly the questioning of the possibility of linguistic equivalence relationships, was particularly beneficial for me – also regarding implicit normative assumptions and patterns of interpretation.

To make the translation process transparent, a bilingual presentation of the core passages from the interviews was chosen in this study. In this way, the translation of the Spanish-language transcripts of the interviews was made comprehensible. It should be noted that my analysis of the narratives was based on the Spanish-language primary texts; the translations of the core passages served primarily to make the empirical data

accessible to a German-speaking readership. In the context of a biography-theoretical study, the translation process can be described as an interpretative search movement within which one moves back and forth between the socio-cultural and linguistic contexts with the intention of linguistically articulating and transferring interpretative constructions of meaning (see Pilch Ortega, 2018b). The translation process already requires an analytical approach and can be regarded as an 'intermediate result' in the analysis process, which already provides important insights into the complex construction processes of social actors. The complex translation steps can be compared with a comprehensive line-by-line analysis. Narratives and textual content are systematically 'broken up' and contrasting readings are developed, which in turn must be substantiated by the specific text passages. The practice (common in biographical research) of writing structural descriptions of the core passages offers the opportunity to provide different (sometimes contradictory) translation versions and to adequately problematise and comment on them. A translation process, especially in connection with narrative interviews, is very time-consuming. The first translation is usually a rough draft that can be refined and modified in subsequent steps. However, there are also limits to the translatability of narratives in terms of the complexity of meanings in linguistic expression.

The communicative power of the structural analysis

Finally, I would like to make a few comments on the (structural) analysis within the biographically orientated studies. As already mentioned, analysing the empirical data is at the heart of any qualitative research and requires critical reflection on the 'analytical glasses' and background knowledge of the researchers. Gerhard Riemann and Fritz Schütze (1987) emphasise above all the communicative character of structural analysis, which requires a categorical understanding of the data. Thomas Reim and Gerhard Riemann (1997) mention in this context that the effectiveness of the central activities of data analysis can be increased by allowing them to unfold in the interaction of a working group. The qualitative data is therefore usually analysed in the context of research workshops or interpretation groups to support the communicative and interactive dynamics. Research workshops in which empirical data is jointly interpreted already have a long tradition in German-speaking countries. The first research workshops in German-speaking countries were organised in the second half of the 1970s by Werner Kallmeyer and Fritz Schütze, among others. Their further development was decisively influenced by Anselm Strauss' style of research and training.

The primary aim of this analytic approach is not only to reproduce the discursively available data in terms of content, but also to break it up structurally. When analysing narrative interviews, for example, a line-by-line analysis (in the sense of open coding) is first used to develop as many contrasting readings as possible, initially without regard

to their consistency of content, to explore meanings and interpretatively reconstruct the perspective of the narrator and the narrative (see Pilch Ortega, 2020a). The line-by-line analysis is a careful discussion of “how the quoted person has used individual words, phrases and sentences” (Strauss, 2004: 170). Strauss (2004) mentions that it encourages researchers “to examine the data microscopically” and “to listen closely to what the interviewees are saying and how they are saying it” (Strauss, 2004: 173). Even if the line-by-line analysis is very time-consuming and labour-intensive, it helps to discover initial categories and to describe properties and dimensions on a more abstract level. It also helps to think about problematic discourses, implicit assumptions and knowledge. In the next step, the developed categories are organised around a ‘theoretical axis’ with the help of a comparative analysis based on characteristics and properties, until core categories for a subject area are finally identified and elaborated. Another feature of the grounded theory methodology, which is also applied here, is that the survey and analysis phases are linked. Based on the current state of knowledge, contrasting cases are specifically sought in order to further condense and abstract the developed categories. Theory and empiricism are thus engaged in an intensive dialogue.

In the above-mentioned study in the highlands of Chiapas, Mexico, the narrative-biographical interviews were conducted in Spanish. At this point, it should also be noted that the analysis process was organised in different settings. I personally used the Spanish-language transcripts for the analysis. In addition to the bilingual presentation of the results, the translation of the interviews also served to make the interview material accessible to my colleagues in a group of interpreters, who supported me in analysing key passages. The ‘Lesart’ research group at our department in Graz was an important resource and a corrective for creating readings that are as diverse and rich in contrast as possible. Within the research group, not only did an individual style of interpretation develop, but the members also have comprehensive theoretical and methodological knowledge in dealing with narrative-biographical interviews. In addition, the research collaborations with academics from the social field under investigation were used to discuss and reflect critically on the readings developed (see Pilch Ortega, 2020b). I think this is particularly important when it comes to analysing postcolonial narratives.

***(Re)Presentation of research findings –
the question of legitimacy of the representation of others***

The final step in a research project is the presentation of the research results. The writing up and presentation of the research results should not be underestimated as a separate work step. As scientists, we claim a privileged position of speaking, which requires a special ethical and critical-reflective attitude in dealing with research results. In this respect, science also acts as a provider of interpretation for society. This addresses

another dilemma of research, namely speaking about others, which seems to be particularly problematic in postcolonial contexts that are researched from a 'European' perspective. It therefore seems essential not only to deal carefully with questions of power asymmetry and representation in the sense of speaking about others, but also to analyse the political dimension of research findings. Paul Mecheril (2003) speaks of the act of 'objectifying inscription'² regarding the defining power of academic work. Scientific statements and patterns of interpretation thus attain validity in the hegemonic space and have a power of definition that does not leave the 'described' untouched. Scientific findings thus also find their way into the self-perception of social actors and their everyday practical assumptions. However, the process of inscription must also be understood as a process of appropriation, which not only refers to stubborn construction processes, but also opens possibilities for contradiction and dissent.

Against this background, an ethical and political responsibility can also be derived for those who have a privileged place to speak and produce knowledge about 'others'. However, the production of knowledge, even if it claims to critically and reflectively address power and domination relations, remains bound to the context in which it is produced (see Pilch Ortega, 2018b). According to a social science understanding, insights are understood as 'second-order constructions' that are based on 'first-order constructions' (see Schütz, 1971) of everyday patterns of order. The researcher has the task of analytically visualising latent structures of meaning in social orientations. The position taken is also an expression of a privileged view of social structures of meaning that science (as claimed) can provide, whereby the question of the legitimacy of representation remains open or is part of the social negotiation process. In contrast to the practice of objectifying the other, Mecheril (2003) developed the proposal of 'speaking about the speaking of subjects'³. He describes the associated research practice as 'modelling', within which 'interview texts are translated into interpretation texts'⁴ (see Mecheril, 2003: 32). He understands the process of translation as transformation, which 'leaves behind the place where it takes its starting point to finally arrive at another place where the process could only arrive because it took its starting point at the other place'⁵ (Mecheril, 2003: 32).

Mecheril's (2003) reflections were significant for my research in the highlands of Chiapas insofar as the aspect of the construction of something new, beyond the claim of

² The original quote in German: „objektivierende Einschreibung“ (Mecheril, 2003: 33).

³ The original quote in German: „Sprechen-Über das Sprechen der Subjekte“ (Mecheril, 2003: 32)

⁴ The original quote in German: „Modellieren“, innerhalb dessen „Interviewtexte in Interpretationstexte“ übersetzt werden (Mecheril, 2003: 32)

⁵ The original quote in German: „der den Ort, an dem er seinen Ausgangspunkt nimmt, hinter sich lässt, um schließlich an einem anderen Ort anzukommen, an dem der Vorgang nur ankommen konnte, weil er an dem je anderen Ort seinen Ausgangspunkt nahm“ (Mecheril, 2003: 32).

objectifying representation, was to be taken up. Accordingly, my empirical investigation has detached itself from the claim of representation. In addition, reference is made to the concept of translation, whereby the idea of transferring something from one place to another is not pursued here. Rather, the above-mentioned study is based on the understanding that the difference as well as the existing similarities between the 'places' create a relational space that opens a horizon of knowledge, which makes the perspective as well as the implicit assumptions of the observer visible in the act of observation and is able to utilise them as a potential for knowledge. The observed subject becomes the observer of the observer (see Pilch Ortega, 2018b). Against this background, the 'analytical view' and the approach reveal just as much about the researcher himself as about the social structures of interpretation in which he is embedded. By interpreting, we reveal a lot about ourselves, even if we are not always aware of this during the process. In this sense, the empirical study is an attempt to utilise the relational space created by the discrepancy in perspectives as an opportunity to generate insights that can be located neither here nor there. Following Homi Bhabha (2011; 2012), this ambiguity can also be understood as a "third space", and used as an opportunity to liquefy existing assumptions, irritate one's own perspectives and generate new insights in the sense of a discovering research attitude. This is about the idea of reflexive accessibility, including normative orientations of origin and professional habitus, in that 'blind spots' can be made visible and uncovered by analysing the empirical data, whereby one's own perspectivity is always considered.

Concluding Remarks

In this article, I have dealt with the question of what is absolutely essential for me in research and how to navigate it. To answer this question, I have tried to identify key experiences in my career as a researcher that have had a decisive influence on me. Especially, my research in postcolonial contexts has led me to many limits of my understanding of science and helped me to explore new paths and to further develop my original attitude as a researcher. Thinking about the question of the legitimacy of scientific (re-)presentation, for example, was an important turning point for my understanding of research. But the ability of postcolonial narratives to elude clear interpretation was also helpful for me in shaking up my understanding of research and developing new perspectives. What has stayed with me to this day is my passion for research, my enquiring curiosity and the creativity that can unfold in the face of challenging research situations. The precondition for this is critical reflexivity as a key element of all research, which also requires sufficient time and space to develop. The dimension of time is probably one of the most important research resources that has

not yet been mentioned in this article. The current framework conditions in research do not allow for creativity and the joy of discovery due to a lack of time resources. Research under the current circumstances takes place under immense time pressure and in the form of a serious quantitative production constraint (see Pilch Ortega, 2020b). I am also writing this article under great time pressure. This makes the resource of time and space the most important asset of research, research that also enables us to delve deeper into social issues and realities to find new topics and answers. Important questions that I have repeatedly asked myself during my research work are: Does research really have an impact? Does it change the world for the better? My answer to this is: I hope that research can make a difference. However, in view of current dramatic global developments, we need creative research more than ever.

References

- Alheit, P. (2008) 'Biographizität' als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: S. Kirchhof & W. Schulz (eds.) *Biografisch lernen und lehren*. Flensburg: Flensburg University Press, 15-28.
- Bhabha, H.K. (2011) *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bhabha, H.K. (2012) *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*. In: A. Babka & G. Posselt (eds.). Wien: Verlag Turia + Kant, 17-58.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992) *Invitation to Reflexive Sociology*. London: Polity Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998) *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hammersley, M. (2017) What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 1-17.
- Levy, J. (1981) Übersetzung als Entscheidungsprozeß. In: W. Wilss (ed.) *Übersetzungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 219-235.
- Mecheril, P. (2003) *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Mulayim, S. & Lai, M. (2017) *Ethics for Police Translators and Interpreters*. Boca Raton/London/New York: CRC Press.
- Pilch Ortega, A. (2018a) 'Rewriting sociality'. Sociographicity as a concept for comprehending emancipatory practice and social change. *Andragoska Spoznanja*, 24(1), 77-88.
- Pilch Ortega, A. (2018b) *Lernprozesse sozialer Bewegung(en). Biographische Lerndispositionen in Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pilch Ortega, A. (2020a) Teaching Ethnographical Methods: Research Workshops for Students as a Space for Critical Reflection on Knowledge Production. In: C. Wieser & A. Pilch-Ortega Hernandez (eds.) *Ethnography in Higher Education*. Wiesbaden: Springer VS, 111-126.
- Pilch Ortega, A. (2020b) Lehre im Kontext von Wissenschaftssozialisation. In: S. Hummel (ed.) *Grundlagen der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS, 165-186.
- Prunč, E. (2000) Vom Translationsbiedermeier zur Cyber-translation. *TEXTconTEXT*, 14, 3-74.
- Prunč, E. (2007) *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Berlin: Frank & Timme.

- Reiß, K. & Vermeer, H.J. (1991) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Reuter, J. & Villa, P.-I. (2010) Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In: J. Reuter & P.-I. Villa (eds.) *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: transcript Verlag, 11-46.
- Reim, T. & Riemann, G. (1997) Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: G. Jakob & H.-J. von Wensierski (eds.) *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim: Juventa, 223-238.
- Ricoeur, P. (2006) *On translation*. Oxon: Routledge.
- Riemann, G. & Schütze, F. (1987) Some Notes on a Student Research Workshop on 'Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds'. *Biography and Society*, 8, 54-70.
- Schütz, A. (1971) *Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Strauss, A.L. (2004) Analysis through Microscopic Examination. *Sozialer Sinn*, 2, 160-176.
- Wilson, T.P. (1973) Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (ed.) *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 54-79.

Hazel R. Wright¹
Inger Helen Midtgård²
Donata Puntil³
Berit Bæksten⁴
Gaia Del Negro⁵
Silvia Luraschi⁶

DIGNITY THROUGH TOUCH FOR AN ETHICS OF CARE: PANDEMIC TALES

ABSTRACT: Six women came together to write this paper. Two from Norway, two from Italy, one from England, and one Italian living and working in England. Their aim was to experiment with writing a collaborative auto-ethnography to share their personal stories about people whose life events at the time of the pandemic resulted in a loss of dignity. They attempt to reveal the importance of dignity, and of touching-non-touching in the lives of elderly and unwell people who lack the resources to demand the rights and respect they deserve and have earned. With varying academic backgrounds, the authors welcome the complexity this creates and learn to speak with a single voice, aware that differences will remain. The authors are feminists who lean towards a new materialist and post-humanist stance, and they explore the importance of this in this text.

KEYWORDS: collaborative auto-ethnography, loss of dignity, touch, new materialism, posthumanism.

How our collaboration began

Poems and pebbles, I wrote in my mind this morning, thinking of all the personal stories from the night before. Different shapes, with different colours, soft or hard depending on the circumstances in which those stories were formed. They are like pebbles on the beach, creating sounds, rolling together, touching each other constantly, shaping each other, finding ways to sit side by side (From Berit Bæksten's notes, Bømlo, 8th December 2022).

There are six of us writing this article. Two come from Norway, two from Italy, one from England, and one is an Italian living and working in England. We are experimenting with writing a collaborative auto-ethnography, coming together to share our personal

¹ **Hazel R. Wright** – School of Education, Anglia Ruskin University, UK; e-mail: hazelwright@btinternet.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3594-9780>.

² **Inger Helen Midtgård** – Department of Welfare and Participation, University of Western Norway, Bergen, Norway; e-mail: inger.helen.midtgard@hvl.no.

³ **Donata Puntil** – Department of Psychological Medicine at the Institute of Psychiatry, Psychology & Neuroscience, Kings College, London, UK; e-mail: donata.puntil@kcl.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-7569>.

⁴ **Berit Bæksten** – Department of Welfare and Participation, University of Western Norway, Bergen, Norway; e-mail: berit.natalie.krogh.bæksten@hvl.no.

⁵ **Gaia Del Negro** – University of Milano-Bicocca, Italy; e-mail: gaia.delnegro@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7863-5450>.

⁶ **Silvia Luraschi** – University of Milano-Bicocca, Italy; e-mail: silvia.luraschi@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8761-9134>.

stories about people we know (or knew) whose life events at the time of the pandemic, resulted in a loss of dignity; learning from each other through this process. We seek to reveal the importance of dignity, and of touching-non-touching; to show how these (or their lack) are significant in the everyday lives of the elderly and unwell who lack the resources to demand the rights and respect they deserve and have earned. We come together from varied academic backgrounds, share differing viewpoints and experiences of the world, and welcome the complexity this creates whilst recognising that although we may learn a lot, may adapt our position(s) and learn to speak with a single voice, historical differences will remain, maybe only partly resolved. We are all feminists, leaning towards a new materialist and posthumanist stance, but how completely and how readily this is embraced remains to be further explored within this article.

Our research together began during the pandemic, in 2021, spurred by a conference workshop on dignity and intimacy led by Berit and Inger Helen⁷. Indeed, the Covid-enforced confinement played a considerable role in focusing our minds on our own situation and that of elderly, and not so elderly, relatives isolated even more than usual by government dictate and fear of infection. We began alone but, as Berit wrote, we became pebbles that rolled together story by story, through working in parallel. Firstly, we wrote solo, then shared these personal narratives, meeting online regularly to dig deeper into this challenging material, finding links between stories of our mothers, grandmothers, daughters, in-laws, our children and our siblings; and, of course, ourselves. We widened our net to embrace them all before narrowing down to draw out the threads that form our *macramé*⁸, for our combined stories are knotted together to form a single text. The individual strands become a shared entity, a collaborative composition (Formenti & West, 2018) that traverses the borders of country, class, age, gender. We pruned unwanted strands and added new ones, tying new knots to achieve a level of universality without losing intimacy.

We wrote freely initially, only later considering supporting theory, as topics emerged within the work. Our writing became a space of inquiry (Richardson & St Pierre, 2005) where knotting, unknotting, and reknitting, as in *macramé*, refined the combined text that completes this article. But first we share our experiences of the pandemic, whose privations spurred our tentative beginnings into life.

⁷ The Life History and Biography Network Annual Conference 2021 (LHBN) of ESREA (European Society of Research on Adult Education), Wrocław, Poland.

⁸ We find *Macramé*, a 'method of crafting a textile that uses several knots to form the basic shape and function of the piece', a useful metaphor for our work (See Thomann, 2024).

Our Starting Points – or Individual Contexts

Gaia recalls: When the COVID-19 pandemic started in March 2020, I was in Milan. We were about to leave for the yearly Life History and Biography Network conference in Canterbury, near London. I remember chatting with Silvia and Laura whilst listening anxiously to the radio in my kitchen.

We decided not to go. We risked getting stuck in a hotel room, which we would have, since the borders with Italy were quickly closed. I have fuzzy memories of the following months. I spent it alone in my flat in Milan. No social memories to support mine. It allowed me to take a pause. It was terrifying to pause. But I started to practice a new pace. Slower and deeper. Fragile and real. I called my family everyday which we do not usually do. In the evening, I would keep the windows open and hear the sound of the tram on the main road two blocks away. I followed groups online, learning about singing, theatre, group dynamics, poetry, and drawing, joined friends' groups – feeling active without moving, feeling alive with others. These synchronised me with others but, overall, it was a time of reflection.

My mother, after Covid, started to reach for the past, researching and writing her family history, and through this her relationship with grandma got lighter. My mother printed copies of her book and gave me one. It presents my lineage, the maternal connections through three generations of Italian women. Whenever I look at it, I am touched by the memories we share.

Sylvia, also in Milan, found solace in meditation: Every afternoon I lie down on the floor with my back flat on the tiles. The weight of my body tells me the seriousness of the situation. I feel an unevenness in the shoulder blades. I inhale and exhale and something gives. I inhale and exhale and the tension in my shoulders loosens. I inhale and exhale and feel the weight of my head, the width of my back. I inhale and exhale and feel myself surrender to the force of gravity. Now it is the floor that supports me, and this feeling generates comfort in me, a subtle sensation, tied to the body.

This is the way I have found to make the anguish of suddenly finding myself in a pandemic, liveable. Lying on the ground, I am alive and healthy in Milan, firstly forced to limit my travel, then to stay at home. In these unexpectedly still days, punctuated by the sound of ambulances and the spring chirping of birds, I listened silently, as inside me grew an awareness of the fragility and uncertainty of our lives, up close. I learned to feel the suffering for the illnesses, deaths and disasters that seem to await us, finding some solace in nature, bonding with the blackbirds we feed on the windowsill.

I found time too, to mourn the loss of family members, my aunt, and my grandmother whose caring touch, so important to me, is still sadly missed.

Donata writes: Covid for me was a brutal experience that left an indelible sign. To start with, like everybody else, I was incredulous, and I was uncertain, scared, unfamiliar with all the guidelines that kept changing from day to day. I was a bit in denial. I was also glad to stay at home, to share time-space with my husband and my son, not to travel across London every day to go to work. I was happy to slow down. To put some order in my files, to sort out things I left behind. To dedicate time to myself and to my body. I did a lot of sports, I looked after myself. I cared for others, for the community surrounding me and my family.

Then the storm arrived. My beloved brother in Italy contracted Covid during its second wave. He was already frail, having had cancer the previous year. He had undergone a very heavy chemotherapy treatment that left his immune system fragile and unable to fight the virus. He died after two weeks in intensive care. We could not see him. We could not touch him, nor say a final goodbye. My life drastically changed. I am not the same any longer. Covid changed me and opened a wound that does not seem to heal. It was, and still is, a reality for me, not just news on the radio or tv, but a lived experience that changed my perception of reality and of myself, now without a brother to guide my way in this world.

From Norway, Berit decided: I need to start by telling my mother's story, for it overclouded mine, when we lost touch in all meanings of the word, during the pandemic. My mother was in a care home, beyond my touch, no visitors allowed, only medical staff. I found her someone, a physiotherapist who could touch her for me, restore her connection to the world through touch and in that way seek to give her dignity.

But moving on from her story, I have asked myself; how did this work start? As a kind of wonder or puzzlement? Or from tremendous anger about how we treated the elderly in their own homes and in our care institutions – during (and indeed before and after) the pandemic.

When I write, metaphorically in my story, that my mother became a stone, she wasn't a stone all the time, or towards everyone, but I saw huge changes in her way of behaving towards the world, when I saw her online. I saw a hard attitude towards everything that surrounded her, I saw the softness of sorrows and loss underneath the hard shell. She was, for her, in a totally inappropriate place. She was suffering from isolation, and my mother's suffering became the lens for me to look upon the sufferings of the world, in the time of pandemic.

Inger-Helen too struggled with not being able to care for a loved one as much as she would have wanted to. She reported: During the pandemic, following my divorce it was my daughters who had the right to care for their elderly grandmother on their father's side, not I, for I was long divorced from this husband and had lost my right to

intimacy with this woman I still loved immensely. The most I could do was to support my daughters to do the caring.

Trust between mother and daughters begins in the womb but can arise later, as with my mother-in-law who gave me the support I needed when my girls were born. I found solace in Marjan De Coster's writing about being both mother and doctoral student; I recognize such conflict. De Coster's supervisor introduced her to relational ethics, showing her how mutual recognition of the limits to our accountability and a collective performativity can lessen the ethical burden we face in times of crisis. To withstand the pressures of neoliberal governance, we need an 'alternative script'; one that promotes openness and challenges the normative business ethics of exchange, allowing an unburdened ethical female subjectivity to emerge. (De Coster, 2020, 751).

Like my mother-in-law we need to open our doors, our hearts, our fridges and refrigerators and share what we have with others whether that be ice-cream (as in her case), caring, or caresses. We need to value each other and stay in touch to feel alive.

In contrast, for Hazel and her mother, the pandemic led to too much contact, too much intimacy. She reflects: Covid in the UK piled new fears on top of concerns about BREXIT. We had a government that many of us distrusted that overnight dictated every aspect of our daily lives, also a cause for concern. For my elderly Mother who lived nearby but on her own, independence was lost immediately, never to be regained. And daily, the TV News spread the gloom.

By nature, I was a toucher, to let others know I care; a scavenger who collected stones, sticks, flowers when I walked outside, a fidget who regularly pushed her floppy fringe back from her face. These actions were risky, habits to unlearn overnight if I wanted to stay safe, and very difficult to discourage in the older generation whose needs were pushed aside, leaving many to die from poor or lack of care. The message from the hospitals was keep your grannies away, care for them yourselves. In our 'bubble' of socially permitted contacts we had an ageing 'toddler', unpredictably demanding, despairing, defiant or desperate who grasped the headlines but not the nuances of life as reported and suddenly wanted (and needed) all the services no longer on offer and steadfastly refused when signing up had been possible. Enforced isolation pared away her stamina, her social awareness, and her *joie de vivre* and was to become a long-term issue.

As Berit saw, and Yeats' claimed in his poem, Easter 1916, "Too long a sacrifice, can make a stone of the heart" (Poetry Foundation), and the pandemic petrified us.

Picking up the common thread

Those are snatches of the stories we wrote, as we strove to find ways of coping. Stories that rose from their individual *landscapes* to inhabit a shared collective *memory-scape*

between the sea and the mountains, a place where our relatives could gain, through narrative, the dignity they had lost, as we worked together in Norway in December 2022. We retold a brother's, a grandma's, a mother's story as we wrote as daughters, sisters, friends, and colleagues, pulling threads from three different countries, with different cultures and *timescapes*, into a universal tale. But this comes later, when we have examined the frameworks that underpin our stories, the meanings we give to and take from terms like dignity, touch, and caring and their ethical practice, and our leaning towards New Materialist and Post-humanist perspectives, the key knots in our *macramé*.

How we frame our narrative

The Dignity Knot

When Berit and Inger Helen ran their workshop at the 2021 conference, they shared a humorous but carefully constructed video performance of two fictitious elderly sisters (acted by Inger Helen and *her* real sister) talking before and after lockdown. This provoked the question: What is dignity? And we were each asked to offer a word or thought in response, and later to contribute ideas to the Google Doc from which this article arose. Contributions were often concrete, examples rather than aspects, revealing dignity to have many dimensions, as the literature confirms.

Starting close to our topic, Lennart Nordenfelt and Andrew Edgar (2005), reporting on their *Dignity and Older Europeans Project*, claim that dignity can be modelled in four ways, relating to merit, moral stature, identity, and *Menschenwürde*, the inalienable dignity of human beings. This seemed relevant to our work, and we also learned that the first three were relative values, the last, an absolute quality.

Looking within philosophy, we saw that dignity is much debated but remembered that we only need to know a little of this. We are academics and practitioners in nursing and education, whose interest is a mix of the personal, as we care for the people around us; and the professional, as we work in sectors where dignity seems an important concept but lacks a shared and unequivocally accepted definition. Exploring the term for our own purposes through secondary sources, we found Michael Rosen's Benedict Lectures on Dignity at Boston University useful (Rosen, 2012). Rosen discusses the term's frequent, if uncomfortable, linkage to human rights and draws attention to critics⁹ who feel the term lacks meaning, echoing Arthur Schopenhauer's earlier and controversial complaint that it had become "the shibboleth of all the perplexed and empty-headed moralists" (Schopenhauer, 1965); in other words, a term without any real meaning, used to claim an undeserved superiority. Furthermore, Rosen points out

⁹ For example, Joel Feinberg and Jan Narveson (1970); Ruth Macklin (2003).

(as we had already realised) that the lack of a single distinctive meaning, stable over time and accepted by all, itself encourages scepticism.

We took a coffee break, and then, refreshed, carried on reading... and learned that Dignity once used to signify high *status* worthy of respect (by the Romans, *and* until the 19th century, the Catholic Church). It was used in a much more egalitarian fashion by Immanuel Kant, who inhered to humans an “*unconditional, intrinsic value*” and issued the famous statement that “*human beings should always be treated as ends and never as means only*”, a view that we fully embrace. We learned, too, that the meaning of Dignity *remains* contestable. Indeed, Rosen traces the development of distinctive strands and presents “three quite different meanings” that are still significant today: that dignity is not merely restricted to human beings; that dignity can be aligned with higher status (perhaps construable as merit); and that dignity concerns *behaviour* that is respectful; indignity a lack of *respect*. This latter meaning is vital in our work.

Feeling tired, we stopped for lunch before continuing to read... and found that furthermore, Kant views dignity as an ‘inner’ and ‘unconditional’ characteristic suggesting an alliance with *identity*, and that is not tied to religion. Dignity is, however, concerned with *autonomy*, a characteristic that seems, in part, to equate to *Menschenwürde*. As Kant writes:

Dignity is something that we all have in virtue of the “humanity in our person” and this founds duties of mutual respect and *self-respect* [our italics] (Kant, Ak. 6:436, cited in Rosen, 2012: 27).

In our work, autonomy and self-respect are important, too. Thus, for us, true *dignity* requires recognition that all humans have *unconditional intrinsic value* and a right to *self-autonomy* and should show *respect* and maintain *self-respect* in their *behaviour* towards others. We include non-humans, too. But now we consider Touch.

The Touch Knot

Seeking a theoretical basis for touch, Donata led us straight to Karen Barad, to her article “On Touching – The Inhuman That Therefore I Am”. Barad (2007: 3) points out that “Touch, for a physicist, is but an electromagnetic interaction... [one] with no actual contact involved”, before using the principles of quantum physics to present a physical world that enables an infinite sum of possibilities; one where our ‘selves’ are defined in relation to others (as Derrida, 1993 had earlier argued), for touch, too, brings the self and others into co-existence.

All touching entails an infinite alterity, so that touching the other is touching all others, including the “self,” and touching the “self” entails touching the strangers within (Barad, 2007: 7).

In exploring the physical nature of touch, Barad gives it a scientific grounding. She also seeks to show all touching to be equally valid (her comments in parentheses make

this explicit), and we concur with her desire to promote equality and diversity by sharing an accepted framework that supports this stance. But we also understand that one of the premises on which quantum physics stands is that of virtuality, “a kind of thought experiment the world performs” (Barad, 2017: 4). As a theory, it supersedes others that work less well for contemporary society, but still relies on supposition.

That Barad has the academic credentials and linguistic skills to present and argue her viewpoint is not contested, yet Inger Helen and Hazel were, and still are, ill at ease with a framework that reduces ‘life’ to its physical origins, wary of a philosophy that, once again, foregrounds the scientific as the major explanatory force. But maybe in arguing that the infinite range of possibilities justifies the inclusion of all, Barad is offering quantum mechanics up to posthuman philosophy, harnessing the physical sciences to serve a human belief system instead?

Sylvia’s views of touch are more gently phrased, although also founded in scientific (biological) knowledge. She reminds us that touching is a double action, it is relational, it creates a connection between the inside and the outside of our bodies. She describes touch according to the Feldenkrais Method that she practices in her work (Feldenkrais Method). This sees the touch of another person as enabling us to have an image of the parts that are being touched, thus drawing our attention to body parts that otherwise remain obscured in our neurological image: it is knowledge of self through the other (Rywerant, 2003). Barad argues similarly when speaking about intra actions (Barad, 2007).

In somatic movement (Bainbridge Cohen, Nelson & Stark Smith, 2012) and through touch, separate biological systems coordinate and create one synchronised system (e.g., heartbeat and breath, facial expression and voice are all affected when a change occurs somewhere). A person moves, and through touch, another witnesses the living body of the other moving. In the Feldenkrais Method (Rywerant, 2003), the teacher guides their pupils to experience movements that reactivate sensitivity in the supporting skeletal structure of their body. Having guided experiences in caring allows people to experience behavioural states of calm that enable them to engage in high levels of social interaction; and are the basis of health.

Like all mammals, the human child learns to structure its own identity and to relate to others through touch and physical contact (Porges, 2011). Without this, s/he faces serious developmental difficulties, perhaps to the neural mechanisms that allow symbiotic regulation of behaviour and reciprocity of care. But touch need not only be human to human and during the pandemic the acquisition of pets soared as lonely people sought physical *and emotional* contact (Ho, Hussain and Sparagano, 2021).

The New Materialism and Posthumanism Knots

New materialism

New Materialism, by asserting the importance of the non-living in shaping lives challenges human dominance, Posthumanism further decentres humankind. The stance that materials can have agency independently of human actions (Bennett, 2010) and that these actions may have bearing upon worldly phenomena' (Forman, 2020) reflected, somehow, our experience. In our work, materialities of the body, objects and artefacts, the landscape, the physical phenomena of illness and ageing, were central to all our stories; touch and feeling and their absence, also important. So too, were the systemic restrictions (structural materialities?) governing human interaction; institutions, visiting and caregiving, indeed, touch and contact of any sort, were particularly constrained during the pandemic.

We acknowledge the strengths and limitations of this position, what Sonia Hazard (2019) identifies as: its *brand* role in providing theoretical rigour, a shared set of concepts and a sense of belonging (although, she argues, exclusionary to spiritual believers and people of different ethnicity); and its *generative* role of encouraging new ways of thinking about the mutuality of the animate and inanimate world; and this does make us think more broadly. However, to acknowledge is not to accept. In challenging the dominance of *human* choice and values, might the New Materialist perspective be seen as disempowering, too? And should the caring human merely accept negative materialities or strive for improvement? Important questions.

Posthumanism

Posthumanism challenges the dominance of the human species, pushing the boundaries *within* and *beyond* the human 'to formulate new spatial philosophies and politics' (Lorimer, 2009). Certainly, we find it important to recognise the rights of others and of other species, and acknowledge that the world is becomingly increasingly technologized, like it or not. Environmental crisis and media coverage have brought the fragility of the Anthropocene and the consequences of historical inequalities into stark focus, raising awareness of the need to think and act more inclusively and to recognise differing cultural practices, to protect habitats and conserve and share resources, and make changes to exorbitant lifestyles. While some deny causality or claim to be indifferent to global threats, few can be unaware that such issues exist.

Within our group, the balance between living and inanimate matter remains a challenge, and perhaps the role of technology in modern life. We are differently dependent on 'devices', partly along age lines, but not exclusively so. This would be too simplistic;

values and choice are relevant. Some technologies support lives, others may constrain them. Hazel rejected the notion of cyborgs (in the sense of humans being constantly contactable) in an undergraduate text about urban planning many years ago. She can no longer recall which publication it was, but clearly remembers the perturbation it caused her. She remains unimpressed with people becoming too dependent on technology. For her, there are issues too, with granting status to AI. Paranoid androids (like Marvin in *The Hitchhikers Guide to the Galaxy* in Adams, 1979) belong to the realm of satire, not reality. Humans need to *care* more and more *carefully*, not delegate responsibility to ‘things’ that were created to assist the living.

And this leads us to ‘Caring’, perhaps the topic most important to our work. We turn to Nel Noddings (1999), to her seminal treatment that makes visible its emotional aspects. We are interested in *caring* with its implicit *for* or *about*, not *care* that includes the possibility of detachment.

The Caring Knot

Nel Noddings’ clear relational explanation of caring from 1981 (Noddings, 1999) remains an excellent exposition. She sets out the circumstances that enable caring, providing structures and language with which to discuss this, but leaves space for readers to apply these ideas to their own contexts, as we do when meeting face-to-face.

She explains that caring cannot be perfunctory or obligatory but freely given if it is to be accepted by the person needing care. To be caring we have to ‘feel *with*’, to make ourselves ‘disposable’ (available) to the other rather than tell them what to do or see them as a problem to be solved. For Noddings caring is built on positive interactions and both parties, carer and care-recipient need to respond in a positive way if it is to be of benefit to the person needing care.

Very relevantly for us, Noddings considers institutional ‘care’, claiming that this is achievable within education but unlikely within social ‘care’. She accepts that society can structure care – by supporting carers, by allocating funds, by legislating in helpful ways, by encouraging employers to allow flexible ways of working – but society itself cannot make itself ‘disposable’ to others, only individuals can do that. When the group decision that ‘something must be done’ replaces the individual commitment that ‘I must do something’ it leads to prescriptive forms of ‘care’ that leave the care-recipient feeling *uncared-for*. Noddings states that society should enable those who *do* care to do it better and more easily and make the task less onerous. She writes:

I would like to suggest that institutions, agencies and large groups should not undertake what is clearly impossible for them to accomplish, that is, they should not try through any rational transformation to care directly (Noddings, 1999: 53).

These are strong beliefs that have largely gone unheeded by society, and we feel the consequences. Both Berit and Donata saw their loved ones pass into this *uncaring* institutional 'care', a care home for the elderly and a hospital. Inger Helen's situation was difficult but more fortunate as the caring actions of her daughters and other close family members prevented the need for her mother-in-law to enter an institution. Gaia, too, was one stage removed from carrying out care, seeing the relational aspect that Noddings focuses on develop as her mother and grandmother forged a stronger relationship during the pandemic. For Sylvia, the physical caring was professional but on a one-to-one basis, the emotional caring re-ignited by a photograph. Hazel relates particularly to the comments about commitment and 'feeling *with*', finding that over time, when her mother had no-one else to turn to, this became exhausting, made more difficult as physical care needs upturned the parent-child relationship.

Berit and Inger Helen had no choice but to observe those, they cared about at a distance (even watch them turn to stone), Donata was denied even this. All three had to cede the caring to others, leaving painful memories that are hard to address. As Sylvia and Gaia found, photographs and booklets serve as foci for remembrance and celebration of lives lived but do not resolve traces of loss and emptiness that remain. Telling stories can compose differing meanings and emotions into more complex and open pictures. Through sharing, talking, and writing, our collaborative project at least enables us to make better sense of these losses, to think about them and the people we are losing or have lost with the dignity they, and we, deserve.

Having others to turn too, can make the difference between coping and caring as can shedding masculinist traditions of stoicism, independence and self-sacrifice and this relates not only to the elderly, as Marjam de Coster (whom we 'met' earlier), reveals. She felt challenged, caring for her own baby and found support in relational ethics (de Coster, 2020). We six found similar support through relational exchange, through the work we undertook together, the friendships forged during long walks, long talks in Norway over bottles of wine that were refreshing in several senses of the word. Reconsidering performativity (Butler, 2005) we realized that recognizing 'the right performance' is not enough. Like Noddings, de Coster rejects the detached 'care' that society endorses and claims that in the pandemic people failed to problematize accountability and accept that it is not an individual responsibility. By adopting the female role of coping and caring alone when inside we are struggling, we sell ourselves short. Instead, we need:

...a space where an unconditional acceptance and recognition are fostered ... where the limits to our accountability are recognized ... and where the openness and generosity constitutive of the female ethical self are denaturalized (De Coster, 2020: 749)¹⁰.

De Coster proposes:

a caring, relational and collectively performing subjectivity that ... stands in sharp contradiction with the rational, calculative and individualized subjectivity that is constituted under contemporary neoliberal academia (De Coster 2020: 751)¹¹.

We concur with this approach, see its broader relevance, but wonder if we will ever achieve it, even while we recognise that women working together have accomplished a great deal over the years.

The Ethics Knot

We have already discussed Noddings' work which addresses Care/Caring from a philosophical standpoint but now consider psychologist Carol Gilligan's somewhat controversial conceptualisation of the 'Ethics of Care', explored in her 1982 book *In a Different Voice* and updated through a 1993 *Letter to Readers* to capture "the ongoing historical process" (Gilligan, 1993). Neither theorist is cited by de Coster, someone coming newly to this field.

Working alongside Laurence Kohlberg in 1967, Carol Gilligan began to question his assertion that women were capable of less sound moral judgement as they generally achieved lower scores than their male counterparts on his six-stage model of moral development. Gilligan attributed this to Kohlberg's framework being built entirely from data collected from young white male participants and valuing the male lenses of rights, laws and universal principles as a consequence. Later labelling this model based on impartiality and rationalism an 'ethics of justice', she sought an alternative, collecting evidence from a female population instead (NWE, 2022).

Working in parallel purposely, Gilligan retained Kohlberg's three key stages of Pre-conventional, Conventional, and Post-conventional (Sanders, 2023). However, her model followed a different trajectory at its highest level, valuing interdependency and caring for others, favouring emotional commitment over reason, humanity over abstract principles and impartiality. Gilligan recognised the importance of contextualisation and her alternative 'ethics of care' model, valued compassion, responsibility, and relationships, seeing the family as the primary focus, unlike the ethics of justice framework that sets it aside as a 'private' realm.

¹⁰ De Coster here is claiming support from Marianna Fotaki and Nancy Harding (2018); Judith Butler (2005); herself and Patrizia Zanoni (2018) and Rosalyn Diprose (2002).

¹¹ De Coster here is citing De Coster & Zanoni (2018).

Gilligan's work was well-received; women felt their views had been acknowledged and legitimised. Its publishers claim the book "started a revolution" but her work was also challenged, for its alignment of care with women – what Joan C. Tronto terms a "strategically dangerous position for feminists" as it enables inferiority (Tronto, 1987: 646); the subordination of women (Kroeger-Mappes, 1994); and, also, with regard to its evidence base¹². In her 1993 *Letter*, Gilligan obliquely deals with both of these issues by challenging the question of "whether gender differences are biologically determined or socially constructed", a question she finds "deeply disturbing" as it fails to consider "voice". She asserts that, "without voice, there is no possibility for resistance, for creativity, or for a change". Turning to relationships, however, she clearly states that these require "emotional stamina ... a strength of women" which leaves her position more tenuous (Gilligan, 1993).

Gilligan's work was of its time, it drew attention to women's views, a step in enabling social change. Recently, in her 'update', *In a Human Voice*, Gilligan argues against the binary thinking that she formerly supported, perhaps making a claim for currency: "By splitting reason (masculine) from emotion (feminine) ... the self from relationships, the binaries undercut our ability ... to navigate the social world" (Gilligan, 2016: 16). The 'different' voice is now deemed human, a caring alternative that challenges the values enforced by patriarchy that silences women and isolates men emotionally. Thus, care ethics becomes "an ethics of liberation" (Gilligan, 2023: 110). Arguably, the new book is more of a response to criticisms of her earlier work and a re-working of those ideas, for it stops short of embracing new ways of looking. Care, in a more general sense, has become a central facet of Posthuman theories. As María Puig de la Bellacasa showed, to really 'care' presents challenges to contemporary paradigmatic thinking, that, in the Western World is still dominated by Neoliberalism (Zaman, 2024; Rutar, 2023)¹³.

The reclamation of care in approaches to more than human worlds marked by technoscience is a political project that defies the traditional ethical boundaries that have marked critical thinking (Puig de la Bellacasa, 2017: 17).

Furthermore, and, relevantly, talking about the Covid pandemic, Rosi Braidotti (2020) stresses the:

need to develop different ways of caring, a more transversal, relational ethics that encompasses the non-humans. ... The affective and social climate we are in calls for humility, cooperation, and is antithetical to syntheses and to authoritarian anthropocentric injunctions (Braidotti, 2020: 466).

¹² See Christina Hoff Sommers (2000).

¹³ Anis Zaman (2024) clearly states that 'A neoliberal market-based governance system has engulfed Western democratic societies' (opening sentence); Tibor Rutar (2023) presents a more nuanced argument.

Society slowly inches forwards but there are no certainties. As society embraces posthuman values, the need to question the ethics underpinning care becomes more essential, not less. We need to make sure that 'care' translates as 'caring' and widening the focus does not simply lead to less interest in the 'messy' living things that age and wither, and cannot always be fixed by experts, through mechanical, technological and/or financial intervention. We urge caution, too, that the meaning of 'human' as linked to humanity is not lost in the newer bigger pictures being painted.

Under systems of New Public Management (Hyndman & Lapsley, 2016) where cost-effectiveness dominates visions for society, and care and education are viewed as commodities rather than essential services, these trends already carry consequences in terms of growing poverty gaps and poorer mental health (OECD, 2020). Feminists (like us) try to address ethical concerns, and foreground caring and consideration in everything we do, whilst remembering the needs of the 'carers' too.

We are mindful of Norwegian philosopher, Arne Johan Vetlesen's (2010) claim that there have been huge changes in the notion of ethics within both our public health systems and in our field, education, as the pressures on these have increased. He shows how nurses and teachers are 'doubly constrained' by (trapped between) the requirement to do more for less reward; their responsibilities increase but not the rates of pay or time allowances. This leads to action paralysis, difficulty in deciding what to do. When all tasks become urgent how does one determine priorities? What can safely be neglected?

During the pandemic, formal care provision deteriorated (ESN, 2021). Those unwell and/or elderly, unable to care for themselves, suffered most and we were witness to that but unable to change things much, if at all. Fears for personal safety and restrictions imposed to curb the spread of disease led to a loss of caring as society struggled to find new ways of living and working.

It was difficult but we were resourceful – when society failed our loved ones, we searched for private solutions... and sometimes, like Berit, found them. At other times we found solace in writing out our thoughts, and in this instance, we achieved this together – and share our story with you now.

Life behind closed doors,

To care and not to care in covid times

It is midday on Saturday. It is a cold-not-too-cold, sunny and bright winter day. I/we are in Norway. I feel disorientated, a bit lost in this new landscape. In this new mountain-seascape. There is snow, there is water, there are mountains. For me as I grew up these landscapes were very separate. Either you had snow and mountains, cold, freezing weather, or seawater and sand, sun, hot weather. The two could not be together. Now

I am learning to see this water-sea-snow-mountain assemblage in a different way. I am part of it, we, the six of us, are all part of it, yet we are experiencing this differently, we are living this mountain-sea-memory-scape differently. Our own personal stories, our memories merge with the sea-mountain-landscape in different, yet similar ways. We bring to this entanglement, to this *macramé* of thoughts, our individual lived experiences, constructing at the same time our new collaborative experiences, our new memory-scapes of being here together for a few days. In this new togetherness, in our collective work of re-constructing memories through and with dignity.

Memories come to my mind, very fluid, sweet memories. Sharing them with my co-writers make them alive, again. I can feel their presence here in the room with me, with us, merged with our own memories. Mothers, grandmothers, daughters, brothers and sisters. A flow of togetherness, no one any longer distinguishable. We are motherhood-daughterhood-sisterhood all at once and much more. Does it matter whose story it was originally? Does it matter whose memories belong to whom when we write together? Yesterday evening, we actually said, my mother resembles your mother... when you were speaking about your grandmother, I thought she was mine. Shared, lived experiences through generations, time-space-matter. Knitting together on a sofa, sewing stories together, cutting them apart, re-assembling them in an ongoing stream of consciousness of which the mountain-sea-landscape is a very important part, like this wooden house, warm, cosy, protecting, containing our stories, our secrets from the outside. Now, we feel ready to share our stories, our memory-scapes. We feel ready to let our own personal story go, to let it loose, able to merge with the other stories in one new entity. Doesn't matter who is who anymore, we are *togetherness* in this creative writing, in our attempt to do academic work differently, with care, with dignity and love, from the past through-with-in the present and beyond.

My mother was a creature from the sea. She was born next to the sea, the warm, hot sea, the very defined Mediterranean Sea. She loved the sun, the warm, hot weather. She found herself living in the mountains. In the well-defined, cold mountains, far from the sea, yet not too far. She learned to love the mountain-scape, gradually accepting she belonged to the snow-mountain-coldness of the place she decided to live in for love. But she never stopped longing for the sea, the light blue sea, the sun, the hot weather. Belonging is a verb. It is made of be- and -long. To be, to exist, and to long for. Stillness and movement. She was like that. She was in both places. She learned to be in the mountains, at the same time longing for the sea, yet belonging to both. She is no longer here, yet she is now here with me in this sea-mountain-scape. In this memory-scape. We are here together. We be-long together. She never stopped remembering her sea, not even when her memory was fragile, the sea was there, always. My father, instead, was a creature from the mountains, but that is another story. I am both, and I gradually

learned to accept their coexistence, like here now in this sea-mountain-scape that is disorienting me, yet I feel be-longing to it.

Stories of fragmentation and loss of dignity in our families are not easy to talk about. We feel ashamed because we are just as vulnerable as people at the margins of society. Grandma had never told her story. She says: 'my daughter wants to tell my story, see my village, it is my daughter, she has fun with these meaningless things, so impractical, funny woman!' My grandmother has lived a century, five regions, she is the last child of seven. She never felt beautiful, she had no friends of her own, she never drove, but she was very happy. During the pandemic, my mother recorded a series of phone conversations with her mother while she was isolated in a room in a nursing home for the elderly. She then transcribed the texts and printed a book with photos in a few copies for friends and family.

My mother's story during the pandemic is one of fear and loneliness, as it still is for most of us. Maybe she became a stone to protect herself? The void of not having people around, not even your children and grandchildren, grew bigger every minute, hour, day, and week. If someone turns to stone, too full of feelings to relate to others or themselves, no longer able to find either dignity or respect, what then?

Stay distant

No touching

It's contagious

No touching

My mother-in-law, my children's grandmother, has always helped and cared for us. So, this is a story of intergenerational reciprocity. But then slowly she became old and sick. She has had cancer for eleven years now and needs care herself at the age of eighty. They look after her. She is confused 'is it eleven o'clock in the morning?' she asks. No, 'it's four o'clock in the afternoon', they answer. She asks again and again, they answer her again and again, trying to make her less confused. Grandmother's daily life is filled with home nursing, medicine, a focus on sickness and needs but her two grandchildren give her glimpses of hope and a tremendous amount of love. Her grandchildren now help her – physically by touching her, washing, and massaging her feet, doing her hair, and manicuring her nails, and emotionally by giving her small gifts, baking buns for her, and trying to make her laugh.

The physio met her respectfully and with dignity. Rather than making her walk, he started to touch her legs and gave her a massage three times a week. He came to her 'home' and gave her a place to rest and talk about the most important things in her life, her children and career, continuing until he became seriously ill. Her weeks of full isolation (due to infected others) re-occurred several times during the year and

a half from March 2020 until she died in September 2021. Over the last two years she became untouchable, but he met her respectfully and with dignity.

Mother is reluctant to go outside much but with few remaining friends to visit, she dresses smartly for her own pleasure. When once she rejected most of the clothing that I bought for her when I shopped for myself, she now thinks differently. If I turn up with new items (especially sales goods) she accepts them with delight, no longer bothered that she has 'too many clothes already'. Rather than 'keeping them for best', she wears them. I find her next day, clean, coordinated and content, earrings more important than hearing aids and mask. For her, 'maintaining standards' more independently enables her to accept her changing circumstances and live again with dignity.

In recent months, I have looked at this photo many times. Mourning for the death of my aunt has re-awakened old memories and the empty space, never filled, where I miss my grandmother's caresses has returned to visit me several times. For me, her soap-scented caresses were the haven of my childhood. My grandmother, in the 'sixties at work. My grandmother, who in that photo must have been about fifty years old, is dressed in a white apron and stands next to a table in the retirement home where she worked as an auxiliary. She had told me when I was a child how she had dreamed of becoming a nurse but had not had the opportunity to study. She was very poor.

My brother died in a hospital in an intensive care unit, on his own on the 23rd of October 2020. We could not touch him; we could not give dignity to his death. Maybe the nurses next to him did. Maybe they cared for him with dignity. I was not there, yet I was. I touched him in my dreams, in my memories, in our family memories, in our mountain-scape. He too was a mountain creature, he deeply loved my mother, but not the sea. He never learned to love the sea. It was not part of him. Yet, he loved my mother, and me. He is also with me here now, with us in this mountain-sea-memory-landscape. Are we allowing men to enter our stories? He is not a daughter in our intergenerational collaborative female journey, yet he found a space here. He took care of my mother, to the end, always, with dignity.

NON si può entrare qui

No touching

DEVE stare fuori

No touching

Un-dignity.

Where we pause for now

So that is our story, an intergenerational account of family during the pandemic that blurs the boundaries of individual stories to blend them into a single narrative about dignity and touch and caring during the Covid crisis. We capture a moment in history but believe our work makes a more general contribution to the ways in which society handles the problems of ageing and illness and what that means for family members who look on unable to intervene as they would like. This is not the end of the account but rather a halt. Like D. Jean Clandinin (2013: 201) we recognise that life presses on and when we research real lives, we enter and leave “in the midst”. We can only enter a story already in progress and leave it a point further along the journey. For now, we bow out.

References

- Adams, D. (1979) *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*. London: Pan Books.
- Bainbridge Cohen, B., Nelson, L. & Stark Smith, N. (2012) *Sensing, Feeling, and Action: The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering*. Toronto: Contact Editions.
- Barad, K. (2007) *Meeting the Universe Halfway*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2014) On Touching – The Inhuman That Therefore I Am (v1.1). In: S. Witzgall & K. Stakemeier (eds.) *The Politics of Materiality*. Zurich: Diaphenes, 153-164.
- Bennett, J. (2010) *Vibrant Matter*. Durham: Duke University Press.
- Braidotti, R. (2020) ‘We’ are in this together, but we are not one and the same. *Journal of bio-ethical inquiry*, 17(4), 465-469.
- Butler, J. (2005) *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.
- Clandinin, D.J. (2013) *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- De Coster, J. & Zanon, P. (2018) Governing through accountability: Gendered moral selves and the (im)possibilities of resistance in the neoliberal university. *Gender, Work and Organization* [online], 26(4), 1-19. Available at: <https://doi.org/10.1111/gwao.12304>.
- De Coster, M. (2020) Towards a Relational Ethics in Pandemic Times and Beyond. *Gender Work and Organization* [online], 27(5), 747-53. Available at: <https://doi.org/10.1111/gwao.12467>.
- Derrida, J. (1993) *Aporias*, Palo Alto: Stanford University Press.
- Diprose, R. (2002) *Corporeal generosity: On giving with Nietzsche, Merleau-Ponty, and Levinas*. Albany: Suny Press.
- ESN (2021) *Covid 19 Impact on Europe's Social Services*. European Social Network [online]. Available at: https://www.esn-eu.org/sites/default/files/2021-07/Covid_19_publication_1.pdf [24.05.2025].
- Feinberg, J. & Narveson, J. (1970) The nature and value of rights. *Journal of Value Inquiry*, 4(4), 243-260.
- Feldenkrais Method [online]. Available at: <https://feldenkrais.com> [6.10.2025].
- Forman, P.J. (2020) Materiality; New Materialism. In: A. Kobayashi (ed.) *International Encyclopedia of Human Geography* [online], 449-455. Available at: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10330-0>.

- Formenti, L. & West, L. (2018) *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education: A Dialogue*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Fotaki, M. & Harding, N. (2018) *Gender and the Organisation. Women at Work in the 21st Century*. London: Routledge.
- Gilligan, C. (1993) "Letter to Readers". In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2016) *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2023) *In a Human Voice*. London: Polity Press.
- Hazard, S. (2019) Two Ways of Thinking About New Materialism. *Material Religion in Conversation* [online], 15(5), 629-631. Available at: <https://doi.org/10.1080/17432200.2019.1666585>.
- Ho, J., Hussain, S. & Sparagano, O. (2021) Did the COVID-19 Pandemic Spark a Public Interest in Pet Adoption? *Frontiers Veterinary Sciences* [online], 8. Available at: <https://doi.org/10.3389/fvets.2021.647308>.
- Hyndman, N. & Lapsley, I. (2016) New Public Management: The Story Continues. *Financial Accountability & Management*, 32(4), 385-408.
- Kroeger-Mappes, J. (1994) The Ethic of Care vis-à-vis the Ethic of Rights: A Problem for Contemporary Moral Theory. *Hypatia*, 9(3), 108-131.
- Lorimer, J. (2009) Posthumanism/Posthumanistic Geographies. (Introduction). In: R. Kitchin & N. Thrift (eds.) *International Encyclopedia of Human Geography* [online], 44-354. Available at: <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00723-9>.
- Macklin, R. (2003) Dignity is a useless concept. *The BMJ* [online], 327(7429), 1419-1420. Available at: <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7429.1419>
- Noddings, N. (1999) Chapter Five: Caring. *Counterpoints*, 70, 42-55.
- Nordenfelt, L. & Edgar, A. (2005) For and on behalf of the Dignity. *Quality in Ageing – Policy, Practice and Research*, 6(1), 17-21.
- NWE (2022) *Ethics of Care*. New World Encyclopedia [online]. Available at: https://www.new-worldencyclopedia.org/p/index.php?title=Ethics_of_care&oldid=1066892 [24.05.2025].
- OECD (2020) The territorial impact of COVID-19 (10 November) [online]. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/04/the-territorial-impact-of-covid-19-managing-the-crisis-across-levels-of-government_9cfc95f/d3e314e1-en.pdf [25.05.2025].
- Poetry Foundation, W.B. Easter, 1916 [online]. Available at: <https://www.poetryfoundation.org/poems/43289/easter-1916> [27.05.2025].
- Porges, S.W. (2011) *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-Regulation*. New York: WW Norton & Company.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017) *Matters of Care*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Richardson, L. & St. Pierre, E.A. (2005) Writing: A Method of Inquiry. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed. Thousand: Oaks: Sage, 959-978.
- Rosen, M. (2012) *Dignity: Its History and Meaning*. Harvard: Harvard University Press.
- Rutar, T. (2023) What is neoliberalism really? A global analysis of its real-world consequences for development, inequality, and democracy. *Social Science Information* [online], 62(3), 295-322. Available at: <https://doi.org/10.1177/05390184231202950>.
- Rywerant, Y. (2003) *The Feldenkrais Method: Teaching by Handling*. Laguna Beach: Basic Health Publications.
- Sanders, C.E. (2023) Lawrence Kohlberg's Stages of Moral Development. *Encyclopedia Britannica* [online]. Available at: <https://www.britannica.com/science/Lawrence-Kohlbergs-stages-of-moral-development>. [25.05.2025].

- Schopenhauer, A. (1965) *On the Basis of Morality*. Indianapolis: Hackett.
- Sommers, C.H. (2000) 'Letters.' *The Atlantic Monthly*, 286(2), 6-13.
- Thomann, L. (2024) *What is macramé?* [online]. Available at: <https://www.thesprucecrafts.com/what-is-macrame-4770893> [27.05.2025].
- Tronto, J.C. (1987) Beyond Gender Difference to a Theory of Care. *Signs*, 12(4), 644-663.
- Vetlesen, A.J. (2010) Empati under Press. *Sykepleien*, 98(3), 60-63.
- Zaman, A. (2024) Threats of Neoliberalism to Western Democracies and the Efficacy of Neoliberal Critiques. *Hatfield Graduate Journal of Public Affairs* [online], 8(1). Available at: <https://doi.org/10.15760/hgipa.2024.8.1.9>.

Peter Alheit*

BIOGRAPHICITY AS A PROJECT. ON THE FOUNDATION OF A RESEARCH PROGRAMME ON LIFELONG LEARNING¹

ABSTRACT: The following considerations are a cautious attempt to answer the question of how modern biographies can be understood and which impact their real course has on social learning processes? Four conceptual modes of accesses discuss possible solutions: a “*time – diagnostic access*” (section 1), a “*phenomenological access*” (section 2), a “*comparative access*” (section 3) and an “*alternative theoretical access*” (section 4). The first thought relates to the observation that late modern life courses seem – unplanned – to be becoming a kind of “laboratory” in which we have to develop skills that have no “curriculum” for the time being. The second step will be to clarify the phenomenological originality of the concept “biography”. Does this concept really announce a new problem or is it just another label for questions that have long been known? The specific pedagogical applicability of the term will then be discussed. The large number of biography – oriented approaches, particularly in the educational sciences, is certainly not an indication of their indispensability, but it is also not necessarily the symptom of a mere fashion. Finally, in a pointed discussion of a polemic remark by Pierre Bourdieu, the outline of a programmatic framework concept will be presented.

KEYWORDS: biography, subject-object-dialectic, biographical approaches, “biographical illusion”, alternative perspectives, biographicity.

*Life can only be understood backwards.
In the meantime, it has to be lived forwards.*
Søren Kierkegaard

The “biographical question” as a challenge

Søren Kierkegaard’s ironic remark remains astonishingly relevant. It refers to a dilemma in which we find ourselves when, on the one hand, we have a scientific interest in biographical questions, but on the other hand we are under pressure to act in order to translate theoretical insights into pedagogical action perspectives as quickly as possible. Professional educational practitioners who believe that learning processes within the

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

¹ This text, which is now regarded as a widely received “classic” of late modern educational science in the German-speaking academic landscape, is largely identical to the text of a small essay entitled “Biographizität als Projekt. Der “biographische Ansatz” in der Erwachsenenbildung” (Alheit, 1990). This also explains why the literature cited in the essay (apart from supplementary references in footnotes) does not go beyond 1990. However, the text is so noteworthy because it launches a research programme that has become internationally known through numerous empirical studies in the area of educational and cultural sciences and is explicitly linked to the concept of “biographicity”. This text – by the way available for many years in French, Spanish, Danish, Portuguese or Czech – appears here for the first time in English.

framework of a “biographical paradigm”² are meaningful will be faced with precisely this problem: new social science findings on the subject of “biography” have barely been processed, and the need for didactic “recipes” has arisen in practice, the time to understand life comes into conflict with the need to live it.

The subject of “biography” is certainly not foreign to educational science. It is part of the development process of humanities – based pedagogy (*cf.* Misch, 1949) and undoubtedly has a high affinity with the classic task, especially of adult education, of accompanying people in a lifelong learning process (*cf.* Alheit & Dausien, 2009). And yet, there are a number of signs that the use of the term biography, which has oscillated between fashion and trivialisation over the last three decades, contains more than these apparently familiar associations. Contemporary life courses have clearly become more complicated. The expected phases of life, the traditional life plans, have become confused. Certain indicators, which are also highly interesting from an educational point of view, can hardly be overlooked any more. First of all, dramatic shifts in the life budget in Western societies, but also in societies undergoing transformation, are striking. Not only is the youth phase taking up more and more space due to sometimes undesirably long “moratorium periods” (*cf.* Allerbeck & Hoag, 1985; Fuchs & Zinnecker, 1985; Zoll et al., 1989), the old age phase is also expanding. In 1940, for example, the average adult in the USA spent only 7% of his or her life in retirement. By the end of the 1970s, this figure had already risen to 25% (Torrey, 1982: 181; also Kohli, 1987: 124). Even very intimate individual time budgets have – statistically speaking – changed noticeably. Compared to the 19th century, the time spent on active parenthood has shrunk significantly, while the importance of the role of the child in the lifespan has increased unmistakably (Gee, 1987: 265). For the first time in history, individuals spend more time of their lives as the child of living parents than in the role of parent of children under 20. Talk of the “aging child” (*cf.* Watkins, Menken & Bongaarts, 1987: 346) is by no means absurd. The profile of adult status has obviously changed.

This tendency is reinforced by parallel developments. In addition to the time budget, the “blueprint of the normal biography” has also become disorganised. The institution of the “life course” (Kohli, 1985) established around a work biography is becoming increasingly diffuse. The problem-free sequence of “learning and preparation phase”, “activity phase” and “rest phase” only applies to a small number of predominantly male-life courses. The phase transitions have long since become social risk situations. New status passages are constantly emerging (*cf.* Heinz (ed.), 1991). The importance of the active work phase at the centre of the life course is beginning to decrease noticeably.

² The concept of paradigm is not used here in the strict sense of the “incommensurability thesis” of Thomas S. Kuhn (1962), but in a more general sense as a kind of “change of perspective”, as a shift in the direction of attention within the “scientific community”.

Not only is the time spent working in a life decreasing. The structure of the activity phase has also changed. Work phases are interrupted by new preparation phases or even by unemployment. Forced further training processes complement and overlay active employment. Adulthood is therefore no longer unconditionally associated with the activity type of male employment³. In this process, the focusing power of the Protestant work ethic, which according to Max Weber's diagnosis was one of the most effective orientation patterns of Western modernity (Weber, 1920), also seems to be waning. New "post-materialist" orientations are becoming visible (*cf.* Inglehart, 1989) – if you will: a certain "feminisation of the life course regime." And it cannot be ruled out that at least the social elites will in the foreseeable future interpret their life courses either as "educational" or "self-realisation biographies" and only peripherally as work or professional careers.

During this process, "careers in social space" almost inevitably lose their clarity (Bourdieu, 1990). Class, gender and generational positions still have the importance of "biographical resources" (Hoerning, 1989), but their prognostic value for the perspective of actual life courses seems to have declined significantly. Collective biographical patterns tend to be displaced by individual risk situations (*cf.* Beck, 1986). Longitudinal studies of female work biographies, for example, show a surprising degree of differentiation (Moen, 1985). Investigations in traditionally homogeneous social environments observe increasing erosion processes (Beck, 1983). Comparative studies within the same age cohorts find an increase in heterogeneous life courses, especially in old age (*cf.* Dannefer, 1988: 3-10).

It therefore seems to have become more problematic "to live a life". Outdated biographical designs are losing their accuracy. The biography itself has become a learning field in which transitions must be anticipated and mastered and personal identity may only be the result of difficult learning processes (*cf.* Gildemeister & Robert, 1986). Biographies are becoming more complicated, more individual, more "para-normal", but at the same time more colourful, more autonomous and more stubborn⁴. The life

³ It is certainly symptomatic that Kohli's "institutionalisation thesis" originally relies almost exclusively on social-historical material on male employment biographies (*cf.* Kohli, 1983). The idea that "modern" female biographies are structured in a specifically different way from the outset, that the historically young "biographicalisation process" may have reached the female part of the population much later than the male part, has a number of empirical findings on its side (*cf.* for example Dausien et al., 1990).

⁴ In this context, Jochen Kade's plausible objection that cultural modernisation processes deserve not only cultural pessimistic distancing, but also the appropriation of the possibilities hidden in them, is particularly helpful for adult education. However, Kade's assessment of the opportunities for adult education to intervene "as a driving force of individualisation" seems a bit too euphemistic (*cf.* Kade, 1989: 789-808). He greatly underestimates the influence of the macrosocial framework conditions. Evidence of this systematic omission in Kade's work is also his most recent study on "Self-education between 1984 and 2009" (Kade, 2023). In an almost aggressive ignorance of social science-oriented

course seems-unplanned-to be becoming a kind of “laboratory” in which we have to develop skills that have no “curriculum” for the time being.

There is no doubt that educational science is particularly challenged here. But how should it meet the challenge? The following considerations are a cautious attempt to answer this question. The intention is not to offer a solution, but rather a sensible differentiation of individual aspects of the complicated overall question. The first step will be to clarify the theoretical-strategic originality of the concept of “biography” (*section 2*). Does it really announce a new problem or is it just another label for questions that have long been known?⁵ The specific pedagogical applicability of the term will then be discussed. The large number of biography-oriented approaches, particularly in the educational sciences, is certainly not an indication of their indispensability (*cf.* Alheit, 1984a), but it is also not necessarily the symptom of a mere fashion (*section 3*). Finally, in a pointed discussion of a thesis by Pierre Bourdieu, the outline of a programmatic framework concept will be presented (*section 4*).

On the originality of the biography construct

Biography is undoubtedly not the trivial sequence of contingent life events, but a largely predetermined social orientation structure that must be updated by individuals. This includes aspects of temporalisation and chronologisation: biographies run through different phases, and these phases essentially follow the chronological age of life. They establish a kind of orientation pattern that can be described as a “normal biography.”

Now, this observation does not mean that all people live such standard biographies. On the contrary, there are good reasons to assume that characteristic deviations can be observed for certain social groups (*cf.* already Levy, 1977) and that even the standards themselves shift due to social changes (*cf.* Hagestad, 1990). However, the orientation function of the “normal life course” remains crucial (*cf.* Kohli, 1985; also Fischer & Kohli, 1987). Even when we experience drastic deviation and destandardisation, we have an idea of how our life course should-actually-work. We are dependent on a sequence grid with which we have to synchronise our actual life more or less successfully.

Of course, such important biographical norms cannot anticipate all the options that arise in a specific biography. There remains a wealth of alternative courses of action

biographical research – also and especially in pedagogy – he represents a theoretical position that Bettina Dausien convincingly criticised as a “half-reception” of sociological biography research (*cf.* Dausien, 2016).

⁵ However, it must be said that the following section does not provide a balanced comparison of the theoretical performance of the biography concept with competing constructs such as “identity,” “development,” or “socialisation”. The considerations in this part concentrate on the theoretical-strategic peculiarities of the “biography concept”.

that we as individuals have to decide on ourselves: Is a professional career the central perspective of our life or do we have other priorities? Do we want to live alone or start a family? Do we prefer a patriarchal-hierarchical or a partnership-based family model? Should we burden our future life planning with building a house or do we prefer to keep ourselves free of financial ties? Do we join a political party or do we prefer privacy? Do we insist on returning to work or do we concentrate our energy on family and children?

Biographies therefore contain both: structure and emergence, predetermined patterns and individually spontaneous design elements. The two essential problem aspects of every scientific interpretation of the social world are integrated here at the level of concrete action and not retrospectively through theoretical reconstruction: the “subject perspective” and the “object perspective”⁶. Therein lies undoubtedly a crucial theoretical-strategic significance of the concept of biography. And it seems sensible to describe this special “achievement” in more detail. The contingent efforts of the subject that are necessary to develop an individual biography seem to be dependent on *‘hidden structures’*.

Individuals have very concrete experiences, which in turn enable them to do and act meaningfully. But what does “having experiences” mean? Obviously, this is by no means a trivial process. We do not have every conceivable experience; and the experiences we have are “our own experiences”. That is, our concrete biography spatially and temporally limits the actually accumulated experiential knowledge – “spatially”, because the social space in which we have experiences is essentially determined (cf. Bourdieu, 1978), and “temporally”, because biographies are finite and remain fixed to a specific period in historical time.

The statement that we have our own experiences also has a deeper meaning. “Experience means ‘that one now knows it better than before’” (Fischer & Kohli, 1987: 32). But this can happen in two different ways: Either we find our previous biographical knowledge confirmed by the experiences we have, because we easily manage to integrate the biographically new into existing orientation patterns. This consolidates our implicit knowledge. We know it “better” than before (cf. Alheit & Hoerning, 1989). Or the new experience cannot be seamlessly integrated into the existing experiential resources. We are forced to revise our biographical knowledge. This process also leads to us knowing it “better” afterwards⁷.

⁶ Of course, this “basic dialectic” only represents a part of the dynamics that unfold in the social phenomenon of biography. The objective structural foils are more diverse than the term “object perspective” suggests. They refer to genetic-structural conditions within the subject as well as to social patterns that structure biographical processes (cf. Alheit, 2025: 81). The emergences are not simply spontaneous and random activities of individuals; they are also embedded in action and development contexts.

⁷ Of course, the revision never affects the entire edifice of biographical knowledge. The so-called “basic elements” of knowledge or “habitual knowledge” are more or less fixed components (cf. Schütz

Two aspects are theoretically interesting: we always make our experiences against the backdrop of existing knowledge structures. There is no “experience in itself”. Our experience is – as Alfred Schütz and Thomas Luckmann (1979) say – “biographically articulated”. On the other hand, the structure of our biographical knowledge remains dependent on the present perspective. The emergence of current experience may revise structures that have grown. Thus, “biography” as a place of subjective experience in time is a fascinating example of the dialectic of social life: on the one hand, the term stands for the individual, but not in the least random, *structure* of implicit knowledge; on the other hand, it represents the *emergence* of living experience in the present, which may cast the biographical past in a new light and keeps the biographical future open.

The relative openness of the biographical future is represented by another term that at first also seems to exclusively touch on the emergence dimension of the biographical: the term *action* – as an activity endowed with subjective meaning and intentionality. On closer inspection, however, it becomes clear that such actions are not free of ambiguity. A certain action that we decide on and which we give a specific subjective meaning may turn out *post festum* to be an action that we did not actually intend. The situation of the action and the consequences of the action were not foreseeable. The result of the action contradicts our expectations. Interaction partners have assumed a completely different meaning to our actions than we ourselves. This means that in every concrete action there is – as it were – “more” meaning than an actor can intentionally associate with it. Every action potentially has a surplus of meaning. The subjective intention associated with it *in actu* is only one of various possibilities for giving meaning.

One conceivable explanation for this peculiarity of subjectively intended action is the assumption of a structure operating behind the concrete case. After all, we are by no means constantly required to carry out intentional actions with far-reaching biographical consequences. Over longer phases of our lives, other decision-makers – intra-family opponents, for example, or institutional protagonists – do what determines the next steps in our biography. It therefore seems plausible to assume that the decisive points at which we ourselves actively influence our biographical future cannot be separated from structural conditions, but have to do with a “logic” whose scope goes beyond the current scope of action. Using the example of biographical “trajectories” or “processes of change,” Fritz Schütze has convincingly shown empirically and theoretically that structures which virtually impose concrete actions can dominate biographies over longer phases (cf. Schütze, 1981; 1984). Martin Kohli (1981) counters Schütze’s considerations with a less dramatic variant with the construct of the “most likely path”, but also refers

& Luckmann, 1979: 178). Even forms of knowledge with a high “degree of familiarity” cannot simply be erased (cf. Schütz & Luckmann, 1979: 178).

to structures “behind” the everyday actors⁸. Using the example of biographical action, we also observe the ambiguity of biography between emergence and structure.

On the one hand, biographies can be interpreted as sequential orders of socially predetermined “patterns” that cannot be changed at will. This is where the structural aspect of the biographical lies. In view of current erosion phenomena, the plausible construct of an “institutionalisation” (*cf.* Kohli, 1985) that has taken place in the process of modernity probably still needs to be made more precise⁹. The development of biographical structures with a smaller scope, as is the case in particular with Schütze’s “process structures of the life course” (Schütze, 1981; 1984), certainly remains a useful desideratum. On the other hand, biographies cannot be understood if the emergence dimension is ignored, the stubborn, individual in the biographical process. This double perspective, however, cannot be imagined as a harmonious interaction of two levels: the emergence and structural dimensions, the subject and object perspective, do not “fit” directly with one another. There is a dialectical tension between them that makes subjectivity possible in the first place.

Biographical action is oriented towards socially predetermined patterns of events, is dependent on them and cannot escape their constraints, but it does not simply disappear in their “re-enactment”. It does not just reproduce certain social structural conditions at the individual level, “but always has the character of an open design” (Kohli, 1985: 21; translation by the author). Experiences and patterns of action acquired in the course of a biography do not pile up quantitatively. There are qualitative leaps, breaks, surprising new approaches, moments of emergence and autonomy. And it is precisely this ambiguity that makes the social phenomenon of biography so interesting in terms of conceptual strategy. It is not only the theoretical achievement of sociology or pedagogy – as in the case of various concepts like “identity or socialisation” – but the “lived experience” of the biographical itself that creates the productive tension between “object perspectives” and “subject perspectives”, that is important for pedagogical questions.

The “biographical paradigm” in pedagogy

Surprisingly, this dialectic can already be found in a classic text of pedagogy. In his pedagogical lectures of 1826, Friedrich Schleiermacher identified a double task as

⁸ We can compare such structures to a kind of “grammar of biographical action”. The individual action can certainly deviate from this. In the medium term, however, the biographical actor must conform to such patterns (within the framework of limited decision alternatives). Incidentally, Bourdieu’s concept of “habitus” as an “active principle of unification of practices and representations” (Bourdieu, 1990: 77) also seems to vary this idea.

⁹ The question is whether the “institutional model” is still accurate here, or whether, for example, Glen Elder’s “transition” concept (Elder, 1985) captures current change processes more appropriately.

the goal of education: “namely, making people fit for the community and developing personal individuality” (Schleiermacher, 1957: 66; translation by the author) – in more modern terms: “adaptation to structures” and “being open to personal life plans”. In a very abstract sense, this double option is certainly a triviality of educational theory formation. However, if one follows the historical traditions of educational science (not only in Germany) with a critical eye, it becomes clear that this dialectic was by no means concept-forming. Classical pedagogical theories often hypostatise the development of the individual, detached from structural conditions, and pave the way for the “development of personal individuality” at best for the socially privileged (cf. Schulze, 1985: 29). “Making people fit for the community” at the expense of personal individuality has produced a number of dissuasive examples in the past two centuries (cf. Gamm (ed.), 1984). And even the defense of the subject against its social instrumentalisation, which is claimed in critical educational theories with terms such as “emancipation”, “maturity” or “self-determination,” maintains an idiosyncratic distance from the concrete individual (cf. Schulze, 1985: 30).

The recent prominence of the concept of biography, even in educational contexts, seems to have less to do with critical reflection on educational theory traditions of the last two centuries than with contemporary symptomatic phenomena: today. More obviously than ever before, individuals must create the balance between objective requirements and subjective characteristics themselves. “Becoming competent for the community” and “developing personal identity” can hardly be integrated institutionally anymore. Here, the biography itself becomes the focus. Those who have a biography:

[...] must learn, under penalty of personal collapse or permanent social disadvantage, to independently link different fields of experience and action [... They] even have to independently balance out the seemingly incompatible demands and requirements of various institutionally differentiated subsystems, areas of life and learning in order to be able to endure them on a daily basis [...] The individuals, no longer primary social groups, become centres of cooperation and coordination of the actions and life demands of different people [...] They actively create sociality or face social isolation and loneliness (Körber, 1989: 139; translation by the author).

This unusually pointed diagnosis of the times undoubtedly calls for consequences in educational theory. It has also been given a publicity-effective label in the – empirically rather controversial – “individualisation thesis” (Beck, 1986: 205)¹⁰. It does not seem implausible to link the increased importance of the biography topic in pedagogy

¹⁰ In the macro-sociological area, this thesis still seems extremely speculative. The “structured nature of social inequality – the effectiveness of class, ethnicity, gender, etc.” (Kohli, 1994: 266; translation by the author) has not noticeably decreased. Changes in the micro-social area, on the other hand, are undeniable. Here, the praxeological analyses carried out 30 years later by Andreas Reckwitz in his remarkable diagnosis of the times, *The Society of Singularities* (Reckwitz, 2017), are decidedly more convincing, even if it also deserves differentiated criticism (cf. Alheit, 2025: 226 ff.).

with this prominent diagnosis of the late 1980s¹¹. Undoubtedly, this symptom of the times does not guarantee a convincing theory. And indeed, no consistent concept of “biographical pedagogy” has emerged from this, but rather a series of more or less elaborated approaches that are worth looking at more closely. For the sake of clarity, six approaches¹² will be distinguished and critically analysed below:

- the “anthropological approach”;
- the “compensatory approach”;
- the “autobiographical approach”;
- the “historical approach”;
- the “intercultural approach” and
- the “emancipatory approach”.

The “anthropological approach”

This label is associated with the most elaborate and established “biographical theory of education” in the German-speaking world, at least until the beginning of the 1990s: the concept of Werner Loch (1979) and his students (*cf.* Spanhel (ed.), 1988). In his main work, *Life Course and Education*, Loch draws on the tradition of humanities-based pedagogy, particularly on Dilthey (Loch, 1979: 121), and expands pedagogical vitalism to include phenomenological and linguistic aspects (*cf.* Loch, 1981: 37). The aim of this theoretical concept is to prove “that the human individual, having been born, must and normally can develop a series of skills over the course of his life that can be represented as a meaningful, anthropologically necessary sequence of ability

¹¹ In recent educational discourse, this insight has led to attempts to gain new aspects of educational theory through empirical biography studies. One group in particular has distinguished itself in this regard and works explicitly on the basis of educational theory (*cf.* Koller & Wulfstange (eds.), 2014). The empirical studies are based on Humboldt’s classic concept of education, but attempt to combine it with newer theories such as Lyotard’s concept of contradiction (*cf.* Koller, 1999), habitus-theoretical approaches (*cf.* von Rosenberg, 2011; Koller, 2012), subjectification theories following Foucault and Butler (*cf.* Ricken, 1999; Ricken & Rieger-Ladich (eds.), 2004; Ricken & Balzer (eds.), 2012) or with power structure analyses based on Steward Hall (*cf.* Spies, 2010). The focus of research interest is primarily the clarification of theoretical questions, for example the differentiation of the concepts “education” and “learning”. This focus, which is particularly noticeable in the German-speaking discourse, appears to be overdetermined in terms of educational theory and often misses central findings of social science biography research – above all the thesis that biographical constructions are not only embedded in social and everyday structures (and their transformation), but are also conditioned by them and that it is precisely this intertwining of biography and society that needs to be systematically taken into account (*cf.* the convincing criticism in Dausien, 2016).

¹² This differentiation is certainly not arbitrary, and the labels chosen also have a high affinity to the self-predication of the single approaches, but it is nevertheless done with a systematic intention and pursues a certain “dramaturgy” in the mode of presentation. Of course, it neither claims to be complete nor does it exclude contrasting systems.

levels” (Loch, 1981: 33; translation by the author). Loch refers to these skills, which are reminiscent of classic stage theorems in pedagogy and developmental psychology¹³, as “curricular competencies”.

The term “curricular” here, however, has little in common with technocratic curriculum models. Rather, it refers explicitly to the *curriculum vitae* that has been already intended by Comenius to guarantee the holistic nature of the educational process. Loch assumes a “sequence of ability levels” that every person must go through in order to be able to cope with certain “curricular situations” – that is, situations in the course of one’s life. If curricular competencies and curricular situations are not synchronised, “learning inhibitions” arise (*cf.* Loch, 1981: 41). This is where education becomes relevant. Starting with maternal care, it tries to counteract the learning inhibition as a “learning aid”. In the course of a person’s life, very different types of “curricular conflict” – friction between competencies and situations – can arise, to which so-called “curricular patterns of education” then react. In this process, the pattern that Loch calls the “cross of education” (Loch, 1981: 46) in his “egological model of education” can be developed:

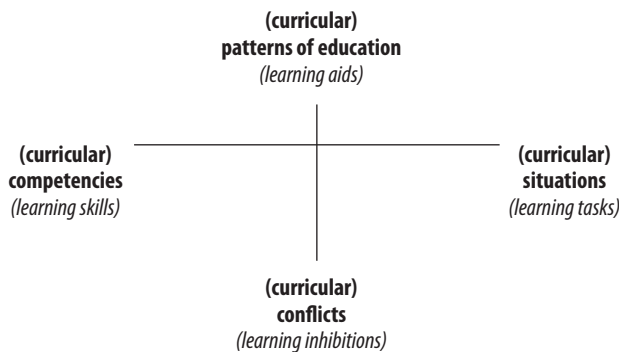


Fig. 1: The “cross of education”

Source: Loch, 1981.

The clarity of this scheme also indicates its limitations. The consistency of Loch’s biographical theory of education is due to the ahistorical recourse to anthropological constants. Spanhel, for example, does indeed appreciate Loch’s conception, especially against the background of current crises in modernity (*cf.* Spanhel (ed.), 1988: 7). However, this cannot fill the social-theoretical gap in the theory. The “biographical pressure” that weighs on individuals in late-modern societies (*cf.* Fuchs, 1983: 366) cannot be eliminated with ahistorical “curricular competencies”. Biographical developments themselves change with the historically modified “learning tasks”. In the context of

¹³ It is surprising that Loch does not refer to Piaget’s genetic structuralism in this context.

concrete biographies, structure and emergence do not form a “pre-established harmony”, but rather a field of tension that influences and changes the biography. Loch’s conception is interesting because it convincingly succeeds in linking the biographical question with pedagogical theories (*cf.* Kaltschmid, 1988: 106). For empirical educational practice, on the other hand, its utility is low¹⁴, because it does not provide convincing answers to current social crises and the consequences of modernisation that affect biographies.

The “compensatory approach”

But this is precisely what concepts that specialise in biographical crisis situations claim. It seems justified to characterise them with the collective term “compensatory” because the aim is – at least indirectly – to deal with problem situations in adult biography and to eliminate difficulties in educational processes. One paradigm that seems to be particularly promising for accessing biographical crises is the concept of “critical life events” (*cf.* Filipp (ed.), 1981). Identifying such events that are worth addressing is apparently unproblematic (*cf.* for example Breloer, 1984; Siebert, 1984; Kade, 1985). They coincide with risk situations, especially in social status transitions, e.g. during the transition from the education system to the employment system, when returning from family engagement to work or on the threshold of retirement. The superficial plausibility of this pedagogical approach to biography becomes more problematic upon closer inspection. The phenomenon of “critical life events” itself, and in particular the way in which they are individually processed, are by no means as clear as the “event lists” of the representatives of this position suggest. If one ignores the relatively standardised social status passages, any number of events can become critical life events from an individual perspective. This ranges from an embarrassing disgrace to the birth of the first child to a serious car accident. The problem here is not even primarily the theoretically conceivable variety of event constellations, but the fact that each event in itself can have completely different consequences in different biographies. For example, the birth of a child in the life of a career-oriented young woman may cause a dramatic revision of her life plan, initiated only with great inner resistance, whereas in the life of a well-off “late father” it may cause the discovery of a hardly expected, deeply gratifying experience of meaning.

Critical life events encounter specific forms of biographical experience accumulation and currently dominant process structures of the life course (*cf.* Schütze, 1981). It is of extraordinary importance whether they affect biographies in a phase that is characterised by a person carrying great autonomy of action, or whether they occur in phases

¹⁴ Here, references to Kohlberg’s studies (*cf.* Lempert, 1990; similarly Hoff, 1990) would probably be much more interesting for biography-oriented further training.

of life that are marked by biographical loss of control (Schütze, 1981: 88). Coping with them also depends on the biographical actor's life environment, on the functionality of the family or social milieu to which he or she belongs (*cf.* the criticism in Siebert, 1985: 44). In other words, it is not the event itself that is decisive, but the "biography" that it affects. In order to use the critical life event concept in a pedagogically sound manner, one needs either solid empirical experience with the biographical courses of certain target groups or a convincing biographical framework theory into which the ambivalence of critical life events can also be meaningfully incorporated.

In her analysis of the biographies of disabled people, the German special needs educator Erika Schuchardt attempted to use a comparatively prominent example to trace the strategy of gradual "crisis processing" of a significant critical life event for those affected and their caregivers (*cf.* Schuchardt, 1980: 113). In doing so, she succeeds in developing an empirically based theory of learning to accept and (re-)gain autonomy of action in disabled people. The learning process from cognitive realisation to emotional acceptance to active participation is so plausible because it can also be described as a "healing process". The compensatory-educational intervention is based on the therapeutic paradigm. However, generalising this model for adult education (*cf.* Schuchardt, 1987: 138-154) creates the dilemma of a diffusion of the terms "therapy", "research" and "education". Schuchardt strongly advocates abolishing the separation. The threshold between "learning" and "healing" thus becomes a problematic "gray area" (*cf.* Mader, 1983). A "biography-oriented adult education" disappears, as it were, behind the therapeutic setting, which has been overstretched to the point of lacking contours.

Similar tendencies are also shown by adult educators¹⁵ who refer to the "broad" concept of therapy in Ulrich Oevermann's so-called "clinical sociology" (*cf.* Oevermann, 1981)¹⁶. Ongoing modernisation spurts make – according to their assumption – personal meaning-giving a fundamental problem. Meaning is increasingly less guaranteed by the unquestioning participation of individuals in culture and society; its creation is left to the structurally overwhelmed subjects themselves. In this process, by no means exclusively "pathological" but also "normal" integrity deficits arise. The need for quasi-therapeutic action by professional instances of problem-solving is increasing dramatically. And it does not only refer to the healing of "pathologies" in the clinical sense. Adult education also takes on "therapeutic" functions" (*cf.* Koring, 1987).

Behind this initially understandable construct of legitimisation based on the theory of the profession, however, there are serious *aporias*. The radical objection of

¹⁵ Here, particular reference should be made to the works of Enno Schmitz (Schmitz, 1983; Schmitz, 1984) and Bernhard Koring (1987).

¹⁶ In this work, Oevermann already outlines the basic features of the concept that will have a lasting influence on the discourse on pedagogical professionalism as a "structural-theoretical approach" (Oevermann, 1996).

post-structuralist discourse analysis that the professional treatment of “modern” deficits in meaning only accelerates the process of decay of traditional resources of meaning (*cf.* Foucault, 1971; 1974) should be put aside here. For adult education, it seems more important to point out that a universalisation of integrity or identity deficits is in danger of losing the concrete objective of quasi-therapeutic action. Socially generated subjective deficits in meaning cannot simply be treated individually; “the loss of meaningfully integrated social worlds affects not only the “client”, but also the professional, who here becomes a ‘client’ himself” (Gildemeister & Robert, 1986: 12; translation by the author). It is not at all clear why the quasi-therapeutic process should be spared from loss of meaning and why the representative interpretations of professional educational practitioners are structurally less damaged than the “primary” interpretations of everyday people.

What seems particularly symptomatic is that the assumption of identity crises as a normal state has long since given up the independence of the biographical dimension. Our lives are by no means just made up of failed or successful self-interpretations, but also of a chain of events that happen to us and that we have to process. Of course, every experience wants to be fitted into our experience structure – and that also means subjectively “interpreted” – but it still remains part of a narratively remembered story that, together with other experiences, makes up the specific character of our life. This emergent potential of biography is underestimated when life stories are only viewed in the light of integrity deficits that can be compensated for quasi-therapeutically (*cf.* Alheit, 1988: 371). Compensatory approaches to biography-oriented adult education remain stuck in an artificial “normality construct”. They conceive learning processes essentially as guided adaptation processes. Subjectivity as an emergent potential for action that could actively counteract social processes of decay is no longer taken into account. Biography is understood as the – mostly damaged – result of “modern” developments, no longer as an authentic process in transition, as an individual “response” to the challenges of late modernity.

The “autobiographical approach”

At least in terms of its purpose, this option is linked to concepts that are based on autobiographical memories. The most methodologically advanced variant of such an approach, and one that has been successfully tested many times in adult education, particularly in the USA, is undoubtedly the technique of *Guided Autobiography*¹⁷

¹⁷ Birren’s concept arises in the context of his research on aging (represented by Schroots & Birren, 1988) and refers to a new, expanding field of work in adult education: the topic of aging and learning – a problem area that will undoubtedly reinforce the trend towards biographical orientation of topics and methods.

developed by James E. Birren (*cf.* Birren & Hedlund, 1987; also Mader, 1987). The key feature of this approach is a “topical approach”, a thematically guided reconstruction of the biography. With the help of a limited number of “generative topics” (e.g. “family”, “death”, “body”, “money”, “time” *etc.*), autobiographical experiences are remembered, written down, exchanged and processed over a longer period of time, individually, in fixed small groups and in plenary discussions (*cf.* Mader, 1987: 121).

In contrast to the concepts of biography-oriented (adult) education discussed so far, here not only the educational perspective is placed at the centre; the methodological approach and the didactic principles are also transparent and well-founded (*cf.* Mader, 1987: 125). Each topic is taken seriously in its own right and constitutes its own learning unit (“thematic element”)¹⁸. The recipients are encouraged to write down their thoughts on the respective topic in a concise form (“written element”), a process that contributes to the objectification of individual experience and promotes another didactic principle, namely the obligation of each and every individual to reflect (“singular-reflexive element”). This individual analysis is supplemented by the exchange of singular autobiographical memories with others in a small group (“social-communicative element”). The aim is ultimately to try to generalise personal life experience as vividly as possible (“metaphorical element”).

Despite the methodologically plausible and in practice quite obviously successful approach to autobiography, Birren’s concept does not go beyond the approaches criticised so far in two essential questions: The topical approach also takes a kind of “digital” approach to biography – in this respect related to the critical life event concept. It implicitly assumes that every biography is constituted by existential “topoi” of almost anthropological dignity. Now it can hardly be denied that topics such as “family”, “aging”, “sexuality” or “death” are part of the inventory of human life. They do not change with fashion. And yet, this statement only applies at the highest level of abstraction. The dramatic decline in resources of meaning in the course of current modernisation processes has long since reached the metaphorical association horizon of such cultural “universals”: What “family”, “sex”, “money” or “death” actually mean biographically certainly also depends on the social framework of the biography in view of the pluralisation and ethnicisation of lifeworlds and lifestyles.

A successful discourse on such “topoi”, as the guided autobiography strives for, depends on social-spatial proximity. And this is undoubtedly unreflectively included in the concept. The “written element” as an essential competence of autobiographical experience objectification, for example, is socially highly selective. The hidden “creaming

¹⁸ However, it must be emphasised once again that these are not just random topics, but “existential” ones. Ageing, sexuality, death, etc. are questions that no one can escape and to which we inevitably have to develop an autobiographical connection (for more details, *cf.* Mader, 1987).

effect” of the concept is most clearly noticeable here. Guided autobiography is also about stabilising (middle-class) biographical expectations of normality, which is, of course, designed as a learning process, not as a therapeutic intervention.

The second affinity to the compensatory approaches is the preference for interpretive biographical reconstructions. The “thematic”, the “written” and also the “metaphorical element” oblige the biography-oriented discourse to focus on higher-predicative structures of meaning in autobiography: on topical evaluations or metaphorical condensations. In this case, the event and action reference of biographical experience inevitably takes a back seat, remaining alive in narrative recapitulations (*cf.* Schütze, 1984). Here, too, there is no question that the retrospective interpretation of autobiography can be extremely effective for the learning processes of adults. Such “images of life” guarantee continuity and consistency of one’s own life. However, there is a danger that they become mere illusions of life, that the retrospective interpretation becomes disconnected from the process structures of the course of life and that “biography” loses its emergent dimension here too¹⁹. Guided autobiography can certainly encourage the discussion of life constructions; biographical action, on the other hand, influences them at best indirectly.

The autobiographical level of action is now of interest to an educational science project in which a group of prominent educators from the University of Bielefeld (Germany) have participated (representative Baacke & Schulze (eds.), 1979; 1985). It works explicitly in an interdisciplinary manner (*cf.* Baacke & Schulze (eds.), 1985: 1), but its specific concern is undoubtedly “educational biography research”. It seems to be about the reconstruction and expansion of educational science instruments through various forms of autobiographical self-thematisation and self-interpretation (*cf.* Baacke, 1985: 3; Schulze, 1985: 31). “From stories” we should learn (Baacke & Schulze (eds.), 1979), because stories are close to action and events and can transform abstract insights into practical educational processes (Baacke, 1985: 13). Autobiographical learning in this concrete sense means discovering a landscape of “biography” that until then had been naively preserved in the unquestioned or temporarily problematic self-identity: different stories of experience, the peculiarities of the surrounding living environments, breaks and transitions, situations and constellations as starting points for developments, paths and one-way streets, futuristic designs (*cf.* Schulze, 1985: 42).

The uniqueness of this approach is that biography is viewed as a multi-layered process and not just as a result. The primary goal is not to interpret the life story, but rather to reconstruct it. In terms of methodology, this concept is certainly nowhere near the level of guided autobiography. It is more of a programmatic nature. And yet it

¹⁹ *Cf.* here the provocative criticism in Bourdieu’s polemical essay *The Biographical Illusion* (Bourdieu, 1990), which is referred to in detail in the fourth section of this article.

could be an interesting addition to James E. Birren's approach: to see the special nature of the individual biography not only in the life story as a specific "thematic structuring" (Thomae, 1968: 329), but in the narratively remembered "stories of life". Such a plea for a "narrative pedagogy" of course has a theoretical background: by far the majority of our actions that are biographically significant do not have an orientation framework with an overall biographical scope, but rather a kind of "lay concept of the 'world' in the sense of everyday life or lifeworld" (Habermas, 1981, II: 206). This concept does not require higher predicative interpretations, but it does explain that we can locate ourselves in specific social spaces and identify a connection to the historical times in which we live. Both of these things happen when we approach our own history with narrative interest.

Narrating practice [...] does not only serve the trivial communication needs of group members who have to coordinate their cooperation; it also has a function for the self-image of the people who have to objectify their belonging to the lifeworld to which they belong in their current role as communication participants. They can only develop a personal identity if they recognise that the sequence of their own actions forms a narratively representable life story, and a social identity only if they recognise that they maintain their belonging to social groups through participation in interactions and are thereby entangled in the narratively representable history of collectives. Collectives only maintain their identity to the extent that the ideas that the group members have of their lifeworld overlap sufficiently and condense into unproblematic background beliefs (Habermas, 1981, II: 206; translation by the author).

These theoretical considerations certainly have consequences for pedagogy. The development of personal identity is obviously less dependent on "representative" identity offers than on the narrative recapitulation of autobiographical experience itself. This is not about a naive-emphasised appreciation of storytelling in biographical learning processes, but rather about the structural significance of narrativity for the elucidation of biographical action:

The grammar of narratives shows how we identify and describe conditions and events that occur in a lifeworld; how we network and sequence the interactions of group members in social spaces and historical times into complex units; how we explain the actions of individuals and the events that happen to them, how we explain the actions of collectives and the fates they suffer from the perspective of coping with situations. With the form of the narrative, we choose a perspective that "grammatically" forces us to base the description on an everyday concept of the lifeworld as a cognitive reference system (Habermas, 1981, II: 207; translation by the author).

It is precisely our intuitive biographical knowledge – the "grammar of narratives" – that has reference contexts which can be made explicit in the pedagogical process. In doing so, we begin to better understand not only ourselves but also the conditions of reproduction in our world. We increase our biographical autonomy of action. It would seem quite appealing to combine these considerations on autobiographical narrativity with the methodological experiences of guided autobiography.

The “historical approach”

The grammar of narratives also “enmeshes” individuals, as Habermas aptly puts it, in the “history of collectives” (Habermas, 1981, II: 206). The autobiographical recourse necessarily touches on the aspect of social identity. From biographical narratives we learn not only for ourselves and the worlds to which we belong; we gain insights into culture, society and history. It is therefore obvious to discuss in this context those approaches that want to initiate learning processes with explicit reference to “oral history” (cf. Günther et al., 1985). In such concepts, however, the relationship between learning and life course is not directly associated, but with an interesting twist: life stories are supposed to make history more transparent, abstract social structures in the individual constellation. The reason for this view is usually a more didactic argument:

It is no longer so easy to imagine oneself from the perspective of God or the world spirit; it is more difficult to put oneself in the position of the powerful and to analyse social problems from above as questions of order, domination or integration. Instead, we are beginning to be interested in ourselves and in the origins of our own living conditions, behaviour, patterns of interpretation and options for action: How, for example, have performance norms become inscribed in our bodies? Which working and property relationships have brought about which family constellations? What changes in behaviour and thinking have been forced upon us by the transition from the countryside to the city? What hopes have fascism destroyed? In this documentation of everyday life, whose external history can only be understood with difficulty and methodical imagination, questions are asked about the subjectivity of those whom we have learned to see as objects of history, about their experiences, their wishes, their resilience, their creative ability, their suffering (Niethammer, 1980: 9; translation by the author).

In concepts of this kind, biography is not primarily a place of learning; biographical experiences become educational content. Access is therefore also possible indirectly – via historical or literary autobiographies. However, direct contact remains characteristic, the questioning of contemporary witnesses as personally experienced “oral history”. Here the boundaries between political education and “everyday history” (Lüdtke (ed.), 1989), between workers’ education and “history from below” (Alheit & Wollenberg, 1982) become blurred. “Pedagogical biographical thinking” becomes a medium for social, political and cultural identity formation. The danger of the “historical approach” undoubtedly lies in the problematic distance from the biographical experiences of the learners, possibly also in uncritical tradition formation and iconography (for a more detailed critique of this risk, cf. Alheit & Dausien, 1990: 405–418). However, this cannot relativise the chance that with the “historical perspective” an essential aspect of autobiographical memory could be deepened: the insight into the interconnectedness of one’s own fate with the history of a specific social culture.

The principle of *Gräv där du står* (“Dig where you stand”) – introduced by the Swedish writer Sven Lindqvist (1978) in an unusually popular book at the end of the

1970s – has led to one of the largest lay education movements in Europe. In Sweden alone, almost 10,000 study groups are still active today. And a considerable part of their work consists of oral history research (*cf.* Dammeyer, 1978: 283). The learners are motivated by the belief that “the future ... began yesterday” and that they can only understand themselves and their own lives if they understand their past.

With comparable concepts, the question certainly seems justified as to whether it is even meaningful to speak of biography-oriented (adult) education here. On the other hand, the point can also be radically reversed: Can we still get to the bottom of history, which has been largely usurped or at least overshadowed by the interpretations of powerful organisations and interest groups (already Benjamin, 1965), if we ignore the people who “made” it in a practical sense – even if “not of their own free will” (Marx/Luxemburg)? Is the “detour” via concrete life stories not inevitable if we want to understand the past? For example, can the trauma of the Vietnam War for US society or the contradictory experiences of “reunification” in Germany still be understood from the official interpretations? – Biography-oriented learning processes seem to enrich not only pedagogy here, but historiography itself.

The “intercultural approach”

The fact that the clarification of biographical knowledge creates extraordinarily close links to developments in society as a whole can be made more concrete by another educational concept. The perception of the “foreignness” of migrants as a social problem or – conversely – the rediscovery of “ethnicity” (*cf.* already Murphy, 1977; similarly Klemm, 1985) as a protection of their psychological stability have made biographically oriented educational processes unusually popular, especially in so-called “intercultural pedagogy”²⁰.

The basic concept of this approach is, however, as simple as it is problematic. It is based on a “modernity difference hypothesis” (Bukow & Llaryora, 1988): migrants spend their biographies supposedly in two incompatible “cultures”, the culture of their “host countries” and the culture of their origin. The culture of origin is usually ideally identified with traditional patterns of living and given a folkloristic overtone. The target culture is considered unquestioningly “modern” and is determined by universalistic-rational value orientations. The focus of one culture is the “family”, the centre of the other is the “profession”.

²⁰ It seems remarkable that the prominent biography and migration researcher Ursula Apitzsch has critically addressed this fact from the very beginning (*cf.* Apitzsch, 1989a; Apitzsch, 1990 in her Habilitation Thesis “Biography and Migration. On the Constitution of the Intercultural in the Educational Courses of Young Adults of the Second Generation of Migrants”).

The compulsion to oscillate between the two cultures creates identity and integration problems and makes educational support necessary. It is of secondary importance whether the goal of intercultural education is a kind of second, “modern” childhood (Bukow & Llaryora, 1988: 15), or whether “strengthening the feeling of belonging to one’s own minority” seems more desirable (Klemm, 1985: 181). The result is a “modernisation trap” (Apitzsch, 1990: 15) that didactically over-stylises the constructed ethnic distinctiveness in order to justify educational interventions (*cf.* Hamburger, 1988).

We observe an interesting parallel here to the “compensatory approaches” that have already been critically discussed. Such constructed differences in modernity ignore actual modernisation problems that migrants can easily get into. As a rule, their home cultures are by no means “pre-modern”. The decision to migrate is often the result of a critical examination of modernisation processes in the society of origin itself. The migration process does not present itself as a path from an unspoiled traditional world to a problematic modern environment, but as a planned process of “individual modernisation” (Inkeles, 1984: 373 ff.) with a clear orientation towards the modernisation agencies of schools and industrial enterprises in the host society (*cf.* Apitzsch, 1990: 15). The problem with this widespread expectation is not only the danger of social disintegration, but the risk of a negative biographical trajectory with considerable dynamics (*cf.* Alheit, 1984b)²¹.

The results of comparable individual modernisation processes are, in the positive case, surprisingly unproblematic combinations of more conventional (“familial”) with clearly modern (“professional”) orientations, especially among women; in the negative case, however – often among male members of the subsequent generations – the collapse of biographical planning resources, because even retreating into ethnicity no longer represents a real way out (*cf.* Apitzsch, 1989b). This observation suggests that migrant biographies should not be interpreted in a culturalistic way in ethnic contexts, but rather that the difficulties of status passages today are a problem across multicultural society, that they are a problem of the modernisation of this society, which migrant groups experience not later, but earlier and more radically than other groups in the host society (Apitzsch, 1990: 18).

This example makes it clear how problematic “normative” constructs of biographical trajectories or identities would be for an educational concept. Educational practitioners are currently extremely poorly prepared to accompany biography-oriented

²¹ It is precisely this biographical dilemma that can become a “trap” for members of the second and third generation of immigrants. Here, hopes for educational and professional careers are even more widespread than in the first generation of immigrants; and a smooth return to the ethnic colony is usually blocked (*cf.* the interesting research results on learning biographies of female members of the subsequent generations in Apitzsch, 1990).

intercultural learning processes. The considerable risks, but also the opportunities, of modern migrant biographies are in a certain sense “anticipations” of universalised social options for modern biographies per se. Therefore, they represent – both positively and negatively – important resources for a pedagogy whose goal is “*biographicity*”, the creation of individual autonomy of action in the course of life.

The “emancipatory approach”

The structural experience of the insecurity of biographical timelines, of individualisation and marginalisation is also the basis for educational concepts that can be meaningfully characterised with the label “emancipatory” because they explicitly advocate a transformation of those basic structures that notoriously hinder the development of biographical opportunities for certain groups in society. This applies particularly emphatically to biographical approaches in “feminist educational work” (Schmeling, 1988). It has discovered the female biography as a “political learning field” because it is precisely the “normal biography” suggested by society that forces us to understand the structural and life-course-typical inequality between the sexes: the “gender-doing effects” of the educational system (Rabe-Kleberg, 1986) and the intensification of these effects in the status transitions to the paid work system.

Women are – biographically – generally not equipped with the same planning resources as men by the educational system. They are denied the systematic preparation for biographical action strategies and coping skills that the standard inventory of male socialisation conveys *en passant*, so to speak. Women therefore fall into “educational traps” more often and are more likely to become losers in the modernisation process of “human capital” (cf. Rabe-Kleberg, 1988). The cause of these structural traps is the basic pattern of “double socialisation,” that is, the ambivalent involvement of women in paid work and family work (Becker-Schmidt, 1987). This mode of socialisation seems – relatively independently of social structural characteristics – to influence the “logic” of social placement, the location in the paid work process and in the social power apparatus, with astonishing persistence. Interestingly, however, this “pattern” does not produce clear results, but rather the biographical diversity of women’s life situations (cf. Moen, 1985; Dausien, 1990).

This creates a “natural” perspective of biography-oriented women’s education work, which Alice Rühle-Gerstel (1932) had already pointed out in a critical way against the bourgeois women’s movement. She convincingly demonstrated “that it is not a question of self-realisation, as if there were a prior, easily identifiable substance in every woman that guarantees the unity and progress of knowledge. The problem must be developed on a different theoretical level: differences and boundaries are not to be resolved, but to be recognised. On the way away from oneself, there are realities to be perceived and

realised that are actually not even nearby” (Nordmann, 1988: 121; translation by the author). The goal and political issue at the same time is therefore the overcoming of each individual biographical constellation, the way “away from oneself”. But that means nothing less than subjectivism. For women’s education, it can become a new form of interventionist learning, a kind of social movement (Schiersmann, 1983). Resistance to imposed biographical structural traps does not just change individual life courses, but affects the social organisation of work and education as a whole.

It seems symptomatic, by the way, that the examples of emancipatory educational processes are no longer concepts from traditional social movements²², but ideas from feminist contexts themselves. This fact cannot be explained by willing concessions to the spirit of the times. The characteristic feature of emancipatory approaches in women’s education is precisely that biographical experience is not only taken seriously in its subjective particularity as the starting point of educational processes, but that the “private” enters into a process of politicisation²³. Collective forms of resistance are not excluded here, but are expressly intended (*cf.* Alheit et al., 1992). However, these are “new associations” (*cf.* Schmeling, 1988: 118), that do not “naturally” condense into collective social aggregates, but can become a social movement through the conscious and free decision of the individuals involved. The political learning process also seems to be changing its face; even collective learning must begin with the concrete biography.

Preliminary summary

The most interesting result of the critical review of various approaches to biography-oriented educational work is not the contradictory complexity of the theoretical references. The most astonishing finding is undoubtedly the conceptual range that biographically influenced educational concepts cover: the range of issues extends from individual therapeutic interventions to socio-political engagement, from classic topics of general and socio-cultural education to new questions of professional and political adult education. This means that biography orientation in (adult) education can indeed be viewed as a kind of “hidden paradigm” – at least of the 1980s. In a sense, it indicates

²² This certainly does not mean that biography orientation has no place in trade union education. Quite the opposite: the development of “new cultural models” particularly among young workers (Zoll et al., 1989) may require educational concepts that are more sensitive to life courses, which take up and expand on the ideas of the “experience approach” theoretically founded by Oskar Negt (1971) in workers’ education (*cf.* Alheit & Wollenberg, 1982). Of course, no one can claim that the impetus for increased sensitivity to biographies as a topic of political education came from the current workers’ and trade union movement. Here, the women’s movement is indisputably both the protagonist and the bearer of hope.

²³ The prominent feminist slogan “the private is political!” also refers to the realisation that social power structures and their conditions of reproduction do not leave privacy untouched. Socially, however, this primarily affects women (*cf.* Schmeling, 1988: 71).

a gradual change in professional dispositions. The following section will clarify whether this hidden syndrome requires a more consistent conceptual framework.

Biographicity and modernisation. Initial considerations on an educational framework concept

In an unusually provocative essay on the “biographical illusion,” Pierre Bourdieu speaks of the life story as a “perfect social artifact” (Bourdieu, 1990: 80). He is opposed to the complicity of biographical narrators who are interested in what could be called a “proper history” and researchers who see themselves as professional “seekers of meaning” (Bourdieu, 1990: 76). The product is often enough a “linear” life story that has nothing to do with reality and is also profoundly “obsolete”. The modern novel, as Bourdieu shows with Faulkner and Proust, has long since said goodbye to the rhetorical conventions of narrative. It clings to biographical identity “only at the price of a massive abstraction”, which basically means nothing but the proper name (Bourdieu, 1990: 78). Proust’s talk of the “Swann of Buckingham Palace” or the “Albertine of yesteryear” describes the sequence of independent states into which our life course can end up. According to Bourdieu, such sequences do not justify a “life story”, but at most a “trajectory” in social space, “which is constantly developing and subject to never-ending transformations” (Bourdieu, 1990: 80).

Bourdieu’s provocation is useful in three respects in order to answer the suggested question about a theoretical framework for biography-oriented education more precisely: (1) It enlightens us unsentimentally about the “social” phenomenon of “biography” and teaches us a certain skepticism towards “biography” as a mere construct of meaning. (2) It confronts us with a pointed sociological perspective and in doing so perhaps sharpens our eye for an educational view of the biographical. (3) The position is questionable in the most stimulating way, but precisely for this reason it gives us the opportunity to finally think about biography as a life and learning story.

(*ad 1*) Behind Bourdieu’s rejection of the “biographical illusion” lies a specific diagnosis of modernity. It is the same scepticism that characterises the discontinuous experience of reality of the *Nouveau Roman* as a collage: biographies are at best trajectories in social space. It is worth clarifying the positions that are passed through. However, there is no coherent history. This attitude has nothing in common with postmodern constructions, and is certainly not a plea for “paralogical knowledge” (*cf.* Lyotard, 1986: 175). It sees itself as radically modern (*cf.* Liebau, 1990: 85) because it sees the dissolution of conventions as an opportunity.

And there is some plausible empirical evidence for this position if we look at documents from the fringes of biographical knowledge: the impressive collection of

life stories from the Piedmontese Po Valley, for example, which Nuto Revelli (1977) presented under the title *Il mondo dei vinti* (“The World of the Defeated”), takes us to the limits of conventional biographical rhetoric. It breaks with the euphemism that the “life story” must be a successful document of social integration and reminds us of the possibility that even insight into the “conditions” that people endure can be a process of enlightenment. Revelli’s remarkable collection also sensitises us to the less dramatic consequences of modernisation: to “normal” frictions in contemporary women’s biographies (*cf.* Dausien, 1996), the breaks and traps when crossing cultural boundaries and levels of modernisation, the change of “positions in the social space” (Mannheim, 1964: 526)²⁴. Biographies are – read in this way – always radical documents of the “sociality of the individual” (Apitzsch, 1990: 13). They appear like externally determined individualities, like structures of placement and displacement in social space, which can be viewed at certain points as independent “ensembles of objective relationships”.

This rigorous view ironises the pedagogical-therapeutic idea of curable damage to biographical identity and places modern biography unsentimentally in its structural context:

To attempt to understand a life as a unique and self-sufficient sequence of successive events, with no other link than that to a subject... is almost as absurd as trying to explain a subway line without taking into account the network, that is, the matrix of objective relations between the various stations (Bourdieu, 1990: 81; translation by the author).

However, such a structuralist, enlightened, strictly sociological approach over-stretches the important insight of the “sociality” of the biographical and ignores the “latent biographicity of the social”²⁵: even if the various metro stations in Bourdieu’s metaphor may be defined by the network of their respective connections, the route from station to station must still be covered. The peculiarity of a certain sequence of stations also makes a metro “line” identifiable – regardless of the networking of the individual stops – and gives users the opportunity to change or get off as they please. Each metro journey therefore has its own “logic”.

Biographies are inconceivable without this stubbornness. Even the biographical sequences threatened by radical modernisation processes, as in the case of Revelli’s “defeated”, show a certain internal consistency and are by no means empirically held together merely by the proper name, as Bourdieu assumes. The coherence and continuity

²⁴ This unusually modern formulation, which Mannheim already coined in his classic “Generations Essay” (Mannheim, 1964), is suitable for describing the complexity of the relationship between individual biographical uniqueness and the changing influences of social space (class, gender, generation, *etc.*).

²⁵ This formulation already implicitly reflects the conceptual claim that “biographicity” must be a construct between “individual” and “society” and that the artificial hermeticism of these two terms against each other should be dissolved.

of biographical self-experience cannot simply be discredited as an “illusion” because those who have a biography cannot suspend their biographical knowledge at will in each new “state” of the biography, but must reactivate it to a certain extent (*cf.* Alheit & Hoerning, 1989: 8). However, the question of whether such biographies will remain “worth telling” in the future, whether they will still produce a “life story” that can be reconstructed narratively, is interesting. The narrative structure of experience depends on being connected to the history of collectives (*cf.* again Habermas, 1981, II: 206). But if individuals are cut off from the resources of traditional and unquestionably shared experience in the process of radical modernisation of traditional lifeworlds, a central biographical competence may be lost along with the ability to connect to collective contexts.

(*ad 2*) There is no denying the ruptures and frictions in modern biographies; and Bourdieu’s critique sharpens our awareness of this fact. Of course, is it enough to describe the lives of contemporaries whose biographies change unplanned but unmistakably as a mere series of positions? Can the emergent spaces of possibility that exist even at the individual positional levels for the actors in their networking with other social actors, with power and domination structures – incidentally also in Bourdieu’s understanding – really be filled by ignoring the biographical perspective, that is, without recourse to action resources that come from earlier individual positional experiences, and without the idea of positional opportunities that could biographically follow the current entanglements? Both questions have been answered in a complex and fairly unambiguously negative way in the previous considerations. Bourdieu’s “structuralist voyeurism” does not even seem sociologically convincing – seen in this way. It would be counterproductive for a solution to the educational framework problem.

But what could a pedagogical answer look like if the unreflective return to the “therapeutic paradigm” is blocked? What opportunities are there to understand the bearers of contemporary biographies not only as victims of modernisation processes, but also as learning individuals who are opening up new biographical possibilities? In the course of modernisation processes, we “learn” to renounce unquestioningly accepted everyday certainties and conventions. This involuntary renunciation carries the risk of banal unlearning, of relapsing into “pre-conventional” behaviour²⁶. But there is also the chance that we will develop “post-conventional” action patterns and thus open

²⁶ In this context, it is informative to refer to the highly interesting results of the longitudinal study by Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe and Wolfgang Lempert on the moral relevance of professional actions (Hoff, Lappe & Lempert eds., 1985). The findings obtained following Kohlberg’s moral concept certainly point to such “relapse risks”, the decline to pre-conventional moral levels due to the influence of the modernisation agency “industrial enterprise”. At the same time, however, they demonstrate the possibility of opposing development processes (*cf.* Lempert, 1990).

up completely new biographical scope for maneuver²⁷. This possibility has historically always accompanied previous modernisation processes. It leads to the formation of new social-moral milieus in the constitutional phase of the modern proletariat, as it were to the socially integrative defense of a class (*cf.* Alheit, 1989a). But it is also the driving force behind the essentially “moral-economic” function of the modern welfare state, namely to prevent the complete market-based exploitation of individual labour (*cf.* Kohli, 1994: 219). And it could become the basis of a provisionally extremely vague option, namely the cooperation (through radical individualisation) of threatened subjects in new association and learning processes.

To achieve this, at least three conditions must be met: (a) The consequences of current modernisation processes must be integrated biographically. This means that insight into economic and political power structures which covertly intervene in biographical “careers” must become explicit biographical knowledge. This does not only refer to political education processes, but even more urgently to knowledge structures of professional qualification²⁸. The integration of supposedly “meaning-indifferent” forms of knowledge is only possible in the long term through reflection on their biographical significance, that is, through the successful interweaving of “objective” and “subjective” forms of knowledge, of “expertise” and everyday knowledge. (b) “Biography” as an everyday resource of meaning is itself dependent on modernisation processes. In this context, it seems helpful to remember that biography, as a social institution and as an organisational principle of individual life, is a product of modernity and not a traditional resource of pre-modern forms of life. This does not mean that biographical knowledge can never draw on traditional forms of knowledge. On the contrary: the connection of individual biographical orientations to the forms of interaction necessary for reproduction in modern societies may require traditional solidarity structures. Contrary to the culturally pessimistic diagnosis of the “Frankfurt School” (*cf.* Habermas, 1981, II: 206), capitalist modernity develops not only as a “colonisation of lifeworlds”, but also in the exploitation, transformation or even revitalisation of traditional ways of

²⁷ Such processes can be observed empirically, for example, in the transformation of “trajectory”-shaped – *i.e.* “heteronomous”-process structures into action-schematic – *i.e.* “autonomous”-process structures of the life course: for example, at the end of a drug career, which enables a biographically self-determined new beginning through a cathartic breakdown; or in the transition from long-term unemployment to a new qualification process (*cf.* Schütze, 1981).

²⁸ In this context, Dirk Axmacher’s critical comments on the function of the form of knowledge he calls – following Max Weber – “specialist knowledge” are interesting (Axmacher, 1990: 28). However, it must be doubted whether the harsh contrast between specialist knowledge and everyday knowledge, which Axmacher uses as a backdrop for his considerations, is plausible. The long-term studies by Lempert and colleagues indicate how links between specialist and everyday knowledge components can influence and change the moral judgment of individuals (Lempert, 1990: 4).

life²⁹. Individual reproduction strategies are therefore always a mixture of conventional and modern knowledge components. However, when established ties and conventions become fragile, when self-evident solidarity and meaning resources dwindle, a “modernisation” of biographical knowledge is also necessary. Such processes are – historically speaking – quite normal. We have observed corresponding changes in working-class (everyday) cultures in Europe since the end of the 19th century (*cf.* Langewiesche, 1984; Kramer, 1987). Traditions that still originate from pre-proletarian, plebeian contexts of experience become dysfunctional and decline. New traditions begin to form (Alheit, 1989b). We can also observe comparable developments for the modernised solidarity structures of the new social movements. They “inherit” the solidarity traditions of the classical social movements through specific modifications. (c) What is therefore necessary is a competence that should be called “biographicity”: *the ability to connect modern knowledge to biographical resources of meaning and to re-associate and build social bridges with this knowledge.*

The chances of this are better than skeptics predict (*cf.* Axmacher, 1990). We only have to consider the change in status of the most advanced modern forms of knowledge to recognise their loss of legitimacy and meaning. Science in particular has lost authority as its sphere of influence has generalised to all levels of life. Ironically, with the pluralisation of knowledge offerings, the autonomy of the consumers has not decreased but increased (*cf.* Beck, 1986: 286). This does not only apply to risk areas such as nuclear energy, climate change, armaments policy or digitalisation, it applies – at least latently – to education and qualification offers in general. The right of the recipients to demand the meaningfulness of such offers has been informally established. It would now be interesting for pedagogy to see whether this opportunity can be seized: to use “modern knowledge” for the autonomy of action of biographical bearers, possibly to turn it into a kind of “counter-knowledge” and thus to create “new associations”³⁰.

(*ad 3*) This would certainly also contribute to the production of “life stories”, which would by no means be merely illusory, because they express the persistence of biographical experience in the face of modernisation and social change. We can only understand the “logic” of historical breaks and discontinuities, of wars, catastrophes and revolutions, if we have understood people’s need for continuity in these discontinuities.

²⁹ An achievement that probably explains the strategic advantage in the management of complex economies and administrations compared to strict and inflexible modernisation models (such as the so-called “real socialist” societies), but which on the other hand is also responsible for the fatal modernisation strategies of fascist systems.

³⁰ This prediction – long before the days of the Internet – was certainly far-sighted, but it was also not prepared for the conceivable ambivalence of possible “new associations”. Today – in the age of the Internet – we know that the opportunity to create new social networks has been used much more successfully by the populist right worldwide than by the still divided left.

We can – contrary to Bourdieu – only develop an educational perspective if we understand the tension between continuity and discontinuity as a “learning history”. And we must – with Bourdieu – realise that the “stories” in the future will be more strenuous than the narrative reconstructions of the past. It cannot be completely ruled out that we will soon have to slightly modify the Kierkegård motto at the beginning of our considerations: Life can only be lived if a plan exists – *it has to be understood “forwards”*.

References

- Alheit, P. (1984a) Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (Teil I). *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 13, 40-54.
- Alheit, P. (1984b) *Zum Problem des Einsatzes biographischer Methoden bei der Erhebung von zeitlich-diachronen Entwicklungsverläufen der beruflichen Sozialisation ausländischer Jugendlicher*. Expertise. Bremen: Universität Bremen (unpublished manuscript).
- Alheit, P. (1988) Alltagszeit und Lebenszeit. Über die Anstrengung, widersprüchliche Zeiterfahrungen “in Ordnung zu bringen”. In: R. Zoll (ed.) *Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 371-386.
- Alheit, P. (1989a) Krise der Arbeitsgesellschaft – Ende der Arbeiterkultur? In: *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute*. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. Bis 13. Oktober 1988. Bremen: Universität Bremen, 80-92.
- Alheit, P. (1989b) Opportunities and risks of a new political culture. Not intended learning processes in changing industrial regions. In: P. Alheit & H. Francis (eds.) *Adult Education in Changing Industrial Regions*. Marburg: va & g, 39-50.
- Alheit, P. (1990) *Biographizität als Projekt. Der “biographische Ansatz” in der Erwachsenenbildung*. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 12). Bremen: University of Bremen Press.
- Alheit, P. (2025) *Biographizität. Zur Grammatik von Selbstbildungsprozessen in der späten Moderne*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Alheit, P. & Dausien, B. (1990) Biographie. In: H.J. Sandkühler (ed.) *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, Hamburg: Meiner, 1, 405-418.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2009) “Biographie” in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: B. Fetz (ed.) *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York: De Gruyter, 285-315.
- Alheit, P. & Hoerning, E.M. (1989) Biographie und Erfahrung. Eine Einleitung. In: P. Alheit & E.M. Hoerning (eds.) *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 8-23.
- Alheit, P. & Wollenberg, J. (1982) Der “Erfahrungsansatz” in der Arbeiterbildung. In: E. Nuissl (ed.) *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 245-291.
- Alheit, P., Dausien, B., Hanses, A. & Scheuermann, A. (1992) *Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung*. Universität Bremen, Bremen.
- Allerbeck, K. & Hoag, W.J. (1985) Jugend im Wandel. Ergebnisse einer Replikationsstudie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5(1), 29-42.
- Apitzsch, U. (1989a) Interkulturelle Bildung. *Report*, 23, 71-81.
- Apitzsch, U. (1989b) Normative Orientierungen italienischer Migrantenkinder zwischen Herkunftsfamilie und Beruf. In: P. Alheit et al. (eds.) *Bildung in der Arbeitsgesellschaft*.

- Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute.* Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober 1988. Bremen: Universität Bremen, 228-248.
- Apitzsch, U. (1990) *Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration.* Bremen: Habilitationsschrift Universität Bremen (unpublished manuscript).
- Axmacher, D. (1990) Alltagswissen, Fachschulung und "kultureller Imperialismus". Grenzen des Lebenswelt-Ansatzes in der Erwachsenenbildung. *Grundlagen der Weiterbildung*, 1(1), 27-30.
- Baacke, D. (1985) Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: D. Baacke & T. Schulze (ed.) *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele.* Weiheim, Basel: Beltz, 3-28.
- Baacke, D. & Schulze, T. (eds.) (1979) *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens.* München: Juventa.
- Baacke, D. & Schulze, T. (eds.) (1985) *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele.* Weiheim, Basel: Beltz.
- Beck, U. (1983) Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer Formationen und Identitäten. In: R. Kreckel (ed.) *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt. Sonderband 2).* Göttingen: Schwartz, 35-74.
- Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Schmidt, R. (1987) Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: L. Unterkirchner & I. Wagner (eds.) *Die andere Hälfte der Gesellschaft.* Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, 11-29.
- Benjamin, W. (1965) Geschichtsphilosophische Thesen. In: W. Benjamin *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze.* Nachwort von Herbert Marcuse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Birren, J.E. & Hedlund, B. (1987) Contributions of autobiography to developmental psychology. In: N. Eisenberg (ed.) *Contemporary Topics in Developmental Psychology.* New York: John Wiley and Sons, 394-415.
- Bourdieu, P. (1978) Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: P. Bourdieu & H. Köhler (eds.) *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht.* Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 169-226.
- Bourdieu, P. (1990) Die biographische Illusion. *Bios*, 3(1), 75-81.
- Breloer, G. (1984) "Kritische Lebensereignisse" – ein lebenswelt-analytischer Forschungsansatz für die Erwachsenenbildung? In: E. Schlutz & H. Siebert (eds.) *Zur Identität der Erwachsenenbildung.* Bremen: Universität Bremen, 85-91.
- Bukow, W.-D. & Llaryora, R. (1988) *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dammeyer, M. (1978) Die Zukunft hat gestern begonnen. Epilogue. In: S. Lindqvist (ed.) *Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte.* Bonn: J.H.W. Dietz.
- Dannefer, D. (1988) Differential gerontology and the stratified life course. *Annual Review of Gerontology*, 8, 3-36.
- Dausien, B. (1996) *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten.* Bremen: Donat.
- Dausien, B. (2016) Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (eds.) *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung.* Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 19-46.

- Dausien, B. et al. (1990) Frauenarbeit und Frauenbildung. Theoretische und empirische Befunde. In: P. Alheit et al. (eds.) *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Ergebnisse und Perspektiven des Forschungsschwerpunkts 'Arbeit und Bildung'*, vol. 14. Bremen: Universität Bremen.
- Elder, G.H. (1985) Perspectives on the life course. In: G.H. Elder (ed.) *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions. 1968-1980*. Ithaka: Cornell University Press, 23-49.
- Filipp, S.-H. (ed.) (1981) *Kritische Lebensereignisse*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987) Biographieforschung. In: W. Voges (ed.) *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske & Budrich, 25-49.
- Foucault, M. (1971) *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974) *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, W. (1983) Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? *Soziale Welt*, 34, 341-371.
- Fuchs, W. & Zinnecker, J. (1985) Nachkriegsjugend und Jugend heute. Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5(1), 5-28.
- Gamm, H.-J. (ed.) (1984) *Führung und Verführung. Pädagogik im Nationalsozialismus*. Eine Quellensammlung. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Gee, E.M. (1987) Historical change in the family life course of Canadian men and women. In: V. Marshall (ed.) *Aging in Canada*. Marham: Fitzhenty & Whiteside, 265-287.
- Gildemeister, R. & Robert, G. (1986) *Identität als Gegenstand und Ziel psychosozialer Arbeit*. Erlangen: (unpublished manuscript).
- Günther, E. et al. (1985) Lebensgeschichten verstehen lernen. Ein Bericht über die Arbeit der "Berliner Projektgruppe Lehrerlebensläufe". In: D. Baacke & T. Schulze (eds.) *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weiheim, Basel: Beltz, 107-123.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*. Vol. II. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagestadt, G.O. (1990) Social perspectives on the life course. In: R.H. Binstock & L.K. George (eds.) *Handbook of Aging and the Social Sciences*. San Diego: Elsevier, 151-168.
- Hamburger, F. (1988) Identität und Migration. In: *Emigratione ed identità culturale – Emigration und kulturelle Identität. Incontro*. Universität Frankfurt. Frankfurt am Main: VAS, 31-35.
- Heinz, W.R. (ed.) (1991) *The Life Course and Social Change: Comparative Perspectives*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoerning, E.M. (1989) Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: P. Alheit & E.M. Hoerning (eds.) *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 148-163.
- Hoff, E.-H. (1990) Kontrolle und Moral. Problematische Arbeitsprodukte im Urteil von Arbeitern. In: F. Frey & I. Udris (eds.) *Das Bild der Arbeit*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 91-106.
- Hoff, E.-H., Lappe, L. & Lempert, W. (eds.) (1985) *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Inglehart, R. (1989) *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Inkeles, A. (1984) Was heißt "individuelle Modernität"? In: T. Schöfthaler & D. Goldschmidt (eds.) *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 351-378.
- Kade, J. (1985) Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: D. Baacke & T. Schulze (eds.) *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weiheim, Basel: Beltz, 124-140.
- Kade, J. (1989) *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten*. Weinheim: Beltz.

- Kade, J. (2023) *Individualität, Solidarität, Schicksal. Selbstbildung zwischen 1984 und 2009*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kaltschmid, J. (1988) Biographie und Pädagogik. In: A. Kruse & U. Lehr (eds.) *Gerontologie. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Folgerungen für die Praxis*. München: Bayerischer Monatsspiegel Verlagsgesellschaft, 101-136.
- Klemm, K. (1985) Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Eingrenzung. *Die deutsche Schule*, 77, 176-187.
- Kohli, M. (1981) Biographische Organisation als Handlungs- und Strukturproblem. Zu Fritz Schütze: "Prozeßstrukturen des Lebensablaufs". In: J. Matthes (ed.) *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., 157-168.
- Kohli, M. (1983) Thesen zur Geschichte des Lebenslaufs als Institution. In: Ch. Conrad & H.-J. von Kondratowitz (eds.) *Gerontologie und Sozialgeschichte. Wege zu einer historischen Betrachtung des Alters*. Schriftenreihe des Deutschen Zentrums für Altersfragen, vol. 48. Berlin: DZA, 133-147.
- Kohli, M. (1985) Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Kohli, M. (1987) Retirement and the moral economy. An historical interpretation of the German case. *Journal of Aging Studies*, 1, 124-144.
- Kohli, M. (1994) Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: U. Beck & E. Beck-Gernsheim (eds.) *Riskante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 219-244.
- Koller, H.-C. (1999) *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: De Gruyter.
- Koller, H.-C. (2012) *Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. & Wulfange, G. (eds.) (2014) *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Körber, K. (1989) Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung. In: P. Alheit et al. (eds.) *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute*. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober 1988. Bremen: Universität Bremen, 126-151.
- Koring, B. (1987) Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: K. Harney, D. Jütting & B. Koring (eds.) *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang, 358-400.
- Kramer, D. (1987) *Theorien zur historischen Arbeiterkultur*. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft.
- Kuhn, T.S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langewiesche, D. (1984) "Arbeiterkultur", Kultur der Arbeiterbewegung im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. *Ergebnisse*, 26, 9-29.
- Lempert, W. (1990) Moralische Sozialisation im Beruf. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 86(1), 3-22.
- Levy, R. (1977) *Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive*. Stuttgart: Enke.
- Liebau, E. (1990) Laufbahn oder Biographie? Eine Bourdieu-Lektüre. *Bios*, 3(1), 83-89.
- Lindqvist, S. (1978) *Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte*. Bonn: J.H.W. Dietz.

- Loch, W. (1979) *Lebenslauf und Erziehung. Neue pädagogische Bemühungen*, vol. 79. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Loch, W. (1981) Anfänge der Erziehung – Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum. In: F. Maurer (ed.) *Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Fischer, 31-83.
- Lüdtke, A. (ed.) (1989) *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Lyotard, J.-F. (1986) *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Graz, Wien: Böhlau.
- Mader, W. (1983) Lernen oder Heilen? Zur Problematik offener und verdeckter Therapieangebote in der Erwachsenenbildung. In: E. Schlutz (ed.) *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-198.
- Mader, W. (1987) Autobiographie und Bildung – Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography. In: R. Boeckler & K. Dirschauer (eds.) *Emanzipiertes Alter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 116-135.
- Mannheim, K. (1964) Das Problem der Generationen. In: K. Mannheim (ed.), *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin, Neuwied: Luchterhand, 509-565.
- Misch, G. (1949) *Geschichte der Autobiographie*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Moen, P. (1985) Continuities and discontinuities in women's labor force activity. In: G.H. Elder (ed.) *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions. 1968-1980*. Ithaka: Cornell University Press, 113-155.
- Murphy, H.B.M. (1977) Migration, culture and mental health. *Psychological Medicine*, 7, 677-684.
- Negt, O. (1971) *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*, 2nd edition. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Niethammer, L. (1980) Einführung. In: L. Niethammer (ed.) *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der "Oral History"*. Frankfurt am Main: Syndikat, 7-26.
- Nordmann, I. (1988) Im Zick-Zack zwischen weiblichem und männlichem Entwurf. *Freibeuter*, 38, 119-128.
- Oevermann, U. (1981) *Professionalisierungstheorie*. Frankfurt am Main: (unpublished manuscript).
- Oevermann, U. (1996) Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (eds.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-182.
- Rabe-Kleberg, U. (1986) Was hat die Bildungsreform den Frauen gebracht? *Vorgänge*, 81(3), 60-68.
- Rabe-Kleberg, U. (1988) Frauenarbeit – Die andere Seite der Facharbeit. Zur Genese weiblicher Haus und männlicher Lohnarbeit. In: R. Drechsel, D. Görs, D. Gronwald & U. Rabe-Kleberg (eds.) *Berufspolitik und Gewerkschaften. Gewerkschaftliches Berufsverständnis und Entwicklung der Lohnarbeit*. Bremen: Universität Bremen, 69-99.
- Reckwitz, A. (2017) *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Revelli, N. (1977) *Il mondo dei vinti*. Torino: Einaudi.
- Ricken, N. (1999) *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricken, N. & Balzer, N. (eds.) (2012) *Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Judith Butler pädagogisch gelesen*. Wiesbaden: VS.
- Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (eds.) (2004) *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- von Rosenberg, F. (2016) *Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rühle-Gerstel, A. (1932) *Das Frauenproblem der Gegenwart: Eine psychologische Bilanz*. Leipzig: Verlag Neue Kritik.
- Schiersmann, C. (1983) Frauenbildung zwischen institutionalisierten Lernformen und sozialer Bewegung. In: E. Schlutz (ed.) *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-183.
- Schleiermacher, F.D.E. (1957) *Pädagogische Schriften, Vol. 1*. Düsseldorf und München: Küpper.
- Schmeling, B. (1988) *Der "biographische Ansatz" in der Frauenbildungsarbeit – Theoretische Voraussetzungen und praktische Erfahrungen*. Bremen: Universität Bremen (unpublished master thesis).
- Schmitz, E. (1983) Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: E. Schlutz (ed.) *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 60-78.
- Schmitz, E. (1984) Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: D. Lenzen (ed.) *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung*, vol. 11, Stuttgart: Klett-Cotta, 95-123.
- Schroots, J.F. & Birren, J.E. (1988) The nature of time: Implications for research on aging. *Comprehensive Gerontology C*, 2, 1-29.
- Schuchardt, E. (1980) *Soziale Integration Behinderteter*. Braunschweig: Westermann.
- Schuchardt, E. (1987) Innovative Forschung – Beispiel Biographischer Ansatz. In: F. Edding (ed.) *Zwanzig Jahre Bildungsforschung. Zwanzig Jahre Bildungsreform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 138-154.
- Schulze, T. (1985) Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: D. Baacke & T. Schulze (eds.) *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weinheim, Basel: Beltz, 29-63.
- Schütze, F. (1981) Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: J. Matthes (ed.) *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., 67-156.
- Schütze, F. (1984) Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (eds.) *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, 78-117.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979) *Structures of the life-world*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Siebert, H. (1984) Lernen und Lebenswelt. In: E. Schlutz & H. Siebert (eds.) *Zur Identität der Erwachsenenbildung*. Bremen: Universität Bremen, 92-96.
- Siebert, H. (1985) *Lernen im Lebenslauf. Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Spanhel, D. (ed.) (1988) *Curriculum Vitae. Neue pädagogische Bemühungen*, vol. 98. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Thomae, H. (1968) *Das Individuum und seine Welt*. Göttingen: Hogrefe.
- Torrey, B.B. (1982) The lengthening of retirement. In: M.W. Riley (ed.) *Aging from Birth to Death, Vol. 2: Sociotemporal Perspectives*. Boulder: Westview Press, 181-196.
- Watkins, S.C., Menken, J.A. & Bongaarts, J. (1987) Demographic foundations of family change. *American Social Review*, 52, 346-358.
- Weber, M. (1920) Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: M. Weber (ed.) *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, vol. 1. Tübingen: Mohr, 17-206.
- Zoll, R., Bents, H., Brauer, H., Neumann, E., Oechsle, M. & Flieger, J. (1989) „Nicht so wie unsere Eltern!“ Ein neues kulturelles Modell?. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dyskurs
gerontologiczny

Gerontological
discourse

red./ed. Małgorzata Malec-Rawiński

Ilona Zakowicz*

PRZEDSTAWIENIA STAROŚCI WE WSPÓŁCZESNEJ KULTURZE WIZUALNEJ

REPRESENTATIONS OF OLD AGE IN CONTEMPORARY VISUAL CULTURE

ABSTRACT: Contemporary visual culture plays an increasingly important role in shaping and portraying the images of older adults, thereby influencing how aging is socially perceived in Western societies. This article presents the results of research conducted by the author between 2014 and 2024. The aim of the study was to reconstruct the image of late adulthood in advertising. This objective was pursued using document analysis as the primary research method, supported by techniques such as qualitative content analysis, qualitative analysis of visual materials, and narrative structure analysis. The findings revealed diverse and often ambivalent representations of older people, which simultaneously reinforce traditional perceptions and introduce new narratives about aging. The article aims to draw attention to the significance of visual media in the process of shaping social perceptions of late adulthood. It also highlights the need for deeper reflection on the role of visual media in constructing images of aging within academic discourse, particularly in the context of contemporary adult education.

KEYWORDS: visual culture, media, image, aging, body.

ABSTRAKT: Współczesna kultura wizualna odgrywa coraz istotniejszą rolę w kształtowaniu i przedstawianiu wizerunków osób starszych, wpływając tym samym na społeczne postrzeganie starości w zachodnich społeczeństwach. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę w latach 2014-2024. Celem badań była próba rekonstrukcji wizerunku późnej dorosłości w reklamie. Realizacja powyższego celu została przeprowadzona za pomocą analizy dokumentów jako głównej metody badawczej, wspieranej technikami takimi jak: jakościowa analiza treści, jakościowa analiza materiałów wizualnych oraz analiza struktur narracyjnych. Wyniki przeprowadzonych badań wskazały na zróżnicowane i często ambiwalentne przedstawienia osób starszych, które jednocześnie podtrzymują tradycyjne wyobrażenia, jak i wprowadzają nowe narracje na temat starości. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie mediów wizualnych w procesie kształtowania społecznych wyobrażeń na temat późnej dorosłości. Sygnalizuje on także potrzebę głębszego namysłu nad rolą mediów wizualnych w konstruowaniu obrazów starości w dyskursie naukowym, szczególnie w kontekście współczesnej andragogiki.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura wizualna, media, wizerunek, starość, ciało.

Wstęp

Rosnące zainteresowanie fenomenem starości – czy wręcz, jak podkreślił Jean-Pierre Bois, swoista „moda na starość”, która „opanowała zachodnie społeczeństwa” (Bois, 1996: 13) – sprawia, że nie tylko coraz częściej się o niej mówi i pisze, lecz wielokrotnie ulega także liczba wytwarzanych i upowszechnianych wizerunków osób starszych, ich różnorodność oraz częstotliwość ich zapośredniczenia przez dyskurs medialny.

* **Ilona Zakowicz** – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu; e-mail: i.zakowicz@wshe.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2065-5341>.

Przejawów tak rozumianego zainteresowania starością doszukiwać się można w rosnącej liczbie przekazów medialnych – zarówno tych skierowanych do osób w późnej dorosłości, jak i tych dotyczących starości i osób starszych, których odbiorcami są między innymi ich rodziny oraz bliscy. W konsekwencji liczba kreowanych przez media wizualne różnorodnych przedstawień starości wzrasta. Odnaleźć je można chociażby w filmach (np. *Pora umierać*, reż. Dorota Kędzierzawska; *Młodość*, reż. Paolo Sorrentino; *Babka*, reż. Paul Weitz), serialach (np. *Grace i Frankie*, twórcy: Marta Kauffman i Howard J. Morris; *The Kominsky Method*, twórca: Chuck Lorre; *Gang Zielonej Rękawiczki*, twórca: Tadeusz Śliwa), programach telewizyjnych (np. *The Voice Senior*, reż. Rinke Rooyens; *Sanatorium miłości*, reż. Jakub Michnikowski i Katarzyna Kawecka; *Rzeczy, których nie nauczył mnie ojciec*, reż. Paweł Ferdek), a także reklamach – zarówno prasowych, telewizyjnych, jak i internetowych, na billboardach, plakatach, ulotkach, okładkach czasopism i książek, stronach internetowych oraz blogach.

W ciągu ostatnich dwóch stuleci w kulturze zachodniej media wizualne stały się dominującym narzędziem komunikacji, wpływającym na sposób postrzegania rzeczywistości i budowania znaczeń. W rezultacie dokonał się swoisty „zwrot obrazowy”, nazywany także „zwrotem wizualnym”, tym samym także sama kultura stała się znacznie bardziej kulturą wizualną. Jak zauważa Malcolm Barnard, współczesna rzeczywistość nasycona jest treściami wizualnymi, „to, co wizualne, stało się ważnym doświadczeniem w życiu ludzi. Jesteśmy bowiem coraz bardziej poddawani wpływowi materiałów wizualnych i od nich zależni” (Barnard, 2002: 4). Nicholas Mirzoeff zaznacza z kolei, że można wręcz mówić o „centralnym znaczeniu doznań wizualnych w życiu codziennym” (Mirzoeff, 1999: 7). Powodem takiego stanu rzeczy jest między innymi to, że patrzenie, jako główny sposób poznawania i doświadczenia rzeczywistości, jeszcze bardziej zyskało na znaczeniu. W rezultacie obserwowana w XXI wieku swoista „nadprodukcja” obrazów pozwoliła wręcz wyodrębnić pewien „nowy typ człowieka”, którym jest *homo videns*, a zatem „człowiek oglądający”. Autorem tej koncepcji jest Giovanni Sartori, który wyjaśnia, że ten „nowy typ człowieka” jest wytworem mediów, a szczególnie telewizji, która przyczynia się do redukcji kompetencji językowych, a także zdolności rozumienia świata (Sartori, 2007).

Współczesne społeczeństwa w pewnym sensie faworyzują wzrok jako podstawowy zmysł, co przyczynia się do rozwoju kultury wizualnej, ta zaś, jak zauważają Małgorzata Bogunia-Borowska oraz Piotr Sztompka, obejmuje kilka kategorii zjawisk, w tym między innymi: ikonosferę, czyli różnego rodzaju obrazy – od dzieł malarskich w muzeach, po reklamy billboardów na ulicach, oraz socjosferę – a zatem obserwowalną powierzchnię życia społecznego – wszystko, co widzialne i związane z działaniami ludzi – ich wizerunek czy wytworzone przez nich cywilizacyjne otoczenie (Bogunia-Borowska

i Sztompka, 2012). Kondycję współczesnego świata metaforycznie można zatem nazwać mianem „chaosu obrazów”, które są wytwarzane i dystrybuowane na szeroką skalę przez środki masowego przekazu. Ta swoista hegemonia mediów elektronicznych, a tym samym także przedstawień ikonicznych, doprowadza do coraz większego nasycenia rzeczywistości wizualnością, w następstwie czego społeczeństwa – szczególnie zachodnie – stają się zarówno świadkami, jak i twórcami zmian społecznych praktyk wytwarzania i upowszechniania obrazów.

Oddziaływanie kultury wizualnej można współcześnie obserwować w wielu różnych obszarach. Sprzyja temu z jednej strony powszechna komercjalizacja wielu dziedzin życia społecznego, która prowadzi między innymi do nasycenia rzeczywistości społecznej obrazami, z drugiej natomiast wręcz spektakularny rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. To dzięki niemu medialne obrazy mogą, na niespotykaną dotąd skalę, kreować ludzkie pragnienia, potrzeby i oczekiwania, a tym samym czynić je płynnymi, niepewnymi i negocjowalnymi. Współczesne media masowe nie są już bowiem wyłącznie technicznymi urządzeniami czy też nośnikami informacji. W XXI wieku stały się czymś znacznie więcej, wywierając coraz istotniejszy wpływ na sposób percypowania świata.

W rezultacie coraz intensywniejszych oddziaływań przekazy ikoniczne kierują optykę widzenia świata współczesnego odbiorcy do narracji upowszechnianych przez dziennikarzy, reżyserów, specjalistów do spraw wizerunku, marketingu i reklamy. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest, dostrzegana przez coraz szersze gremia badaczy, potrzeba analizowania fenomenów społecznych, w tym także starości, w kontekście takich zjawisk, jak: kultura popularna, „zwrot obrazowy”, „społeczeństwo: ikon, spektaklu, autoprezentacji”, „okulo- i wzrokocentryzm”, „obsesja ciała”, „kult i kultura młodości”, „terror piękna”, „amerykanizacja” czy „macdonaldyzacja”. Media, a zwłaszcza media wizualne, w tak zwanej późnej nowoczesności nie powinny być zatem postrzegane jedynie jako jeden z nośników idei i wartości, ponieważ odgrywają one także istotną rolę czynnika kształtującego ramy wiedzy o człowieku i świecie. Tymczasem, jak podkreślają Witold Jakubowski i Sylwia Jaskulska, choć dzisiejsze wzory kultury przekazywane są w tekstach kultury popularnej i to ona oraz związana z nią kultura mediów stały się ważnym elementem świata współczesnego człowieka, ten stan rzeczy „generuje szereg obaw pedagogów, jednocześnie często prowadząc do wielu nieporozumień. Można tu dostrzec pewien paradoks. Z jednej strony wydaje się oczywiste, że nie potrafiąc czytać kodów współczesności w kontekście kultury popularnej, możemy się ślizgać po powierzchni znaczeń, nie docierając do ich głębi. Z drugiej jednak strony, kultura popularna zazwyczaj pomijana jest w »poważnej« debacie naukowej. Także w dyskursie edukacyjnym nie zajmuje ona należnego jej miejsca” (Jakubowski i Jaskulska, 2011: 9).

Zarys metodologii badań własnych

Niniejszy artykuł powstał na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez autorkę na potrzeby rozprawy doktorskiej¹. Zadaniem, jakie przed sobą postawiła, była próba rekonstrukcji wizerunku późnej dorosłości w reklamie. Celem prowadzonych badań było udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze: „Jaki jest wizerunek późnej dorosłości w analizowanych reklamach?”. Realizacja tak nakreślonego celu została przeprowadzona przy użyciu analizy dokumentów jako metody badawczej, wspieranej przez techniki badawcze, takie jak: jakościowa analiza treści, jakościowa analiza materiałów wizualnych oraz analiza struktur narracyjnych. Prowadzone badania miały charakter jakościowy. Dobór próby badawczej był celowy i uwzględniał zarówno specyfikę podjętego tematu, jak i przyjęte założenia metodologiczne. Podstawowym kryterium doboru materiału badawczego była obecność w reklamach postaci osób starszych (aktorów odgrywających role osób w późnej dorosłości), przy czym analizie poddano wyłącznie te reklamy komercyjne, które emitowane były w latach 2014-2024, spełniające formalne wymogi typowe dla tego rodzaju przekazów. W toku prowadzonych badań analizowane były reklamy reprezentujące różne branże. Ostatecznie analizie poddano 45 reklam produktowych należących do 37 marek. Próbką badawczą stanowiły reklamy komercyjne wyprodukowane zarówno przez polskie przedsiębiorstwa o zasięgu krajowym, jak i przez międzynarodowe firmy działające na rynku polskim, w tym międzynarodowe koncerny obecne na wielu rynkach. Starając się zapewnić różnorodność przekazów, wybrane zostały reklamy odnoszące się do różnych sektorów gospodarki i branż, w tym FMCG² (m.in. żywność, napoje), OTC³ (leki bez recepty), a także te reprezentujące tak zwany rynek *beauty* (np. kosmetyki), finansowy, motoryzacyjny, usługowy oraz dobra luksusowe. W badaniach uwzględnione zostały wyłącznie reklamy audiowizualne (wizualno-akustyczne), zgromadzone poprzez eksplorację środków masowego przekazu, telewizję (TVP, Polsat, TVN) oraz internet (YouTube).

Większość analizowanych przekazów reklamowych skierowana była do osób starszych, przy czym część z nich adresowano między innymi do ich opiekunów, członków rodziny. W celu poszerzenia kontekstu prowadzonych analiz autorka, w części teoretycznej dysertacji, dokonała także przeglądu takich tekstów kultury, jak filmy, seriale, programy telewizyjne, publikacje prasowe oraz treści pochodzące z mediów

¹ Niniejszy artykuł przygotowany został na podstawie wybranych fragmentów rozprawy doktorskiej autorki pt. *Starość w kulturze młodości. Próba rekonstrukcji wizerunku późnej dorosłości w reklamie*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Adama A. Zycha, obronionej na Uniwersytecie Wrocławskim.

² FMCG (*fast moving consumer goods*) – dobra szybko zbywalne.

³ OTC (*over the counter*) – preparaty farmaceutyczne, które potocznie określane są jako „leki dostępne bez recepty”.

społecznościowych, w których centralnymi postaciami były osoby starsze, co pozwoliło jej uchwycić szersze tło kulturowych reprezentacji późnej dorosłości. W wyniku przeprowadzonych badań opracowana została autorska typologia wizerunków starości i osób starszych w reklamach, która stanowiła próbę usystematyzowania zrekonstruowanych przez autorkę dysertacji wizerunków w analizowanych reklamach.

Wizerunek osobowy, nazywany także image'em, jest przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych i może być definiowany jako system znaków, za pomocą których człowiek prezentuje otoczeniu psychiczną, estetyczną, moralną treść swojej osobowości. Wizerunek zamiennie nazywany bywa także między innymi obrazem, wyobrażeniem czy przedstawieniem. Słowo to pochodzi od łacińskiego *imago* i oznacza obraz lub podobiznę (Wieseneder i Cerny, 2008: 35). Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęta została następująca definicja wizerunku: wizerunek jest to sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana (sjp.pwn.pl).

„Tradycyjny” wizerunek starości

Analizując fenomen starości z perspektywy kultury wizualnej, można wyróżnić nie jedno, ale wiele jej przedstawień. Jednym z nich jest utrwalony w kulturze XX wieku „tradycyjny” wizerunek starości, odwołujący się między innymi do ról społecznych przypisywanych późnej dorosłości, takich jak na przykład rola babci i dziadka. Ten silnie zakorzeniony obraz osoby starszej ukazuje ją jako tę, która angażuje się na rzecz najbliższych, zwłaszcza rodzinny, spełniając się na przykład w roli opiekuna dla wnuków. Tak postrzegana osoba starsza charakteryzuje się jednocześnie „typowymi” (a często także stereotypowymi) dla swojego wieku, a co za tym idzie także kondycji psychofizycznej, potrzebami, zainteresowaniami, troskami, problemami i ograniczeniami. Jej wygląd często sprowadzany jest do takich elementów, jak: siwe włosy, zmarszczki, zachowawczy strój, w klasycznych, stonowanych kolorach (np. szarym, brązowym, beżowym czy białym). Atrybutami „tradycyjnego” wizerunku osoby starszej są również okulary korekcyjne, laska, wózek inwalidzki lub chodzik, bujany fotel, gazeta/krzyżówka, kłębek włóczki czy medykamenty. Taki sposób przedstawiania starości między innymi w mediach masowych, zakłada, że osoby w późnej dorosłości nie tylko charakteryzują się pewnymi specyficznymi cechami wyglądu czy atrybutami, lecz także przyjmują pewną szczególną postawę życiową, odróżniającą ich od pozostałych grup wiekowych. Mają oni charakterystyczne dla swojego wieku oczekiwania, potrzeby i ograniczenia, pełnią „typowe” dla osób starszych role społeczne, mają zainteresowania i pasje, które kojarzą się z późną dorosłością, mierzą się także z problemami, które uznawane są powszechnie za właściwe dla tego etapu życia. Osoby starsze, w takim ujęciu, nie podejmują prób zatrzymania młodości, która – jak podkreśla Margaret Mead – jest

kuszącym miejscem schronienia dla wszystkich osób w wieku średnim i podeszłym (Mead, 2000). Przeciwnie, taki wizerunek starości wyraźnie wskazuje granice między młodością i starością, określając to, co w pewnym sensie przynależy do tego etapu życia.

Tradycyjny wizerunek starości, a zatem „zgodny z tradycją”, „znany lub stosowany od dawna” (sjp.pwn.pl), umiejscawia osoby starsze w przestrzeni powszechnych, potocznych wyobrażeń oraz stereotypów dotyczących tego etapu życia. Jest on bowiem zgodny z pewną „tradycją”, czy też zwyczajem postrzegania starości i osób starszych w kulturze zachodniej, stosowanym od lat, także w dyskursie medialnym. Rzeczywistość jednak, jak podkreśla Wojciech Klimczyk, nie jest współcześnie tak homogeniczna, jak się wydawało, nie ma w niej niczego stałego, dlatego nie może być w niej także żadnego uprzywilejowanego punktu (Klimczyk, 2008), a tym samym uprzywilejowanego wizerunku.

Starość jako „choroba”

Współczesne zachodnie społeczeństwa, zdominowane przez kult młodości i sprawności, niejednokrotnie postrzegają starość przez pryzmat fizycznych ograniczeń. W rezultacie redukują ją do zmian biologicznych, utożsamianych ze stopniowym słabnięciem organizmu, a także menopauzą, andropauzą czy klimakterium. Przedstawiana i analizowana w kontekście różnego rodzaju dolegliwości, schorzeń i niedoskonałości późna dorosłość może więc wywoływać niepokój, u podstaw którego doszukiwać się można lęku przed przemijaniem i śmiercią, a także obawy przed zniknięciem z pola społecznej widzialności. Zgodnie zatem z ponowoczesną logiką ciało człowieka starego, jeśli nie jest poddawane wszechobecnej estetyzacji, może zostać zepchnięte na margines. Na co wskazuje między innymi wypowiedź Thomasa Luckmanna, który zauważa, że „jednostka stanowiąca kwintesencję nowoczesności jest młoda i nigdy nie umiera” (Luckmann, 2006: 154). W rezultacie starość bywa postrzegana między innymi jako wstydliva „choroba” lub pewnego rodzaju „kara” za niewystarczającą troskę o ciało, które – jeśli nie jest poddawane wszechobecnej estetyzacji, zwłaszcza w przestrzeni medialnej – spychane jest na margines. Można zatem zaryzykować twierdzenie, że zgodnie z optyką estetycznie zorientowanej współczesnej kultury wizualnej ciało stare, które nie wpisuje się w obowiązujące kanony urody, musi zostać „uatrakcyjnione”. W praktyce oznacza to, że powinno się ono poddać presji „pięknego ciała”, której służą różnego rodzaju reżimy troski o siebie. Taka perspektywa postrzegania starości, w której jawi się ona jako pewnego rodzaju przypadłość, z którą dla komfortu psychicznego i estetycznego społeczeństwa nie należy się afiszować, sprawia, że wizerunki osób w późnej dorosłości, zwłaszcza te naznaczone chorobą lub te, które z innych powodów dalekie są od obowiązujących norm estetycznych, pozostają na marginesach widzialności. Dzieje

się tak dlatego, że fizyczne przejawy starzenia się ciała, takie jak na przykład problemy z przemieszczaniem się, zaburzenia wzroku, słuchu czy zespół słabości w późnej dorosłości, przywołują na myśl skojarzenia dotyczące zniedołężnienia, niesamodzielności, zależności, a także przemijania i śmierci. W ten sposób promowany w mediach masowych kult młodego i atrakcyjnego ciała oddziałuje na społeczne postawy wobec starości i osób starszych. Wpływa także na znaczenia, jakie przypisywane są temu okresowi życia, zarówno przez osoby w późnej dorosłości, jak i inne grupy wiekowe.

We współczesnych mediach masowych dominującym wzorcem piękna cielesnego jest ciało młode, dynamiczne, szczupłe, fizycznie sprawne i zdrowe. Oznacza to, że pomimo różnorodności ponowoczesnych przekazów za dominujący uznać można ten model cielesności, który, wbrew oczekiwaniom, nie różni się u swych podstaw dla osób młodych i starych (Klimczyk, 2008). W ponowoczesności nie wykształciły się bowiem jeszcze różne wzorce piękna dla różnych etapów życia. Przeciwnie, obowiązuje wzorzec totalny, oparty na logice młodości, sprawności, vitalności, jędrności i żywiołowości. W praktyce oznacza to, że paradoksalnie „także ciało stare ma być młode” (Klimczyk, 2008: 106). Można zatem powiedzieć, że w XXI wieku w centrum percypowania i kreowania wizerunku jest ciało młode, stanowiące punkt odniesienia także (a może przede wszystkim) dla ciał starzejących się.

W rezultacie starzenie się ciała rozpatrywane w odniesieniu do „kultu młodości” czy tak zwanej jędrnej popkultury, bywa postrzegane jako proces negatywny, a przynajmniej nacechowany pejoratywnie. A ponieważ w ponowoczesności, jak zauważa Wojciech Klimczyk, „złe jest to, co źle wygląda” (Klimczyk, 2008: 64), można zaryzykować twierdzenie, że promowanie i upowszechnianie wizerunków ciał niepoddanych estetyzacji – a zwłaszcza różnego rodzaju zabiegom odmładzającym – może zostać uznane za swoiste łamanie tabu. O sile tak rozumianej tabuizacji starości wnioskować można między innymi na podstawie poziomu lęku, który współczesne, zachodnie społeczeństwa wyrażają wobec procesu starzenia się, starości i śmierci. Skutkiem tego jest być może obserwowana współcześnie skłonność do wypierania, czy też marginalizowania, fizycznego, biologicznego wymiaru starzenia się ciała, które wyraża się w głównej mierze unikaniem i ukrywaniem tych wizerunków starości, które nie wpisują się w obowiązujące kanony piękna.

Wizerunek starości „przezroczystej”

W ostatnich kilku dziesięcioleciach, jak podkreśla Chris Shilling, ludzie coraz bardziej przejmują się wyglądem swojego ciała. Dzieje się tak dlatego, że ciało zajmuje centralną pozycję w kulturze konsumpcyjnej, która wydaje się czcić młode, wyrzeźbione, seksualne ciało, sugerując, że jest ono dostępne dla każdego (Shilling, 2010). Konsekwencją takiego

stanu rzeczy jest postrzeganie ciała człowieka starego jako estetycznie nieatrakcyjnego, co z kolei czyni je w pewnym sensie niewidocznym, zwłaszcza w mediach wizualnych. Szczególnie wtedy, gdy „zdradza swój wiek”, przywołując na myśl upływ czasu. Wydawać by się zatem mogło, że wzrok współczesnego człowieka zapatrzonego w ideał młodości poniekąd programowo omija sylwetki osób w późnej dorosłości, nie koncentruje się i nie zatrzymuje na nich, a nawet, w pewnym sensie, wyłącza je z pola widzenia. Dlatego kategorię „starości przezroczystej”, „niewidzialnej” lub „niewidzianej” (niedostrzeganej, ignorowanej, niezauważanej) można uznać za kolejną z ponowoczesnych perspektyw postrzegania teje. Dzieje się tak, ponieważ estetyka stała się dominującą kategorią współczesności – w efekcie czego to, co chce zostać zauważone, musi posługiwać się „językiem piękna” lub przyciągać spojrzenia w inny sposób, na przykład poprzez wywoływanie zdziwienia, zaskoczenia, a nawet kontrowersji. Media interesuje bowiem to, co zaskakujące i nieprzeciętne, podczas gdy kultura, jak zauważa Klimczyk, staje się coraz bardziej ekstremalna (Klimczyk, 2008). W tym dążeniu do spektakularności starość, zwłaszcza w swoim biologicznym wymiarze, jawi się jako nieatrakcyjna, a tym samym niegodna uwagi, wskutek czego bywa marginalizowana. Jednym ze sposobów percypowania starości we współczesnej kulturze jest zatem, paradoksalnie, jej ignorowanie czy też niedostrzeganie. Dzieje się tak między innymi dlatego, że ukierunkowana na to, co „estetycznie atrakcyjne”, współczesna kultura wizualna absorbuje i konsumuje to, co sprawia przyjemność i budzi pożądanie, usuwając na margines widzialności obrazy, które nie wpisują się w kanon konsumenckich oczekiwań. Tak wyłania się kategoria „starości przezroczystej”, której istnienie w dużej mierze jest skutkiem powszechnej w ponowoczesności „estetyzacji życia codziennego”.

Ciało poza swoim wymiarem biologicznym jest także swoistego rodzaju powierzchnią, na której najwcześniej zauważyć można oznaki starzenia się organizmu. To ono jako pierwsze sygnalizuje, że tak zwany młody wygląd, będący dla współczesnego *homo esteticus* wartością nadrzędną – przemija. Pojawiają się bowiem siwe włosy, przebarwienia skóry i coraz więcej zmarszczek, a wraz z nimi niepokój, u podstaw którego tkwi nie tylko obawa przed przemijaniem, lecz także uzasadniony, jak się wydaje, lęk przed zepchnięciem na margines „przezroczystością” i powolnym „znikaniem”. O procesie powolnego „ubywania” wraz z wiekiem, a także wspomnianej „przezroczystości” w publikacji pt. *Jak się starzeć bez godności* tak piszą reporterki Magdalena Grzebałkowska oraz Ewa Winnicka: „Po czterdziestce zaczęłam płowieć, robić się transparentna. Przed pięćdziesiątką stałam się przezroczysta. Nikt mnie nie widzi na ulicy, obojętnie przechodzą obok mnie mężczyźni i kobiety. Skończyły się niewinne flirty z nieznanymi, uśmiechy w tramwaju, przypadkowe muśnięcia dłoni. Nie ma mnie” (Winnicka i Grzebałkowska, 2022: 26). „Jestem kobietą całkowicie przezroczystą. Nie zawsze tak było, ale przez ostatnie dziesięć lat powoli blakłam [...]” (Winnicka i Grzebałkowska,

2022: 23). W podobnym tonie wypowiedział się psycholog Wiesław Łukaszewski w wywiadzie dla „Tygodnika Powszechnego” pt. *Czas przezroczystości*, przeprowadzonym w roku 2015 przez Justynę Dąbrowską. Psycholog podkreśla w nim, że wyraźna koncentracja na urodzie jest znamieniem naszego czasu i jest to zjawisko niesłychanie silne, wyraziste i powszechne, jednocześnie, jak zauważa, starości towarzyszy poczucie przezroczystości, „być może szczególnie dotkliwe dla tych, którzy całe życie pracowali z ludźmi” (Dąbrowska, 2015). Może się ono wyrażać na różne sposoby, na przykład poprzez poczucie bycia ignorowanym, nieatrakcyjnym (nieadorowanym) czy pomijanym, a nawet, jak zaznaczył Łukaszewski, „niewidzialnym”: „Wie pani, że na mnie ciągle ktoś wchodzi? Fizycznie. Naprawdę. Wchodzi, bo mnie nie widzi. W pewnym momencie zacząłem się nawet tym interesować i przyglądać, na kogo ludzie patrzą, a na kogo nie patrzą. Mnie nie widzą” (Dąbrowska, 2015). Problem przezroczystości, a precyzyjnie „dotkliwe poczucie nieobecności w oczach świata”, choć w głównej mierze dotyczy kobiet dojrzałych, nie omija także mężczyzn – jest bowiem charakterystyczny dla osób w „pewnym wieku”, zauważa Łukaszewski (Dąbrowska, 2015).

Starość jako „projekt estetyczno-wizerunkowy”

W kulturze, która gloryfikuje młodość, wszelkie naturalne dla starości procesy, takie jak siwienie włosów, zmarszczki, przebarwienia skóry, postrzegane są jako wyraz „estetycznej klęski”. Dlatego naturalne przedstawienia starości poddawane są, zwłaszcza przez reprezentantów mediów wizualnych, maskowaniu, tuszowaniu, przeróbce – a zatem różnego rodzaju modyfikacjom, za które odpowiadają „specjaliści od poprawiania wizerunku” – współcześni „alchemicy urody”. Oznacza to, że jednostka, która w późnej dorosłości nie poddaje się wymogom estetycznie zorientowanej kultury współczesnej, w pewnym sensie skazuje się na marginalizację, stygmatyzację, a nawet mniej lub bardziej symboliczne wygnanie – staje się swoistym *homo exul*, co może się realizować na wiele różnych sposobów. W późnej nowoczesności bowiem bardziej – być może – niż kiedykolwiek wcześniej, ciało podlega społecznie konstruowanym regułom, ocenom i oczekiwaniom. Jego wizerunek nie jest już sprawą wyłącznie prywatną. Jako zjawisko jednocześnie biologiczne i społeczne *soma* nie zależy jedynie od swobodnych decyzji jednostek. Uwikłane w szerszy kontekst zmian społeczno-kulturowych staje się swoście rozumianym projektem, a zatem czymś, co może być monitorowane i kształtowane przez jednostki oraz systemy społeczne. Coraz bardziej podatne na wpływy społeczne ciało w XXI wieku, także w późnej dorosłości, nie jest więc człowiekowi dane, ale w pewnym sensie „zadane”. A ponieważ osoby starsze mogą wybierać, to jest „ograniczyć ryzyko i negatywne objawy starości lub skazać się na społeczny ostracyzm” (Dziuban, 2010: 142),

uznawane są za odpowiedzialne za wygląd i kondycję swojego ciała, a w rezultacie także miejsce, jakie zajmują w zorientowanej estetycznie kulturze i społeczeństwie.

Zmarszczki, przebarwienia skórne, siwe włosy przywołują na myśl przykre skojarzenia z przemijaniem, przez co u części społeczeństwa budzą sprzeciw, a czasem wręcz bunt skierowany zwłaszcza wobec tych, którzy ich nie ukrywają, a nawet się z nimi, na swój sposób, afiszują. Potwierdzeniem tej tezy są między innymi postawy „dojrzałych aktorek” (aktorek 60+), które eksponują swoje naturalnie siwe włosy, zarówno w szeroko rozumianych mediach, jak i na tak zwanym „czerwonym dywanie”. Potwierdzają to między innymi nagłówki artykułów internetowych, w których komentowano wystąpienie, 66-letniej wówczas aktorki Andie MacDowell podczas 74. Międzynarodowego Festiwalu Filmowego w Cannes (2021 r.): „Gdy wystąpiła na gali w siwych włosach, zaczął się hejt. »Starość jest teraz wstydliwą chorobą«, „Ludzie radzili Andie MacDowell, aby nie pokazywała swoich siwych włosów, ale aktorka nie zamierza ich ukrywać”, „Andie MacDowell ofiarą hejtu za kolor włosów”, „Paulina Młynarska ostro krytykuje żenujące komentarze o siwych włosach i zmarszczkach Andie MacDowell” i stwierdza: „Sadomasochistyczne plemię kobiet znad Wisły pluje jadem na Andie MacDowell, że ta wyglądała jak wiedźma na czerwonym dywanie w Cannes. Bo kudły siwe, długie, twarz w zmarszczkach, a jednocześnie jakaś taka pełna seksu baba bezczelna [...]” (Viva, 2021). Inną aktorką, która została skrytykowana za „obnoszenie się” z siwymi włosami, była Sarah Jessica Parker, odtwórczyni jednej z głównych ról w serialu *Seks w wielkim mieście* i jego kontynuacji, serialu *I tak po prostu*. Jak informowały internetowe nagłówki: „Sarah Jessica Parker skrytykowana za siwe włosy. »Mam przestać się starzeć?«, „Sarah Jessica Parker zbiera cięgi za siwe włosy na głowie”, „Sarah Jessica Parker i jej siwe włosy wywołały burzę, ale aktorka jest dumna ze swojego wieku”. Aktorka natomiast tak odniosła się do krytycznych komentarzy na łamach magazynu „Vogue” (Viva, 2021) „Wiem, jak wyglądam. Nie mam wyboru. Co mam z tym zrobić? Przestać się starzeć? Zniknąć?” (Viva, 2021).

Wszelkiego rodzaju przejawy starzenia się, a szczególnie te, które wpływają na szeroko rozumiany wizerunek jednostki, przez entuzjastów „kultu młodości” uznawane są za problem, który należy „rozwiązać”, lub swoistego rodzaju wyzwanie, z którym należy się zmierzyć. Ponieważ znajdują się one poza granicami przyjemności i piękna, nie przystają do coraz powszechniejszej idei „estetyzacji życia codziennego”. Nie powinno zatem dziwić, że osoby starsze, a także te na przedpolu starości, są w sposób szczególnie „zachęcane” do ukrywania lub usuwania przejawów starzenia się, a więc podjęcia starań, by zapewnić swojemu ciału „młodszy”, bliższy estetycznym wymagom, wygląd. Odsłania się tutaj zatem kolejna kategoria starości, a jest nią starość jako „projekt estetyczno-wizerunkowy”. W późnej nowoczesności bowiem, jak podkreśla Shilling, to „zewnętrzne terytoria”, czy też „powierzchnie ciała”, coraz częściej symbolizują

tożsamość w momencie, w którym to właśnie młodemu, schludnemu, seksualnemu ciału przypisywana jest większa niż kiedykolwiek wartość (Shilling, 2010).

Ponowoczesność, jak wskazuje Klimczyk, „jest epoką estetyzacji i egzaltacji, a więc szukania w życiu możliwości jak najsilniejszego przeżywania świata” (Klimczyk, 2008: 62). Czasem, w którym liczy się to, co jest „estetycznie poprawne”, a zatem ukierunkowane w głównej mierze na zmysły – szczególnie zaś zmysł wzroku. Jednocześnie społeczeństwo przełomu XX i XXI wieku jest społeczeństwem, które usilnie chce zapomnieć o przykrej świadomości starzenia się i śmierci. W tym celu z jednej strony usuwa z przestrzeni publicznej wizerunki tego, co kojarzy mu się z przemijaniem ciała, a więc choroby, niepełnosprawność, starość i śmierć. Z drugiej natomiast zachęca do stosowania coraz bardziej wymyślnych reżimów ciała i nieustannego uznawania go za projekt „niekompletny”, „niedokończony”, a zatem wymagający ciągłych starań i pracy ukierunkowanej na przekształcanie go. Tymczasem różnego rodzaju zabiegi, których celem jest zwiększenie estetycznej efektywności, czynią ciało coraz bardziej „niepewnym”. Jego granice, jak zauważa Anthony Giddens, przesuwają się bowiem od naturalnych do społecznych, sprawiając, że ma ono w pełni przepuszczalną „warstwę zewnętrzną” (Giddens, 2010). Nie wpisując się w zdeterminowany przez tymczasowość, spontaniczność, piękno i młodość kontekst epoki, ciało człowieka starego (a niejednokrotnie także na przedpolu starości) bywa więc poddawane mniejszym lub większym modyfikacjom, za sprawą których pod grubą warstwą makijażu, kremów przeciwzmarszczkowych, balsamów i farb do włosów ukrywana jest starość. W konsekwencji starość XXI wieku – „wygładzona”, „wycięta” i „odessana” przez chirurgów plastycznych, „odmłodzona” przez twórców reklam, „wyleczona” przez lekarzy i „przebrana” przez stylistów – symbolicznie odzyskuje swoją „drugą młodość”. Wszystko po to, by przestała „straszyć” perspektywą nieatrakcyjności, przemijalności czy śmierci.

Groźba „niezauważalności” w przestrzeni publicznej, marginalizacji czy też społecznej nieakceptacji sprawiają, że – przynajmniej niektóre osoby starsze – podejmują trud modelowania swojego wizerunku na kształt i podobieństwo standardów, oczekiwań i wzorów lansowanych przez zorientowane estetycznie media i społeczeństwo. Konieczność ciągłego aktualizowania własnej cielesności, jej permanentna redefinicja, nie należy jednak do zadań łatwych. Przeciwnie, wszelkiego rodzaju zabiegi mające na celu „odzyskanie ciała utraconego” przez starzenie się mogą wzmacniać poczucie nieadekwatności i zagubienia. Owa nieadekwatność zasadza się bowiem na zaprzeczaniu starości, poszukiwaniu coraz atrakcyjniejszych sposobów zarządzania cielesnością, przekształcaniu ciała w przestrzeń otwartą i plastyczną – podatną na różnego rodzaju zmiany i sugestie. W takich okolicznościach ciało w XXI wieku przybiera postać estetycznie zorientowanego „przedsięwzięcia”, w optyce którego niewiele jest miejsca na takie procesy, jak naturalne starzenie się. Mając na uwadze powyższe, zasadne wydaje

się zatem twierdzenie, że obserwowany współcześnie wzrost zainteresowania twórców przekazów medialnych wizerunkiem osób starszych podyktowany jest w dużej mierze względami ekonomicznymi, a w zdecydowanie mniejszym stopniu troską o jakość życia najstarszej z grup społecznych. Idea utrzymywania ciała w dobrej formie fizycznej to dzisiaj przemysł zarabiający miliony na osobach niezadowolonych ze swego wyglądu i stanu zdrowia. Potwierdzeniem powyższej tezy jest opinia Nancy Etcoff, która zauważa, że „dzisiaj przeciętna kobieta porównuje swoje odziedziczone po przodkach wyposażenie fizyczne z kilkoma starannie wybranymi modelkami. Mimo że ich uroda jest nierzeczywista, media przekonują nas, że możemy osiągnąć ich piękno, jeśli włożymy w to dużo trudu i zabiegów oraz kupimy odpowiedni produkt” (Etcoff, 2000: 97). Jak jednak nie wierzyć tym obietnicom, skoro w wielu reklamach powszechne są zapewnienia podobne do tego, jakim posługuje się firma L’Oreal Paris: bądź „zawsze młoda z L’Oreal Paris – ponieważ jesteś tego warta”, „40 lat minęło... a Ty ciągle czujesz się młodo. Twoja skóra też może być długo promienna i gładka”, „Walcz z utratą jędrności i widocznymi zmarszczkami” – krem firmy Garnier Orchidea Vital „zwalcza główne widoczne oznaki starzenia. Każdego dnia coraz głębsze warstwy skóry są nawilżone, dzięki czemu wygląda ona na odbudowaną i promienną”?

„Srebrna rewolucja” czy chwilowa moda?

Jednym z coraz popularniejszych współczesnych trendów, które można obserwować między innymi w takich branżach, jak: branża kreatywna (np. agencje reklamowe i marketingowe), branża *beauty* (np. salony kosmetyczne, fryzjerskie, ośrodki SPA), branża modowa (np. pokazy mody, fotografia modowa), jest angażowanie tak zwanych srebrnych modelek i modeli na przykład do udziału w wysokobudżetowych kampaniach reklamowych czy pokazach. Szykowne starsze panie i eleganccy panowie wystąpili już w kampaniach światowych marek, takich jak: Celine, Dolce & Gabbana, Saint Laurent czy Louis Vuitton, a także w wielu innych, które zdecydowały się promować tak zwane dojrzałe piękno. Liczba sesji zdjęciowych, reklam czy pokazów mody, w których udział biorą osoby starsze, z roku na rok wzrasta, podczas gdy do niedawna niewiele było modelek, które po 30. roku życia kontynuowały pracę w branży modowej. Do tego nielicznego grona zaliczyć można między innymi: Cindy Crawford, Naomi Campbell czy Kate Moss. Jednak od ponad 10 lat coraz większą popularnością cieszą się także modelki i modele zdecydowanie od nich starsi. Jedną z nich jest 93-letnia Carmen Dell’Orefice, której zdjęcia znalazły się na okładkach takich magazynów, jak: „L’Officiel”, „Harper’s Bazaar” czy „Maire Claire”. Dell’Orefice brała także udział w sesjach zdjęciowych dla „Vogue” oraz była ambasadorką kampanii zegarków firmy Rolex.

Linda Rodin (70 lat), Philippe Dumas (72 lat), Maye Musk (76 lat), Helena Norowicz (90 lat) czy Daphne Selfe (96 lat) to tylko niektóre dojrzałe kobiety i dojrzały mężczyźni, którymi zainteresował się świat mody i którzy z powodzeniem podpisują intratne kontrakty, mają swoich wielbicieli na całym świecie, profile w mediach społecznościowych z dużą liczbą obserwujących (followersów) i którzy niejednokrotnie są ikonami mody i obowiązujących trendów. Modelki i modele 60+ biorą udział w pokazach mody znanych marek, w sesjach zdjęciowych domów mody i reklamach – są także obecni na okładkach znanych magazynów, takich jak np. „Elle”, „Fashion”, „Sens”, „Wysokie Obcasy”, „Viva” i „Vogue”. Najstarszą osobą, której zdjęcie zdobi okładkę czasopisma „Vogue” (tzw. *cover girl*) jest Apo Whang-Od, 106-letnia artystka tatuażu z Filipin (okładka „Vogue Filipiny”, kwiecień 2023 r.). Uzasadnieniem takiego wyboru zdjęcia, jak wyjaśnia Bea Valdes – redaktorka naczelna „Vogue Filipiny”, było przekonanie, że „koncepcja piękna musi ewoluować i obejmować różnorodne i integrujące twarze i formy. To, o czym mamy nadzieję mówić, to piękno ludzkości” (salon24.pl, 2023).

Dostrzeżenie osób starszych przez przemysł modowy, a także ich zainteresowanie światem mody, jest impulsem, który wydaje się mieć potencjał do zmiany sposobu postrzegania i przedstawiania osób w późnej dorosłości. Co więcej, stwarza także szansę przełamania panującego w tej branży „reżimu młodości”. O zasadności powyższego stwierdzenia świadczyć może choćby wypowiedź Alberta Elbaza, dyrektora kreatywnego domu mody Lanvin, który w jednym z wywiadów stwierdził, że „kocham kobiety w każdym wieku, nie tylko piękne modelki” (Elle, 2013). Dlatego też postanowił zaprosić do swojej kampanii reklamowej, sfotografowanej przez Stevena Meisela, „zwykcyjne” kobiety, a zatem także te po 60. (Elle, 2013). Wspomniana kampania z udziałem dojrzałych modelek odbyła się w roku 2013, a w towarzyszącej jej sesji zdjęciowej udział wzięła między innymi 82-letnia wówczas była tancerka Jackie Murdock, która pierwsze doświadczenia w branży modowej zdobywała w latach 70. XX wieku, a także 62-letnia (w roku 2013) kostiumografka i stylistka Tziporah Salamon.

Kolejny przykład wykorzystania wizerunku dojrzałych kobiet w kampanii modowej pochodzi od marki Bulgari, która w sezonie jesień–zima 2012 podjęła współpracę z 60-letnią wówczas modelką, aktorką i malarką Isabellą Rossellini. W tym samym roku, uznawana za kontrowersyjną, marka American Apparel zaprosiła do udziału w swojej kampanii 61-letnią wówczas Jacky O’Shaughnessy, tymczasem w kampanii jesień/zima domu mody Dolce & Gabbana wystąpiła 85-letnia Daphne Selfe, współpracująca także z siecią sklepów TK Maxx. W roku 2015 z kolei amerykańska dziennikarka, eseistka i powieściopisarka Joan Didion została twarzą kampanii francuskiego domu mody Céline. Warto także wspomnieć, że w tym samym roku założona przez warszawski duet projektantów Michała Gilberta Lacha oraz Kamila Owczarka marka Bohoboco

zaskoczyła swoich klientów decyzją o podjęciu współpracy z 80-letnią wówczas modelką – amatorką Heleną Norowicz (aktorka teatralna). Norowicz od kilku lat jest popularną fotomodelką, a także „ikoną dojrzałych kobiet, przykładem naturalnego piękna, które broni się przed upływem czasu” (Zwierciadło, 2022). W roku 2022 została ambasadorką produktów do pielęgnacji włosów marki Pantene, informując o tym w swoich mediach społecznościowych (Instagram, Facebook), napisała: „Siwe włosy stały się moją wizytówką, moim znakiem rozpoznawczym. Kiedy zadecydowałam o tym, że nie będę ich farbować poczułam wewnętrzną siłę. Trzeba mieć siłę, żeby być innym, ale warto” (Facebook.com, 2022). Norowicz brała udział w wywiadach i sesjach reklamowych między innymi dla takich polskich marek, jak Wasalaa, Nudyess, Spadiora i Nenukko. Zaangażowała się także w kampanię dla marki Laurelle, w której, co może zaskakiwać, prezentowała suknie ślubne.

Decyzję o zaangażowaniu tak zwanych dojrzałych modelek i modeli do swoich kampanii reklamowych podejmuje coraz więcej firm i domów mody (m.in. Zara, Sephora, Céline, Saint Laurent, Bohoboco, Nenukko), trend ten nie uchodzi także uwadze mediów zarówno tradycyjnych, jak i interaktywnych. O tym, jak dużym zainteresowaniem cieszą się modele 60+, może świadczyć, że agencje modelek i modeli, a także portale modelingowe poszerzają swoją ofertę (portfolio), zapraszając do współpracy osoby na przedpolu starości i starsze. Na zainteresowanie zasługują także te agencje, które współpracują wyłącznie z osobami w późnej dorosłości. Poza właścicielami agencji modelingowych, reprezentantami mediów czy producentami różnego rodzaju dóbr o zainteresowanie osób starszych zabiegają także właściciele centrów handlowych, w tym tak zwanych sieciówek, a zatem na przykład sklepów odzieżowych, takich, jak H&M, Reserved, Zara czy House, które chociaż przez lata uznawane były za „młodzieżowe”, coraz chętniej kierują swoją ofertę również do klientów 60+.

Pierwotnym zamysłem zaangażowania osób starszych między innymi do udziału w pokazach mody czy sesjach zdjęciowych było, jak można przypuszczać, wzbudzenie zainteresowania wśród odbiorców poprzez wywołanie efektu zaskoczenia. Obecnie jednak wydaje się, że trend ten uznać można za zapowiedź swoistego rodzaju „srebrnej rewolucji” – nie tylko w modelingu. Potwierdzeniem mogą być chociażby słowa Janusza Noniewicz, kierownika Katedry Mody na warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych, który zauważył, że kampanie reklamowe z udziałem starszych modelek i modeli mogą jeszcze dalej przesunąć granice tego, co dopuszczalne i akceptowalne „i nie będzie to kaprys kilku projektantów czy macherów od marketingu”. „Moda wysyła powierchowne komunikaty, ale często zauważa też zmiany społeczne czy zmiany w dyskursie intelektualnym. Ostatnio coraz częściej mówimy o ejdżyzmie i niewykluczaniu osób starszych, i moda to podchwyciła” – wyjaśnia Noniewicz (Polityka, 2015). Dostrzeganie, a co za tym idzie także promowanie starszych modeli i modelek, jak również blogerek

i blogerów modowych, może sygnalizować szerszą zmianę społeczną i kulturową, dzięki której stopniowo może się zmniejszać swoista obsesja na punkcie młodości. I chociaż obecność kobiet i mężczyzn w wieku 60+ na wybiegach uznawane jest przez niektórych za przejaw „chwilowej mody”, to niewykluczone, że tak pomyślana koncepcja marketingowa zapowiada poważniejsze, trwalsze zmiany, nie tylko w modelingu.

Zakończenie

Analiza medialnych przedstawień osób starszych, kreowanych i upowszechnianych przez ostatnie kilkanaście lat, pozwala zauważyć, że dokonuje się swoistego rodzaju zmiana sposobu wizualizowania starości i ludzi starych w mediach. A precyzyjniej mówiąc, do zestawu „obowiązujących” już w XX i XXI wieku wizerunków starości dodane zostały kolejne jej reprezentacje. W rezultacie późna dorosłość we współczesnej kulturze wizualnej prezentuje się na różne sposoby. Z jednej strony odzwierciedlając coraz większe zróżnicowanie osób starszych jako grupy, z drugiej natomiast ukazując jej wewnętrzne sprzeczności, które Antoni Kępiński ujął następująco: starość, jest „smutna, ale też »wesołe jest życie staruszka«; pamięć zawodzi, ale jednocześnie tylko stary człowiek potrafi z taką dokładnością szczegółów odtwarzać sceny dalekiej przeszłości; funkcje intelektualne słabną, ale wzrasta zdolność całościowego ujmowania zagadnień; mówi się o egoizmie i despotyzmie starców, ale z drugiej strony rzadko miłość bywa tak bezinteresowna i uległa jak u nich” (Kępiński, 1983: 316).

Analiza literatury przedmiotu, przeprowadzone przeze mnie badania oraz obserwacje pozwoliły zauważyć, że twórcy wizualnych przekazów medialnych, w tym między innymi komercyjnych reklam telewizyjnych, coraz częściej przedstawiają osoby starsze w innych niż stereotypowe rolach, w tym także tych, które przywołują na myśl proces pomyślnego, aktywnego starzenia się. Wizerunki te stanowią swoistą przeciwwagę dla tych przedstawień późnej dorosłości, które powielają powszechne w kulturze zachodniej stereotypy dotyczące tego etapu życia. W afirmującej wielość i różnorodność ponowoczesności wizerunek starości uległ zatem nie tylko zwielokrotnieniu, lecz także zróżnicowaniu. Co oznacza, że nie sposób go dzisiaj sprowadzić wyłącznie do dychotomii pozytywne–negatywne, akceptowalne–nieakceptowane, młode–stare. Osoby starsze, zwłaszcza te zamieszkujące duże miasta, są obecnie stałymi bywalcami kawiarni, kin, salonów urody, klubów tanecznych, siłowni – miejsc, które dotychczas były zarezerwowane głównie dla młodszych pokoleń, a teraz stają się przestrzeniami inkluzywnymi, otwartymi także na osoby w późnej dorosłości. Czy można zatem żywić przekonanie, że oto spełnią się słowa Adama A. Zycha, który napisał, że: „obecny, XXI wiek, będzie [pierwszym w historii] »stuleciem starego człowieka« i pierwszym w dziejach świata »stuleciem stulatków«, czyli długowiecznych i krzepkich staruszków”? (Zych, 2010: 171).

Starość, coraz częściej zapośredniczana przez dyskurs medialny, zyskuje wspólnie nowe reprezentacje, a tym samym – nowe narracje na swój temat. Nie oznacza to jednak, że przestają być aktualne te, które odwołują się między innymi do negatywnych i pozytywnych stereotypów, powszechnych wyobrażeń dotyczących starości, a także obowiązujących w kulturze zachodniej społeczno-kulturowych przekonań dotyczących tego etapu życia, które odnoszą się przede wszystkim do przedstawiania ciała człowieka starego i jego wizerunku jako obiektu konstruowanego społecznie. Gdzie „wizerunek ciała” można rozumieć jako sposób, w jaki ciało „chce być widziane przez inne ciała” (Klimczyk, 2008: 105). Jest to zatem pewna narracja ciała, uwikłana w proces kulturowego kształtowania, która, jak podkreśla Klimczyk, musi brać pod uwagę społeczne oczekiwania oraz mody, a także dyskursywne zalecenia, które są dla niego punktem odniesienia (Klimczyk, 2008).

Obecność osób starszych w społeczeństwie i kulturze, w tym także kulturze popularnej, staje się coraz bardziej zauważalna, a wielość i różnorodność wizerunków późnej dorosłości prezentowanych w mediach wizualnych zdaje się odzwierciedlać wewnętrzne zróżnicowanie tej subpopulacji. Osoby starsze nie są bowiem grupą homogeniczną, lecz przeciwnie: zbiorczą kategorię „osoby starsze” konstituują osoby reprezentujące różne pokolenia, a te znacząco różnią się od siebie zarówno pod względem stylu życia, stanu zdrowia, jak i realizowanych ról. W rezultacie także wizerunek późnej dorosłości prezentowany w mediach wizualnych jawi się jako wewnętrznie zróżnicowany. W XXI wieku nie istnieje zatem jeden, dominujący obraz starości, przeciwnie – jest ich wiele, podobnie jak stylów życia, które także wśród osób starszych uległy rozszerzeniu. Przez lata w publikacjach naukowych czy potocznym rozumieniu dominowało przekonanie, że środki masowego przekazu ukazują osoby starsze wyłącznie w kontekście chorób, utraty atrakcyjności fizycznej i pełni sprawności. I chociaż taki rodzaj „narracji o starości”, jako silnie zakorzeniony w społecznej świadomości i stale eksploatowany, nie jest już jedyny ani – jak się wydaje – dominujący. Przeciwnie, jest jednym z wielu przedstawień starości, które oscylują między biegunami tego, co akceptowalne i niedozwolone, tradycyjne i nowoczesne. Współczesny obraz starości jawi się zatem jako niejednorodny i wielowymiarowy. To swoisty ikonograficzny poliptyk składający się z wielu różnorodnych, współwystępujących obok siebie przedstawień.

Bibliografia

- Barnard, M. (2002) *Approaches to Understanding Visual Culture*. London: Red Globe Press.
- Bogunia-Borowska, M. i Sztompka P. (2012) *Wstęp*. W: M. Bogunia-Borowska i P. Sztompka (red.) *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków: Znak.
- Bois, J.P. (1996) *Historia starości: od Montaigne'a do pierwszych emerytur*. Tłum. K. Marczevska. Warszawa: Marabut.

- Dąbrowska, J. (2015) *Czas przezroczystości* [online]. Dostępny na: www.tygodnikpowszechny.pl/czas-przezroczystosci-27761 [12.01.2025].
- Dziuban, A. (2010) Społeczny obraz starości i postrzeganie własnego ciała w procesie starzenia się. Przegląd piśmiennictwa. *Gerontologia Polska*, 18(3), 140-147.
- Elle (2013) *Modelki 60+* [online]. Dostępny na: <https://www.elle.pl/artukul/modelki-60> [12.01.2025].
- Etcoff, N. (2000) *Przetrwają najpiękniejsi. Wszystko, co nauka mówi o ludzkim pięknie*. Tłum. D. Cieśla. Warszawa: WAB.
- Facebook.com (2022) Wpis Heleny Norowicz [online]. Dostępny na: www.facebook.com/photo/?fbid=715083076129528&set=a.408684610102711&locale=pl_PL [12.01.2025].
- Giddens, A. (2010) *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jakubowski, W. i Jaskulska, S. (2011) Wstęp. W: W. Jakubowski i S. Jaskulska (red.) *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kępiński, A. (1983) *Rytm życia*. Kraków-Wrocław: Wydawnictwo Literackie.
- Klimczyk, W. (2008) *Erotyzm ponowoczesny*. Kraków: Universitas.
- Luckmann, T. (2006) *Niewidzialna religia*. Tłum. L. Bluszcz. Kraków: Nomos.
- Mead, M. (2000) *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mirzoeff, N. (1999) *An Introduction to Visual Culture*. London-New York: Routledge.
- Polityka (2015) *Starość: nowy trend w modelingu* [online]. Dostępny na: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/ludzieistyle/1612461,1,starosc-nowy-trend-w-modelingu.read> [12.01.2025].
- salon24.pl (2023) *Najstarsza modelka z okładki „Vouge”. Ma 106 lat i tatuaże na całym ciele* [online]. Dostępny na: <https://www.salon24.pl/newsroom/1293498,najstarsza-modelka-z-okladki-vouge-ma-106-lati-tatuaze-na-calym-ciele> [12.01.2025].
- Sartori, G. (2007) *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Tłum. J. Uszyński. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Shilling, Ch. (2010) *Socjologia ciała*. Tłum. M. Skowrońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- sjp.pwn.pl, hasło: tradycyjny. Dostępny na: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/tradycyjny.html> [12.01.2025].
- sjp.pwn.pl, hasło: wizerunek. Dostępny na: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wizerunek.html> [12.01.2025].
- Viva (2021) *Paulina Młynarska ostro krytykuje żenujące komentarze o siwych włosach i zmarszczkach Andie MacDowell* [online]. Dostępny na: <https://viva.pl/ludzie/newsy/paulina-mlynarska-ostro-krytykuje-zenujace-komentarze-o-siwych-wlosach-i-zmarszczkach-andie-macdowell-134165-r1/> [12.01.2025].
- Wieseneder, S. i Cerny, T. (2008) *Skuteczne zarządzanie reputacją i spójny image*. Warszawa: BestPress.
- Winnicka, E. i Grzebałkowska, M. (2022) *Jak się starzeć bez godności*. Warszawa: Agora.
- Zwierciadło (2022) *Helena Norowicz zachwyca w kolejnej kampanii reklamowej. Piękno nie ma wieku!* [online]. Dostępny na: <https://zwierciadlo.pl/lifestyle/528128,1,helena-norowicz-zachwyca-w-kolejnej-kampanii-reklamowej-pieknonie-ma-wieku.read> [12.01.2025].
- Zych, A.A. (2010) *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Joanna Frątczak-Müller*

WELL-BEING AND RESPECT FOR SENIORS. EXPLORING THE MEANING OF CARE FARMS

ABSTRACT: This article presents the process of establishing care farms in the Lubuskie Province of Poland, a model rarely implemented in the country until now. The study focuses on two key aspects: the mutual learning process of the team responsible for developing the operational principles of these care farms and the initial outcomes observed after a year of their operation. The research aims to understand how the self-learning process unfolded and to assess the impact of care farms on the well-being and respect of seniors, both in terms of self-respect and respect received from others. The study is guided by the theoretical frameworks of inclusive education and green care, with a focus on three core issues: respect and agency, social inclusion, and quality of life. Using a combination of document analysis and qualitative interviews with process implementers (team for developing a model of the operation of care farms in the Lubuskie Province) and participants of care farms, the findings reveal that the collaborative learning environment, enriched by direct exposure to green care practices and interactions with seniors during their daily activities, fostered a shared understanding and commitment to the project. This experience motivated the participants to adapt these practices to meet local needs, promoting respect and agency among seniors. The results suggest that seniors' involvement in meaningful activities enhanced their self-esteem, sense of agency, and motivation, contributing to their overall well-being. The study concludes that care farms offer a promising model for elder care by enhancing both the external respect accorded to seniors and their internal self-respect, thereby supporting broader social inclusion goals and quality of life.

KEYWORDS: care farms, senior well-being, mutual learning process, inclusive education, study visits, social inclusion.

Introduction

As Europe faces a profound demographic transformation, characterized by an increasingly aging population, the need for innovative and effective senior care policies has never been more urgent. The field of senior policy, an interdisciplinary domain dedicated to fostering dignified and active aging, is central to addressing these challenges. However, despite its importance, many countries grapple with significant barriers to providing adequate services for their elderly citizens. These barriers often stem from a range of issues, including health-related problems, financial constraints, and difficulties in building and maintaining social connections.

The exclusion from essential care services not only impedes the ability of older adults to engage in meaningful social activities and fulfill their personal needs but also undermines their overall quality of life. This exclusion can manifest in various ways,

* **Joanna Frątczak-Müller** – University of Zielona Góra, Poland; e-mail: j.fratzczak-muller@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2283-0174>.

from diminished emotional and psychological well-being to decreased psychophysical activity (Vrugt & Koenis, 2002; Lavoie & Rose, 2012). In extreme cases, the lack of support leads to the institutionalization of seniors in 24-hour care facilities. Such environments often strip individuals of their independence and privacy, imposing a uniform and formal lifestyle that can be both disempowering and isolating (Morgan et al., 2019; Ferguson, 2021; Frątczak-Müller, 2022).

Even with existing frameworks aimed at mitigating these issues, the current methods of senior care frequently fall short of bringing about the necessary positive changes. For older adults at risk of social exclusion – particularly those with limited social competencies due to age or health issues – the challenge of maintaining well-being independently becomes even more pronounced (Trafiałek, 2016; Kaye & Singer, 2018). This issue is further exacerbated in rural areas, where access to public institutions and social services is often limited (Hemingway, Ellis-Hill & Norton, 2016; Hussain et al., 2023).

In light of these challenges, this article explores the concept of green care and its exemplification in the form of care farms as a potential solution to enhance senior well-being and respect. Specifically, it examines the development and implementation of a care farm model in Lubuskie Province, Poland, which integrates green care principles into senior support services. Care farms, which combine agricultural activities with therapeutic practices, offer a unique approach to improving the quality of life for older adults, especially in settings with limited access to traditional care services.

The article will delve into the assumptions underlying this model, the learning process experienced by the organizers of these care farms, and the impacts observed after one year of implementation. It will also analyze the role of mutual learning in the development of this solution and its effects on fostering respect for seniors, both from others and within themselves. By employing the concept of inclusive education and its mobile form of study visits and social inclusion, this study aims to provide a comprehensive overview of how care farms can contribute to a more effective and respectful approach to senior care. Through this exploration, the article seeks to highlight the potential benefits of integrating green care into senior services and offer insights into the broader implications for social service programs.

Green Care and Its Impact on Well-being and Social Inclusion

Green care encompasses therapeutic activities that utilize natural resources and rural settings to benefit specific groups, such as seniors, individuals with disabilities, and those facing social exclusion. Unlike general recreational activities in nature, which primarily aim to enhance overall well-being, green care focuses on achieving targeted therapeutic outcomes (Sempik, Hine & Wilcox eds., 2010). It includes practices such as

care farming, agricultural therapy, and garden therapy and is increasingly recognized in several European countries, including Norway, the Netherlands, and Great Britain.

Among these practices, care farms stand out as the most widespread and well-established. These farms integrate agricultural activities with structured care services, offering therapeutic, educational, and social opportunities to individuals in need of support. Care farms employ a structured approach to deliver nature-based services that are both goal-oriented and tailored to address the needs of vulnerable groups (Murray, et al., 2019). Some activities are highly organized therapy programs with clear, patient-centered goals, while others aim to foster broader benefits such as social inclusion, mental well-being, and personal agency (Sempik, Hine & Wilcox eds., 2010). Furthermore, care farms provide a range of farming activities that users can engage with (Hine, 2008).

Key concepts underpinning green care include agency, social inclusion, and quality of life (QOL). Care farm activities are designed to enhance individuals' self-efficacy – the belief in one's ability to execute necessary actions (agency) (Bandura, 1997). High self-efficacy often correlates with increased motivation, higher aspirations, and improved coping mechanisms for stress and anxiety (Bandura, 2011). Engaging with nature through farm work and animal care further bolsters this sense of capability and self-worth.

Marginalized individuals, who often face limited control over their lives and resources, benefit from green care's focus on reducing stigmatization and promoting social participation. This approach helps counteract the negative effects of marginalization, such as low self-esteem and limited social opportunities. Social exclusion, which extends beyond material deprivation to include barriers to participation in economic, social, and political life, is directly addressed by green care practices (Mowat, 2015). Care farms create opportunities for social interaction, self-expression, and engagement in meaningful activities, fostering broader social integration (Leck, Upton & Evans, 2013).

The impact of green care on participants' quality of life (QOL) is particularly significant. By aligning individuals' expectations and aspirations with their actual experiences, green care enhances well-being, providing a sense of accomplishment and comfort. This, in turn, improves overall life satisfaction (Sempik, Hine & Wilcox eds., 2010; Sirgy, 2021). Green care thus integrates nature-based therapeutic practices to address multiple dimensions of well-being, striving to improve self-efficacy, social inclusion, and overall quality of life for vulnerable populations (Hassink & van Dijk, 2006).

Green Care and the Role of Inclusive Education

The educational processes employed in care farms draw heavily from the principles of inclusive education. Inclusive education is a systemic approach that emphasizes

respect for human rights and active participation in learning processes, particularly for vulnerable and socially excluded groups (Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994; Kaufmann et al., 2016). While often associated with integrating students with special needs into mainstream settings, its scope extends beyond physical inclusion to encompass systemic transformations that accommodate and empower all learners (De Boer, Pijl & Minnaret, 2010; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011).

Green care and inclusive education share a common philosophy centered on promoting well-being, empowerment, and social inclusion. Both approaches prioritize the creation of supportive environments that respect human dignity, foster agency, and encourage active participation in meaningful activities. Care farms adopt these principles by providing nature-based interventions that address therapeutic and social needs, integrating participants into a holistic framework of social inclusion and mutual learning. This dynamic process not only enhances personal growth but also builds cohesive and sustainable communities, reinforcing the interconnected goals of both green care and inclusive education.

Traditionally, inclusion focused on integrating students with disabilities into general education programs (Bossaert et al., 2013). However, modern interpretations, including those promoted by UNESCO and by advocates of culturally responsive teaching, broaden the scope to include marginalized groups such as ethnic minorities, immigrants, and those facing socio-economic challenges (UNESCO, 2009; Gay, 2010; Tomlinson, 2016). Expanding education to include representatives of local communities and their leaders, institutions, and organizations turns it into education for social change. Its supporters argue that such education benefits all participants because it builds a caring community where everyone's experience and skills are valued (Kaufmann et al., 2016; Blackford, 2018).

Inclusive education can be extended through a dynamic approach known as education in motion, exemplified by study visits (Frątczak-Müller, 2023). This method involves participants traveling to different institutions or organizations to gain insights and experience in addressing current challenges and developing innovative solutions. These visits, which can range from one day to several months, enhance networking and understanding of diverse needs. A key feature of study visits is the active involvement of vulnerable groups, both as participants who travel and as hosts, highlighting the application of inclusive education principles. This approach facilitates immersion in real-world environments where projects and initiatives are actively underway. It enhances participants' understanding of diverse needs and potential responses, fostering a deeper appreciation for the purpose and outcomes of their work (Frątczak-Müller & Mielczarek-Żejmo, 2023). By shifting the perception of individual vulnerability from a disadvantage to a challenge to be addressed collaboratively, study visits align with

the principles of inclusive education (Tomlinson, 2016). Mutual learning plays a special role in them. In a mutual learning relationship (Witkowska-Tomaszewska, 2019), both sides take turns to act as the teacher and the student. It is a good way of learning new things, at the point of their creation, not only because it enables people to learn a new skill or discover new solutions, but because it can use the knowledge and skills of participants in the learning process and build trust between them. In the literature, study visits are recognized as a significant tool for mobile education, contributing to knowledge transfer and the implementation of innovative social solutions.

Methods and Materials

The analysis presented is based on research conducted at the Regional Centre for Social Policy (RCSP) in the Lubuskie Voivodeship in 2023. This study employed document analysis and unstructured interviews to explore the implementation and impact of study visits related to care farms.

Document analysis

The primary research method employed in this study was a detailed document analysis focusing on study visits organized by the RCSP's Department of Coordination of Social Economy. These visits, conducted between 2019 and 2020, encompassed three trips to care farms, one in the Netherlands and two in Poland. The study utilized a classic document analysis approach, emphasizing qualitative description and interpretation of the selected materials.

Three categories of documents were analyzed:

1. Study visit plans – outlining the intended goals and structure of the visits;
2. Recruitment regulations and participant lists – providing details of the participants and descriptions of the host institutions;
3. Visit reports and outcome descriptions – documenting the results achieved during the visits.

The content analysis aimed to characterize the principles and practices underpinning the study visits. This involved examining data related to the composition of the partnerships hosting the participants, the primary beneficiaries, and the thematic scope and objectives of each visit. By doing so, the study sought to uncover the operational and educational frameworks of these initiatives and evaluate their contributions to advancing green care practices in the Lubuskie Province.

Interviews

Complementing the document analysis, unstructured interviews were conducted to gain qualitative insights into the study visits. Five interviews were held with women

aged 30–45 who were involved in the organization and implementation of these visits and worked at the RCSP. The interviews gathered information on: (1) the principles of cooperation with visit organizers, (2) participant selection processes, and (3) the goals and outcomes of the educational activities associated with the visits. This part of the study also examined the establishment of cooperation with socially excluded individuals and those requiring inclusive education, from both perspectives: the institutions commissioning and preparing the visits, and the host institutions. The analysis focused on the approaches and strategies each institution used to foster engagement and inclusion.

Additionally, 25 interviews were conducted with all seniors participating in care farms. This included eight individuals from a care farm in Jasieniec and six individuals each from the farms in Nowe Żabno and Jordanowo. Among these participants, three interviews were conducted with men. This gender distribution reflects the demographic reality that women, who tend to live longer, are more likely to experience social isolation in their senior years and thus seek out social activities, such as those offered by care farms.

In addition to the seniors, their caregivers also participated in the interviews. This group included two farm managers, two representatives of care farm staff, and one representative of social policy centers – four women and one man aged between 35 and 55. These interviews aimed to capture the experiences, perceptions, and impacts of the care farms on both the seniors and their caregivers during the first year of the farms' operation. The research data were collected as part of the RCSP's project on social economy coordination. All interviews were recorded, and full transcriptions were prepared for analysis. The analytical process included data reduction, data display, and the derivation or confirmation of conclusions. Significant concepts and critical events were identified within the participants' responses. The analysis also involved reconstructing the text to uncover connections between the topics selected for examination (Patton, 2014; Silverman ed., 2016).

Audio recordings of the interviews are archived at the University of Zielona Góra. In the text, interviews are identified as 'IE' for expert interviews (RCSP employees involved in organizing the visits) and 'IS' for senior interviews or ISC for seniors' caregivers, followed by a number (*e.g.*, IE1, IE2; IS1, ISC2) to facilitate reference to specific sources of information. This methodological approach allowed for a comprehensive analysis of the implementation and impact of study visits on both the organizational processes and the experiences of the participants.

Results

The research results are presented in two stages. The first stage analyzes the organization and implementation of the study visits, with particular emphasis on the learning processes employed during them. The second stage examines the outcomes achieved, specifically the effects of the first year of operation of three care farms established in the Lubuskie Voivodeship, which are a direct result of the knowledge transfer facilitated by the study visits.

Study Visits: A Tool for Inclusive Learning

2 st. General principles of organizing study visits

The study visits were organized as two-day events to explore the operational methods of care farms and to transfer effective practices to the Lubuskie Province. The study visits were organized with both general and specific objectives in mind. The general aims were to familiarize participants with the social economy sector, increase their knowledge of reintegration services, and promote the development of care services. Specific objectives included learning about best practices in managing care farms and collaboratively developing a model for implementing these services in the Lubuskie Voivodeship. The trips were intense meetings during which participants learned good practices in running care farms and worked on a model for implementing such services in the Lubuskie Voivodeship (IE1; IE2). Participants also had the opportunity to observe the tangible impact of such initiatives, including the work of social organizations, the engagement of care farm participants, and the outcomes of their efforts (IE4). The main goal was to develop a comprehensive organizational and financial model for care farms in the province and to establish three such farms (IE1-5). Each visit was hosted by a combination of public institutions, such as Agricultural Advisory Centres, Social Welfare Centres, and Occupational Therapy Workshops, and social organizations like the Association of Caring Farms, individual care farms, and foundations providing services to farms (including meals, rehabilitation, educational activities for seniors, and leisure activities). This collaboration between different sectors was a consistent principle in both the hosting organizations and the composition of the visiting participants.

A total of 40 participants took part in the study visits, representing a broad range of entities across the public, private, and social sectors. These included representatives from local government units, government administration, labor market and social integration institutions, social welfare units, social economy entities, academia, and business. The organization of these visits and ensuring participant welfare (the fulfillment

of orders from the Regional Social Policy Centre) was entrusted to social organizations. In Poland, these organizations actively seek contracts from public institutions and frequently participate in public tenders for such opportunities.

Principles of participant recruitment

The recruitment of participants for the study visits was based on two main approaches: open promotion and targeted invitations.

1. Open promotion approach – this approach aimed at broadly promoting the visits among local government employees and social entrepreneurs. Information about the visits was disseminated through letters sent to public institutions engaged in social policy, inviting all interested parties to apply. This method facilitated a wide-reaching recruitment effort, ensuring a diverse pool of participants from various fields relevant to social policy;
2. Targeted invitation approach – this approach was more strategic, focusing on forming specialized teams aligned with the goals of the visits. Specific agencies, departments, institutions, and organizations were contacted with requests to nominate participants whose expertise matched the study visit topics. In this context, invitations were extended to those involved in developing a model for care farms in the Lubuskie Province. During this period, a list of necessary experts was compiled, and these experts were invited to participate in the visits.

This targeted approach involved appointing a team dedicated to creating care farms, which first acquired knowledge about the operation of such entities and then applied their expertise in fields such as agriculture, green care, social entrepreneurship, social inclusion, social care and services, finance, and law. Their goal was to develop a concept for the operation of care farms in the Lubuskie Province and implement it in compliance with local laws. Due to the personalized nature of these invitations, which specified particular needs or identified suitable individuals, this form of recruitment was more effective and easier to execute (IE2-4).

Additionally, the visits were designed to be inclusive, ensuring that people with disabilities could participate. However, few individuals with disabilities applied, possibly due to their low representation among the employees of relevant institutions. Nevertheless, representatives from vulnerable groups within the host organizations took part in the study visits (IE1-4).

Educational activities undertaken

The educational activities during the study visits utilized a variety of techniques, including presentations, workshops, group work, interviews with representatives of vulnerable groups and practitioners in senior care, and guided walks (IE1-3). A key

element of the education was the movement of participants from one organization to another, allowing them to experience different environments and practices. An important aspect of inclusive education was the open communication between participants and host representatives, facilitating question-asking, interactions during breaks, and shared time. This dynamic approach enabled participants to observe and understand how good practices functioned, who developed them, and the challenges involved.

The educational activities evolved throughout the study visits phase. Initially, the focus was on transporting participants to various locations, engaging with creators, and conducting interviews. By the final visit, in the Kujawsko-Pomorskie Voivodeship, the activities included more interactive methods such as group work, role-playing, and creative exercises, meetings with seniors and people with disabilities (IE1). These methods aimed to develop and refine ideas for implementing in the Lubuskie Voivodeship the solutions learned in the visits. The inclusive nature of the education also allowed participants to gain insights into the challenges faced by people from socially excluded groups, broadening their understanding and providing practical solutions for everyday challenges related to aging and disability.

The mutual learning process among study visits members unfolded in three phases:

1. Initiation and concept creation – this phase involved discovering the purpose and significance of care farms. Participants explored the fundamental idea, understanding the benefits and objectives of creating such farms. They also learned about the diverse competences of team members and learned to use them;
2. Growth and development – in this phase, the team experienced substantial growth in both understanding and collaboration. They gained clarity about their tasks, defined their roles, and identified specific outcomes to be achieved in the Lubuskie Province. The focus was on developing a deeper understanding of the concept and refining their approach;
3. Consolidation – this final phase involved developing financial frameworks, establishing recruitment processes for seniors, and defining cooperation rules with social welfare centers. The team also worked on commissioning and implementing the required social services.

The visits to locations where green care ideas were developed, combined with interactions with host organization representatives (including observing seniors during their daily activities), enabled participants to experience these solutions firsthand, discuss their applicability, and build a shared understanding (IE2; IE4; IE5). This exposure increased their confidence that these practices could be successfully adapted to their province, enhancing motivation and sparking ideas for tailoring these practices to the needs of Lubuskie seniors.

The study visits resulted in the establishment of a team tasked with developing a model for the operation of care farms in the Lubuskie Voivodeship (IE4; IE5). The team comprised 23 members: officials, legal experts, local authorities, social entrepreneurs, and farmers. After a year of collaborative effort, the team produced a set of guidelines for the establishment and operation of care farms in the region named Green Care Model for the Lubuskie Voivodeship.

Care Farms: A Source of Well-being and Self-Esteem for Seniors

The Green Care Model for the Lubuskie Voivodeship was approved by both the voivodeship's board and the European Commission's Department of Employment, Social Affairs, and Inclusion. Based on this model, three test care farms were established, which, after a year of operation in 2023, have shown positive effects in enhancing the well-being of seniors. These were farms in the communes of Jasieniec, Nowy Żabno and Jordanów.

These care farms, located in rural areas, function as a blend of agricultural activity and care services, known as "green care". These farms are a form of social agriculture, utilizing the farm's natural and agricultural resources to improve the quality of life for their participants. The primary goal of care farms is to provide health benefits, facilitate learning, and help seniors acquire or enhance social competences. Seniors voluntarily engage in daily farm tasks, promoting psychophysical development and improving their resourcefulness in everyday activities. The scale and difficulty of tasks are tailored to each participant's functional abilities and health conditions, ensuring a balanced approach to their involvement.

Based on interviews with farm care providers, it can be concluded that participants engage in a variety of activities, from individual tasks like caring for animals, maintaining gardens and orchards, preparing meals, and making preserves, to structured, work-related tasks with schedules that promote physical activity and a sense of belonging to the local community. A key principle is that while participants are encouraged to perform activities that contribute to the farm, these tasks are not obligatory, ensuring that the focus remains on personal growth, well-being, and enjoyment (ISC1-3). Through this model, care farms have proven to be an effective means of improving seniors' well-being by offering meaningful engagement, fostering independence, and providing a supportive environment that enhances both physical and mental health (ISC2-3).

In Lubuskie, the care farms operate through a structured collaboration with social welfare centers, which manage participant recruitment (ISC1-5). These centers have detailed knowledge of the needs of lonely seniors and other vulnerable individuals in the community, making them ideal for identifying those who would benefit most from

green care services (ISC5). The care farms offer a supervised and structured program that includes therapy, healthcare, social care, and specialized educational activities.

The farms provide three key categories of services:

1. Care and nursing – this includes assistance with basic needs such as hygiene, meals, and transportation, ensuring that seniors receive the daily support they require;
2. Activation and improvement – through individual and group therapeutic activities, participants are engaged in tasks that promote physical and mental well-being. These activities make use of the farm's resources, including working with animals, cultivating plants, and artistic endeavors, fostering inclusion and personal development;
3. Support – the farms offer informational, educational, and counseling services to assist participants with their daily challenges. This includes helping with contacts to medical services, institutions, and other organizations, as well as offering emotional and social support (ISC1-5).

In addition to these core services, the farms also organize free-time activities such as walks, handicraft workshops, and other events that preserve and promote local traditions. Participation in these green care activities occurs in small groups of up to eight people, allowing for personalized attention and fostering a sense of community among participants (IS18-20).

According to the caregivers, the operation of care farms in Lubuskie has significantly improved the well-being and self-esteem of participating seniors. As active participants, seniors have embraced the role of hosts on the farms, engaging in meaningful tasks such as welcoming guests, giving tours on the farm, and preparing meals. Their involvement extends beyond the farm, as they have established partnerships with local institutions like forestry services, where they plant trees, and educational centers, where they collaborate with children in activities like reading, baking, and creating art (ISC3; ISC4-5).

Seniors also work with a nursing home for long-term care patients, leading workshops for residents, and participate in various enriching activities, such as dance and rehabilitation classes, and educational sessions with doctors, lawyers, and police officers (ISC1; ISC2). They have learned to use the Internet, broadening their engagement with the modern world. Structured work-related tasks with set schedules help them feel a sense of purpose and belonging within the local community. However, the emphasis remains on providing seniors with activities that are meaningful and manageable, allowing them to contribute without overwhelming them with necessary tasks.

Interviews with seniors revealed that participating in these activities has significantly transformed their lives, helping them move from feelings of loneliness and a lack of purpose to active engagement. This shift has contributed to noticeable improvements in both their physical and mental well-being. This is what the respondents say about it: "We spend time very pleasantly. The days have sped up. We walk a little with the animals,

but we spend most of the day at home. Time flies here very quickly. I like activities, and I come here willingly. Here I start talking again and talking more willingly” (IS5). “A lot has changed for me. I used to be withdrawn. I would leave the house, walk around and come back. Now, I don’t cry at all, but I cried a lot every day. These people here brought a lot of warmth and love to my heart. I feel good. I have never been to many places, but thanks to this farm I have been (theatre, more often hairdresser, beautician, live concert)” (IS8). They also emphasize improving health and building strong social relationships: “I am more active now. I know and can do more. I don’t think about the illness; it is easier for me. I am constantly among people. Neither a book, TV, nor crossword puzzle can replace a person. I even walk better now, and it used to be difficult for me to get to the door of the farm” (IS16). Seniors constantly contact each other, after meetings and on weekends. They are support groups for each other. They call, text and meet in the afternoons. “If I don’t attend a meeting, they call me right away. They also call me if I don’t attend church in the afternoon and ask: what happened that you’re not here? Will you be here tomorrow? They take me for walks in the evenings. Now we all know a lot about each other, and we take care of each other” (IS25).

Discussion

This article examines the potential of green care, specifically care farms, as a solution to enhance senior well-being and dignity. Focusing on the development and implementation of a care farm model in Lubuskie Province, Poland, it explores how agricultural activities combined with therapeutic practices can improve the quality of life for older adults, particularly in areas with limited traditional care options.

The study revealed that the visits effectively achieved their intended goals, primarily by raising participants’ awareness of aging-related challenges and potential remedies through the use of social services. These visits not only deepened participants’ understanding of seniors’ needs and challenges but also provided concrete examples of how innovative care models could be applied in practice. They fostered teamwork and networking – crucial for developing care models tailored to the unique needs of rural areas in the Lubuskie Province, where traditional care options are often scarce.

A key role in this result was played by the inclusive education approach, which emphasizes the value of diversity as a strength. This approach empowered participants to constructively engage with differences, fostering an environment of mutual learning and collaboration (Tomlinson, 2016; Kaufmann et al., 2016). The study visits also provided opportunities for participants to explore diverse perspectives and engage with real-world challenges in ways that traditional classroom-based education cannot replicate (Frątczak-Müller & Mielczarek-Żejmo, 2023). By immersing participants in

real-life contexts, the visits encouraged them to critically reflect on their own practices and assumptions, inspiring innovative solutions and fostering a greater sense of empathy and respect for diversity.

Furthermore, the hands-on nature of these visits allowed participants to actively engage with the complexities of implementing care services, including navigating logistical challenges, building relationships with stakeholders, and addressing the specific needs of seniors. This experiential learning process not only enhanced their understanding but also equipped them with practical skills to apply in their own professional contexts. As a result, the study visits emerged as a powerful tool for bridging the gap between theory and practice, offering valuable insights into the development of effective and inclusive care models (Montero, 2017; Frątczak-Müller, Krzaczkowska & Jedynak, 2021).

Moreover, the results highlighted the importance of collaboration between different sectors in organizing these visits, both for participants and host organizations. This interdisciplinary cooperation improved the educational outcomes by fostering knowledge sharing and allowing participants to reinterpret and enhance the information they gathered (Folke, Colding & Berkes, 2003; Granados & Knoke, 2005). These visits enabled the development of more appropriate solutions for the Lubuskie Province by incorporating diverse perspectives. Additionally, the study showed that intersectoral collaboration improved the flexibility of organizational methods as organizations shared knowledge and experiences.

The findings also underscored the effectiveness of study visits as a dynamic educational tool. Participants highlighted the value of learning directly from the creators of solutions, observing firsthand where and how these were developed. They also pointed out the efficiency of adopting proven solutions, which saved resources and made this form of education highly effective (Glaser et al., 2021). Thus, these study visits demonstrated their potential as a transformative educational tool, capable of inspiring systemic improvements in rural care services.

The results also indicate that after a year of operation, care farms in Lubuskie Province serve as an effective “social inclusion” strategy, which centers on engaging seniors in meaningful, manageable activities that enhance their self-perception and well-being (Sempik, Hine & Wilcox eds., 2010). The key elements of this strategy include:

1. Involvement in everyday work – seniors are actively engaged in simple, farm-related tasks and everyday responsibilities, from gardening and cooking to caring for animals;
2. Autonomy in decision-making – seniors have the freedom to decide what activities they will participate in, at what time, and to what extent. This flexibility allows them to work within their own physical and emotional capacities;

3. Focus on simple activities – tasks are designed to be straightforward, fostering a sense of accomplishment without overwhelming the participants.

The aim of this approach is to foster a positive self-image among seniors. By performing simple, everyday tasks successfully, seniors gain confidence in their abilities, which enhances their overall sense of agency (Danna & Griffin, 1999). This increased self-efficacy has significant implications. Seniors who believe in their capabilities are more likely to set higher aspirations and take on more challenging tasks, which in turn further boosts their self-esteem, self-respect, and motivation (Balibar, 2005). The cyclical nature of this process acts like a feedback loop: as seniors become more engaged and confident, they continue to seek out new challenges, which further reinforces their sense of capability and reduces stress. This creates a positive cycle of growth in both personal and social spheres (Leck, Upton & Evans, 2013).

The general effects observed so far as a result of farm activity include increased self-esteem and engagement. Seniors have developed a more positive self-perception, leading to changes in behavior through greater engagement and openness (Murray et al., 2019). They are more proactive and take initiative in their communities. Additionally, shifting community attitudes are noticeable in their statements. The environment's attitude towards seniors has shifted. They are no longer seen as passive recipients of care but are recognized as active, contributing members of the local community. This fosters greater respect and inclusivity. Thus, the study provides evidence that the principles of green care have helped these individuals regain self-esteem and a sense of value through their contributions, fostering a new sense of purpose and connection (Hemingway, Ellis-Hill & Norton, 2016; Murray et al., 2019). Examples of this change can be seen in cooperation with care centers for the terminally ill, or social welfare centers that care for children from dysfunctional families. The role of seniors in establishing intergenerational relationships was assessed as really significant.

However, limitations of the study should be acknowledged. The research focused exclusively on three care farms during their first year of operation. This limited scope may not capture the full range of potential outcomes or challenges associated with care farms in other regions or at different stages of development. Additionally, the findings are based on a relatively small sample size, which may limit their generalizability. Further research is needed to explore the long-term impacts of care farms and their applicability across diverse contexts. Expanding the study to include a broader range of farms and more varied participant groups would provide a more comprehensive understanding of the effectiveness and adaptability of care farms as a social inclusion strategy.

Conclusions

The study analyzed the principles behind RCSP's implementation of study visits to develop care farms in the Lubuskie Voivodeship. Using content analysis and unstructured interviews, the study explored the goals, organization, educational methods, and outcomes of these visits. It emphasized the role of mobile education and inclusive learning in creating a respectful and practical approach to elderly care.

The findings indicate that study visits influence the development of solutions to social problems, encouraging participants to engage with local communities and implement changes. Additionally, integrating green care with senior services has proven beneficial, helping seniors regain confidence and purpose while fostering a more inclusive, community-centered care model. These results from care farms highlight the potential for further advances in senior care, blending social and therapeutic dimensions.

References

- Armstrong, D., Armstrong, A.C. & Spandagou, I. (2011) Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13, 4-7.
- Bandura, A. (2011) On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Blackford, S. (2018) Harnessing the power of communities: career networking strategies for bioscience Ph.D. students and postdoctoral researchers. *FEMS Microbiology Letters* [online], 8. Available at: <https://doi.org/10.1093/femsle/fny033>.
- Balibar, E. (2005) Difference, Otherness, Exclusion. *Parallax*, 11(1), 19-34.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2013) Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Burns, V.F., Lavoie, J.-P. & Rose, D. (2012) Revisiting the Role of Neighbourhood Change in Social Exclusion and Inclusion of Older People. *Journal of Aging Research* [online], 148287. Available at: <https://doi.org/10.1155/2012/148287>.
- Danna, K. & Griffin, R. (1999) Health and well-being in the workplace: a review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357-384.
- De Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaret, A. (2010) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* [online], 15(3), 331-353. Available at: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- Ferguson, J.M. (2021) How do the support networks of older people influence their experiences of social isolation in care homes? *Social Inclusion* [online], 9(4), 315-326. Available at: <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4486>.
- Folke, C., Colding, J. & Berkes, F. (2003) Synthesis: Building Resilience and Adaptive Capacity in Social-Ecological Systems. In: F. Berkes, J. Colding and C. Folke (eds.) *Navigating Social-Ecological Systems: Building Resilience for Complexity and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 352-387.

- Frątczak-Müller, J. (2022) Innovative Housing Policy and (Vulnerable) Residents' Quality of Life. *Frontiers in Psychology* [online], 13(751208). Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.751208>.
- Frątczak-Müller, J. (2023) Study Visits. A Good Practice for Inclusive Education. In: A. Roy, S.T. Gülhan, D. Bazuń & M. Kwiatkowski (eds.) *Knowledge on the Move: Studies on Mobile Social Education*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 241-258.
- Frątczak-Müller, J., Krzaczkowska, A. & Jedynek, K. (2021) *Innowacyjnie czyli jak? Lubuski model usług społecznych na terenach wiejskich*. Zielona Góra: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej.
- Frątczak-Müller, J. & Mielczarek-Żejmo, A. (2023) Study visits as a Factor in Local Engagement. In: D. Bazuń & M. Kwiatkowski (eds.) *Teaching on the Move: Social Education Toolkit for Teachers*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 120-122.
- Glaser, M., Blake, O., Bertolini, L., Brömmelstroet, M. & Rubin, O. (2021) Learning from abroad: An interdisciplinary exploration of knowledge transfer in the transport domain. *Research in Transportation Business & Management*, 39(100531). Available at: <https://doi.org/10.1016/j.rtbm.2020.100531>.
- Granados, F.J. & Knoke, D. (2005) Organized Interest Groups and Policy Networks. In: T. Janoski, R.R. Alford, A.M. Hicks & M.A. Schwartz (eds.) *The Handbook of Political Sociology. States, Civil Societies, and Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press: 287-309.
- Guy, G. (2010) *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Hassink, J. & van Dijk, M. (2006) Farming for health across Europe: comparison between countries, recommendations for research and policy agenda. In: J. Hassink & M. van Dijk (eds.) *Farming for Health: Green-care farming across Europe and the United States of America: Proceedings of the Frontis Workshop on Farming for Health Wageningen, The Netherlands 16-19 March 2005*, Dordrecht: Springer (Wageningen-UR Frontis series; No. 13), 347-357.
- Hemingway, A., Ellis-Hill, C. & Norton, E. (2016) What does care farming provide for clients? The views of care farm staff. *NJAS: Wageningen Journal of Life Sciences* [online], 79(1), 23-29. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.njas.2016.09.001>.
- Hine, R. (2008) Care farming: Bringing together agriculture and health. *ECOS*, 29(2), 42-51.
- Hussain, B., Mirza, M., Baines, R., Burns, L., Stevens, S., Asthana, S. & Chatterjee, A. (2023) Loneliness and social networks of older adults in rural communities: a narrative synthesis systematic review. *Frontiers in Public Health* [online], 11, 1113864. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1113864>.
- Kaufmann, J.M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J.C. & Wiley, A.L. (2016) Inclusive Education Moving Forward. *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved. Advances in Special Education* [online], 32, 153-178. Available at: <https://doi.org/10.1108/S0270-401320160000032010>.
- Kaye, L.W. & Singer, C. (2018) *Social Isolation of Older Adults: Strategies to Bolster Health and Well-Being*. New York: Springer Publishing Company.
- Leck, C., Upton, D. & Evans, N. (2013) Social aspects of green care. In: C. Gallis (ed.) *Green care: for human therapy, social innovation, rural economy and education*. New York: Nova Science Publishers, Inc., 155-188.
- Montero, S. (2017) Study tours and inter-city policy learning: Mobilizing Bogota's transportation policies in Guadalajara. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 49(2), 332-350. Available at: <https://doi.org/10.1177/0308518X16669353>.

- Morgan, T., Wiles, J., Park, H.-J., Moeke-Maxwell, T., Dewes, O., Black, S., Williams, L. & Gott, M. (2019) Social connectedness: what matters to older people? *Ageing and Society* [online], 45(5), 1-19. Available at: <https://doi.org/10.1017/S0144686X1900165X>.
- Mowat, J.G. (2015) Towards a new conceptualisation of marginalisation. *European Educational Research Journal* [online], 14(5), 454-476. Available at: <https://doi.org/10.1177/1474904115589864>.
- Murray, J., Wickramasekera, N., Elings, M., Bragg, R., Brennan, C., Richardson, Z., Wright, J., Llorente, M.G., Cade, J., Shickle, D., Tubeuf, S. & Elsey, H. (2019) The impact of care farms on quality of life, depression and anxiety among different population groups: A systematic review. *Campbell Systematic Review* [online], 15(4). Available at: <https://doi.org/10.1002/cl2.1061>.
- Patton, M.Q. (2014) *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. London: Sage Publications, Inc.
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B.J. & Duncan, J. (1994) Cooperative learning and inclusion. In: J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevins Ann (eds.) *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 45-58.
- Sempik, J., Hine, R. & Wilcox, D. (eds.) (2010) *Green Care: A Conceptual Framework, A Report of the Working Group on the Health Benefits of Green Care, COST Action 866, Green Care in Agriculture*. Loughborough: Centre for Child and Family Research, Loughborough University.
- Silverman, D. (ed.) (2016) *Qualitative Research*. London: Sage Publications, Inc.
- Sirgy, M.J. (2021) *The Psychology of Quality of Life: Wellbeing and Positive Mental Health*. Cham: Springer International Publishing.
- Tomlinson, S. (2016) *A Sociology of Special and Inclusive Education. Exploring the manufacture of inability*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Trafiałek, E. (2016) *Innowacyjna polityka senioralna XXI wieku. Między ageizmem, bezpieczeństwem socjalnym i active ageing*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Vrugt, A. & Koenis, S. (2002) Perceived self-efficacy, personal goals, social comparison, and scientific productivity. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 593-607.
- Witkowska-Tomaszewska, A. (2019) 'Mutual Learning Education' – Constructivism in School Practice. *Konteksty Pedagogiczne*, 2 (13), 145-159.

Izabela Kaźmierczak-Kałużna*

**ŚPIEWAM, TAŃCZĘ, PODRÓŻUJĘ –
HOBBY JAKO PŁASZCZYZNA AKTYWNOŚCI
I EDUKACJI NIEFORMALNEJ OSÓB W WIEKU EMERYTALNYM**
*I SING, I DANCE, I TRAVEL – HOBBIES AS AN AREA OF ACTIVITY
AND INFORMAL EDUCATION FOR INDIVIDUALS AGED 60 AND OVER*

ABSTRACT: The article discusses hobbies as one of the fundamental areas of activity and informal education for individuals aged 60 and over. The background for the analyses conducted is the concept of lifelong learning, introduced in the opening section of the study, and further supplemented by sociological interpretations of lifestyle. The empirical basis for the conclusions is provided by qualitative panel studies conducted in 2024 and 2025 among residents of Lubuskie Voivodeship aged 60 and over. The main focus of the discussion revolves around the respondents' diverse passions and interests, which – alongside their professional careers and domestic and family responsibilities – constitute a significant part of their everyday lives and form a platform for continuous development. They may also be conceptualized as one of the key determinants of lifestyle. The author, quoting excerpts from the respondents' statements, concentrates on those activities defined by them as hobbies, during which – outside the formal education system, and not always intentionally or consciously – they enhance their competencies and acquire knowledge and new skills. Moreover, they bring the idea of lifelong learning to life and often express their resistance to being categorized as seniors withdrawn from active life. This conclusion is supported by the participants' high level of engagement in their hobbies, the emotions that accompany them, and their clearly pro-educational orientation. This leads to the conclusion that the need for learning and broadly understood activity constitutes one of the most important psychological and social needs of individuals, regardless of age, and it can be (and it is) successfully fulfilled – also through leisure-time activities that are not driven by obligation.

KEYWORDS: activity, informal education, hobby, individuals aged 60 and over, old age, lifestyle, lifelong learning.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest przedstawienie hobby, jako jednej z podstawowych płaszczyzn aktywności i edukacji nieformalnej osób w wieku emerytalnym. Tłem dla prowadzonych analiz jest zarysowana we wstępie opracowania koncepcja *lifelong learning*, uzupełniona o socjologiczne ujęcia stylu życia. Podstawę empiryczną wnioskowania stanowią jakościowe badania panelowe zrealizowane w 2024 i 2025 roku wśród mieszkańców województwa lubuskiego w wieku 60(+). Główny nurt rozważań koncentruje się wokół różnorodnych pasji i zainteresowań badanych Lubuszan, które – obok pracy zawodowej i obowiązków domowych i rodzinnych – stanowią znaczący fragment ich codzienności i płaszczyznę ciągłego rozwoju. Mogą też być ujmowane jako jeden z wyznaczników stylu życia. Autorka, przytaczając fragmenty wypowiedzi badanych, skupia się na tych aktywnościach definiowanych przez nich jako hobby, podczas których – poza formalnym systemem edukacji, nie zawsze nawet intencjonalnie i świadomie – wzbogacają oni własne kompetencje oraz nabywają wiedzę i nowe umiejętności. Urzeczywistniają w ten sposób idee edukacji permanentnej, ale też – nierzadko – manifestują swój sprzeciw wobec sytuowania ich w kategorii wycofujących się z życia seniorów. Wniosek ten potwierdza wysoki poziom zaangażowania badanych w uprawianie pasji, emocje, które

* **Izabela Kaźmierczak-Kałużna** – Uniwersytet Zielonogórski; e-mail: I.Kazmierczak-Kaluzna@iz.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7942-0507>.

temu towarzyszą i wyraźnie proedukacyjna orientacja. Pozwala to uznać, iż potrzeby uczenia się i szeroko rozumianej aktywności stanowią jedne z istotniejszych potrzeb psychicznych i społecznych jednostek, niezależnie od wieku i mogą być (i są) z powodzeniem realizowane, także na płaszczyźnie działań podejmowanych w czasie wolnym, niewynikających z obowiązków.

SŁOWA KLUCZOWE: aktywność, edukacja nieformalna, hobby, osoby w wieku emerytalnym, starość, styl życia, uczenie się przez całe życie.

Wprowadzenie

Jedną z idei dyskutowanych od dekad w kontekście rozwoju – zarówno w skali makro – uwzględniającej sytuację społeczno-ekonomiczną całych społeczeństw, jak i mikro – w odniesieniu do jednostki, jest idea uczenia się przez całe życie, znajdująca rozwinięcie w koncepcji *lifelong learning*. Korzenie koncepcji tkwią w starożytnej myśli filozoficznej i społecznej. Jej kontynuatorzy, w tym przedstawiciele globalnych instytucji, takich jak Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) czy Unia Europejska wskazują, że potrzeba ciągłego uczenia się i doskonalenia posiadanych umiejętności – niezależnie od wieku – jest jednym z głównych wymogów dynamicznie zmieniającego się świata (por. np. Dewey, 1930; Kidd, 1966; Faure i in., 1972; Lengrand, 1975). W dzisiejszych społeczeństwach, coraz bardziej odpowiadających modelowi społeczeństw uczących się (Worek, 2019), postulat ten staje się obowiązującą normą oraz warunkiem inkluzji i efektywnego realizowania ról społecznych. Wraz z podkreślaniami znaczenia permanentnej nauki akcentuje się także potrzebę radykalnej zmiany tradycyjnego sposobu myślenia o uczeniu (się). Procesu kształcenia nie można ograniczać do wymiaru formalnego (*formal education*) i zamykać we wczesnej młodości i w szkolnych murach. Na edukację i uczenie się całożyciowe składają się bowiem także (a może przede wszystkim) pozaformalne (*non-formal education*) i nieformalne (*informal education* oraz *informal learning*) formy kształcenia (Chisholm, 2000; Commission of the European Communities, 2000; Livingstone, 2007; Stalończyk, 2014; Opiela, 2019; Pierścieniak, 2023). Z perspektywy wątków podejmowanych w niniejszym opracowaniu szczególnie interesujące są edukacja i uczenie się nieformalne.

Istotne znaczenie tego rodzaju kształcenia uwidacznia się niemal w każdej sferze codziennej aktywności jednostki – zarówno w pracy zawodowej (np. Goździk, 2003; Maier, 2017), w działaniach realizowanych w gospodarstwie domowym, jak i w obszarze indywidualnych zainteresowań i hobby. I właśnie hobby stanowi przedmiot podejmowanych w tym miejscu analiz. Do tej kategorii zaliczono pasje i upodobania, które są dla jednostki istotnym źródłem satysfakcji i w które angażuje się ona zazwyczaj w czasie wolnym i dla przyjemności (por. Wnuk-Lipiński, 1972; Gosik, 2015). Poprzez taką spontaniczną, pozazawodową działalność (współ)kształtuje też własną tożsamość

i realizuje liczne potrzeby, także te związane z samodoskonaleniem (np. Milian, 2010; Litawa, 2022). W tym kontekście więc hobby – sprzężone z aktywnością poznawczą – bliskie jest amatorstwu, rozumianemu jako „wszelkie czynności podejmowane przez jednostkę w obrębie danej dziedziny, z pobudek czysto miłośniczych, dobrowolnie, dla przyjemności, ale i chęci własnego rozwoju” (Litawa, 2022: 305). Wysoki stopień intensywności działań, towarzyszące hobby emocje i przeżycia intelektualne pozwalają traktować je jako jedną z płaszczyzn nieustannej nauki, dokonującej się w niewymuszony i niesformalizowany sposób.

W prezentowanym tu ujęciu hobby jest również identyfikowane jako potencjalny wyznacznik stylu życia jednostki. Gromadzone w ten sposób doświadczenia i aktywności, choć nie przynależą do tradycyjnie rozumianego systemu edukacji, często współdecydują o jakości życia i mogą być traktowane jako przejaw (auto)identyfikacji strukturalnej (Cudak, 2011). Hobby stanowi rodzaj uzewnętrznienia potrzeb i posiadanych przez jednostkę kapitałów – ekonomicznego, edukacyjnego i kulturowego oraz wyraz swoistej manifestacji „sposobu bycia” w społeczeństwie, także w wymiarze prestiżu i statusu społecznego (Siciński red., 1976, 2002; Giddens, 2001; Sztompka 2021; Bourdieu, 2022; por. Baudrillard, 2006).

Empiryczną podstawę analiz stanowią wyniki badań panelowych przeprowadzonych w latach 2024 i 2025 wśród mieszkańców województwa lubuskiego w wieku emerytalnym¹. W trakcie dwupomiarowego panelu zrealizowano łącznie 150 indywidualnych wywiadów pogłębionych. W procesie rekrutacji stosowano metodę kuli śnieżnej, a zmiennymi kontrolowanymi były wyłącznie miejsca zamieszkania badanych (zróżnicowanie powiatowe w ramach województwa) oraz wiek i status na rynku pracy (co wynikało z założeń projektu). W pierwszym pomiarze badaną próbę tworzyło 75 kobiet i 25 mężczyzn, w tym: 1) osoby aktywne zawodowo, urodzone w latach 1964 (K) i 1959 (M), które w momencie badania nie miały praw emerytalnych, ale w 2024 roku je nabywały; 2) osoby, które miały prawa emerytalne, ale nie pobierały świadczeń i pracowały zawodowo oraz 3) czynni zawodowo emeryci (już pobierający świadczenia). Badani, do których powrócono w drugim pomiarze (32 kobiety i 18 mężczyzn – połowa próby z 2024 roku), mieli już uprawnienia emerytalne – pięć spośród tych osób funkcjonowało poza rynkiem pracy, nie wykluczając jednak powrotu nań, pozostali byli nadal aktywni zawodowo².

¹ Badania panelowe stanowiły jedno z zadań zrealizowanych w ramach III modułu projektu „Umiejętności tworzą możliwości. Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” (KPO/22/LLL/U/003). Całościowe wyniki badań z tego modułu zaprezentowano w raporcie (Nyćkowiak i in., 2025).

² Dla uproszczenia narracji w stosunku do osób badanych w opracowaniu stosuje się określenia „osoby w wieku emerytalnym” (jak w tytule) oraz „osoby starsze”.

Na potrzeby niniejszego opracowania analizie poddano niewielką część rozległego materiału empirycznego, skupiając się na zamiłowaniach badanych Lubuszan i przyglądając się im przez pryzmat aktywności, realizowanego stylu życia oraz – przede wszystkim – nieformalnej edukacji i uczenia się. Celem prowadzonych w tym miejscu rozważań jest więc rozpoznanie zainteresowań i pasji osób starszych i próba odpowiedzi na pytania: „Czy badani Lubuszanie w wieku 60(+) mają hobby, jakie i w jaki sposób je rozwijają?”, „Czy i jak urzeczywistniają w swym życiu ideę *lifelong learning* w obszarze działalności hobbystycznej i na ile ten rodzaj ich aktywności można traktować jako przejaw stylu życia?”. Prezentowane cząstkowe wyniki badań nie są w żaden sposób reprezentatywne w sensie statystycznym (nie taki był zamysł badawczy), jednak sformułowane na ich podstawie – z dużą ostrożnością – konkluzje końcowe wydają się mieć bardziej uniwersalny charakter.

Pomiędzy *lifelong learning* a stylem życia – inspiracje teoretyczne

Przystępując do badań, kierowano się do klasycznymi postulatami formułowanymi wobec badań jakościowych i paradygmatu interpretatywnego (Wyka, 1993). Nacisk położono na uznanie podmiotowości i kompetencji badanych osób. Oddano im głos nie tylko w trakcie realizacji samych wywiadów, lecz także w procesie ich analiz, co obrazują liczne cytaty w dalszej części opracowania. Badania prowadzano z wykorzystaniem znormalizowanego spisu dyspozycji, jednak zamiast „przepytować” badanych, preferowano dwustronny dialog. Intensywny charakter rozmów pozwolił na gruntowne rozpoznanie wyodrębnionych wątków.

Inspiracje teoretyczno-metodologiczne czerpano równolegle z dwóch źródeł. Pierwsze – i główne – stanowi koncepcja *lifelong learning*, drugie – pomocnicze – socjologiczne ujęcia stylów życia. Jedną z współczesnych prób konceptualizacji trzech płaszczyzn aktywności edukacyjnej – formalnej, pozaformalnej i nieformalnej – w ramach koncepcji *lifelong learning* stanowi propozycja Helen Colley, Phila Hodgkinsona i Janice Malcolm, którzy wskazują na znaczenie kontekstu historycznego, społeczno-politycznego i ekonomicznego w procesie dookreślania znaczeń tychże terminów. Autorzy wyróżniają dwa główne nurty analiz aktywności edukacyjnej dorosłych – kognitywistyczny i sytuacyjny. Zwolennicy pierwszego podejścia koncentrują swoją uwagę niemal wyłącznie wokół procesów i treści, które prowadzą do zmian w strukturach wiedzy osób uczących się i osadzają tak rozumianą edukację w mniej lub bardziej sformalizowanych ramach (nacisk na edukację formalną i pozaformalną). Reprezentanci drugiego nurtu ujmują aktywność edukacyjną w kategoriach procesów społecznej partycypacji, wyprowadzają uczenie się poza instytucje edukacyjne i akcentują jego

naturalny charakter, niezwiązany z tradycyjną nauką, ale z przebywaniem w danym środowisku i nawiązywanymi interakcjami (za: Pierścieniak, 2023).

W paradygmacie sytuacyjnym sens edukacji permanentnej stanowi kształcenie nieformalne, którego istotą jest ustawiczne, czasami nieintencjonalne i nieuświadomiane poszerzanie własnej wiedzy, zdobywanie nowych i doskonalenie posiadanych już umiejętności, wynikające z codziennego funkcjonowania jednostki. W literaturze przedmiotu często odróżnia się edukację nieformalną (*informal education*) od nieformalnego uczenia się (*informal learning*). Według Davida Livingstone'a te dwa pojęcia różni przede wszystkim zakres instytucjonalizacji procesu. W edukacji nieformalnej nadal pewną rolę odgrywa zależność podmiotu uczącego się od nauczycieli, trenerów i/lub instytucji, które na przykład oferują warsztaty czy inne zorganizowane formy zajęć edukacyjnych. Uczenie się nieformalne zaś to ten rodzaj aktywności edukacyjnej, w którym zależność ta jest całkowicie wyeliminowana, i który przyjmuje postać samokształcenia (*self-directed learning*) lub nieformalnego uczenia się w grupie (*collective informal learning*) (Livingstone, 2007; por. Litawa, 2022: 309-310). Ponadto w przypadku edukacji nieformalnej, w odróżnieniu od nieformalnego uczenia się, podkreśla się zwykle intencjonalność procesu (np. Pierścieniak, 2023). W niniejszym opracowaniu, ze względu na „hybrydowy” zazwyczaj charakter strategii edukacyjnych realizowanych przez badanych, obu tych pojęć używa się zamiennie, odnosząc je do tych wszystkich aktywności w ramach hobby, które mają jak najmniej zinstytucjonalizowany charakter, nie wykluczając jednak działań, takich jak na przykład uczestnictwo w zorganizowanych zajęciach gimnastycznych, korzystanie z pomocy nauczyciela malarstwa czy narciarstwa.

Kształcenie nieformalne może być identyfikowane jako samorzutny proces realizowania własnych potrzeb, w tym tych o charakterze poznawczym i samorozwojowym, wynikających z pełnionych przez jednostkę ról. Jak zauważa Mieczysław Malewski (2006), jednostka, ucząc się w przestrzeniach, w których toczy się jej codzienne życie, spontanicznie agreguje własne obserwacje i doświadczenia (czasem korzystając przy tym z jakichś form mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanego wsparcia) i buduje w ten sposób indywidualną tożsamość, jako aktywnego podmiotu. Przykładem tak rozumianej nauki może być więc zarówno pogłębianie – we własnym zakresie – wiedzy związanej z wykonywanym zawodem, zapoznawanie się instrukcjami obsługi urządzeń, ale też rozwijanie zainteresowań, na przykład samodzielna nauka języka obcego, podróżowanie, udział w wydarzeniach kulturalnych, uprawianie sportów, które wymagają doskonalenia, lub receptywna aktywność, polegająca na przyswajaniu treści o charakterze poznawczym za pośrednictwem mediów (np. czytanie gazet, blogów, słuchanie audycji radiowych, oglądanie filmów, teleturniejów).

Oprócz koncepcji edukacji całożyciowej, dodatkowym źródłem teoretycznych inspiracji dla prowadzonych analiz jest kategoria stylu życia. Jednym z jego elementów może

być bowiem uprawiane hobby. W socjologicznym ujęciu styl życia stanowi najbardziej znaczącą indywidualną i zbiorową formę ekspresji zarówno różnic, jak i podobieństw między ludźmi. To oznaka przynależności do określonej zbiorowości (osią zróżnicowania stylów życia może być przynależność klasowa, wiek, płeć, miejsce zamieszkania itp.), która pozwala na budowanie poczucia wspólnoty i poczucia odrębności jednocześnie (Siciński red., 1976; 2002)³.

Autorzy klasycznych koncepcji osadzają tę kategorię pojęciową raczej w kontekście zbiorowym i przede wszystkim na płaszczyźnie strukturalnej. Podkreślają, że zróżnicowanie stylów życia odzwierciedla stratyfikację społeczną i sprzyja jej petryfikacji. Wskazują na rolę czynników kulturowych, zazwyczaj jednak warunkowanych społeczno-ekonomicznym statusem jednostki. W ujęciu Pierre'a Bourdieu styl życia jest odbiciem jednostkowego *habitusu*, czyli systemu postaw i schematów myślowych zinternalizowanych przez jednostkę w procesach socjalizacji pierwotnej. To narzucona jednostce i przyswojona „społecznie ustanowiona natura”, która między innymi wyznacza ramy postrzegania świata, wpływa na preferencje i wybory jednostki, definiuje codzienne nawyki, w tym także sposób spędzania wolnego czasu (Bourdieu, 2022; por. Weber, 1978).

Dużo bardziej zindywidualizowaną kategorię stanowi styl życia w ujęciu Anthony'ego Giddensa (2001), który akcentuje konieczność stałego wybierania z wielości dostępnych współcześnie opcji, także w obszarze stylów życia i ich wyznaczników. Mówiąc językiem Giddensa, każdy – niezależnie od usytuowania w strukturze społecznej – musi dziś wybierać. To jeden z imperatywów postnowoczesności, który w konsekwencji kształtuje nasze jednostkowe nawyki i wyznacza zakres aktywności. To zarazem przywilej jednostki, jak i odpowiedzialność. Tak rozumianych wyborów dokonuje się również w obszarze hobby.

Wobec postawionych w niniejszym opracowaniu pytań badawczych obie zaprezentowane tu perspektywy teoretyczne dobrze się uzupełniają. Pozwalają przyrzeć się zainteresowaniom badanych jako formom aktywności, dzięki którym ci, z jednej strony poprzez urzeczywistnianie w ramach hobby kształcenie nieformalne realizują własne potrzeby rozwojowe, formując zarazem swoją indywidualną tożsamość, z drugiej – wskazują na przynależność do określonych zbiorowości, kategorii czy warstw społecznych.

³ W prezentowanych analizach kategoria stylu życia wykorzystywana jest z dużą ostrożnością, wyłącznie jako pomocnicza i tylko w kontekście hobbystycznych aktywności badanych. Problematyka badań koncentrowała się wokół edukacji, dlatego zgromadzony materiał empiryczny nie pozwala wnioskować np. o typach stylów życia, jakie reprezentują badani.

Aktywność i rozwój jako sposób na konstruowanie własnej starości – kontekst pracy zawodowej

Zmiany w strukturze demograficznej współczesnych społeczeństw i postępujące procesy starzenia się populacji powodują, że zmieniają się definicje starości. Indywidualizowanie społecznie ustalonych granic i pomijanie kryterium metrykalnego pozwala coraz starszym osobom utożsamiać się z coraz młodszymi kategoriami wiekowymi. Jest też wyrazem aktywnego sprzeciwu wobec prób lokowania ich w gronie stereotypowo postrzeganych seniorów (Cudak, 2011; Szostkiewicz, 2018). Moment, w którym jednostka autoidentyfikuje się jako osoba starsza, jest dziś trudny do uchwycenia. „Można zaryzykować stwierdzenie, że ani status emeryta, ani posiadanie wnucząt, ani nawet potrzeba wsparcia nie zmieniają społecznej tożsamości jednostki w kontekście wieku, jeśli ona sama na to nie pozwoli” (Wróbel, 2025: 63). Sprzyja temu fakt, iż osoby w wieku poprodukcyjnym przez kolejne lata, czasem dekady, utrzymują „pełnię sił witalnych i sprawność funkcjonalną, dzięki czemu mogą nadal pełnić istotne w perspektywie oczekiwania społecznych rolę” (Szarota, 2011: 7).

Jednym z czynników kształtujących społeczną akceptację (własnej) starości jest utrzymująca się, szeroko rozumiana aktywność, pojmowana jako warunek pomyślnego rozwoju człowieka, także w starszym wieku i wyznacznik stylu i jakości życia. Jest ona silnie skorelowana z poczuciem szczęścia i zadowolenia z własnej egzystencji (Chabior, 2011). Sprawczość oraz orientacja na działanie i ciągły rozwój to cechy, które pozwalają mieć poczucie większej kontroli nad własnym życiem i zarazem konstruować własną tożsamość i obraz własnej starości na swoich warunkach i na podstawie indywidualnych interpretacji i definicji sytuacji, a nie społecznych oczekiwań czy stereotypów. To manifestacja niezgody na instytucjonalne praktyki wykluczające osoby starsze z coraz to kolejnych przestrzeni życia społecznego, prowadzące do pogłębiania dystansu międzypokoleniowego i kształtowania „subkultury starości” (np. Konieczna-Woźniak, 2009).

Każdy jakby odpycha to seniorstwo, które jakby się zbliża. I ja już jestem przecież też seniorką, tak naprawdę, ale ja tego w ogóle do siebie nie przypisuję na razie. (P2_R2)⁴

W środku mam jeszcze 25 lat. (P1_R76)

Ja jestem zachłanna na życie! Zawsze byłam i [...] lubiłam być w środku tego, co się dzieje. (P1_R83)

Ja się jeszcze nie czuję seniorką. Ja nie dopuszczam do siebie mojego wieku. Naprawdę, ja nie wierzę, że ja mam tyle lat. Patrzę w lustro i mam świadomość tego, że wyglądam, jak wyglądam. Natomiast w środku na swoje lata się nie czuję. [...] Nam się po prostu jeszcze wiele rzeczy chce. I robimy to nie dlatego, że wypada, że trzeba, tylko po prostu, że nam się chce. (P2_R34)

⁴ W odniesieniach do przytaczanych w tekście wypowiedzi badanych stosuje się litery P – oznaczając numer pomiaru (P1 – pierwsze badanie i P2 – drugie badanie) oraz R (od R1 do R100) – odnoszącą się do numeru respondenta.

Kategoria „trzeci wiek” nabiera współcześnie zupełnie nowego znaczenia – nie musi oznaczać początku starości, konwencjonalnie kojarzonej z wycofywaniem się z wcześniej pełnionych ról, ale może stanowić przynajmniej ich kontynuację (Szarota, 2011; Wróbel, 2025). Tak dzieje się na przykład w obszarze pracy zawodowej. Badani Lubuszanie – poza kilkoma wyjątkami w drugim pomiarze – to osoby, których nie dotyczy starość społeczna, utożsamiana z biernością zawodową. W analizowanych narracjach praca sytuuje się zwykle na pierwszym planie, zarówno jako podstawowy element aktywnego stylu życia i symbol włączenia społecznego, jak i w kontekście nieformalnej edukacji i uczenia się. Dla większości uczestników badań proces samodzielnego pogłębiania wiedzy związanej z wykonywanym zawodem jest czymś oczywistym. Praca stanowi dla nich nie tylko źródło zarobkowania i zestaw obowiązków wynikających ze stosunku zatrudnienia i/lub związanych z prowadzeniem działalności gospodarczej, lecz często jest również pasją. Silne emocjonalne przywiązanie do ról zawodowych, wysoki poziom zaangażowania i perspektywna orientacja temporalna istotnie wpływają na chęć dalszego profesjonalnego doskonalenia się badanych.

Ja lubię swoją pracę. Moje dzieciaki nieraz, jak tam po weekendzie mają iść do pracy: Ojejku, znowu do pracy, nie? A ja mówię: A mi się chce iść do pracy. (P1_R42)

Praca jest moim hobby, ja to lubię po prostu [...]. Dlaczego mam sobie odmawiać robienia czegoś, co lubię? (P2_R46)

Cudownie jest pracować, bo ktoś, klasyk powiedział, że jeżeli twoja praca jest twoją pasją, to nie pracujesz ani jednego dnia. (P1_R94)

Hobby – od edukacji nieformalnej po manifestację stylu życia

Jak wskazują przytoczone fragmenty narracji, dla znacznej części badanych to nadal praca, często zbieżna z wykształceniem formalnym⁵, stanowi główną płaszczyznę codziennej aktywności i rozwoju. Lubuszanie mają jednak również liczne pasje, niezwiązane z tą sferą życia. Różnorodność realizowanych w czasie wolnym działań hobbystycznych wskazuje na ich znaczną ekspansywność także w tym zakresie.

Hobby jest wręcz modelową płaszczyzną nieformalnej edukacji i uczenia się. To, w zależności od typu zainteresowań, mniej lub bardziej intencjonalne zachowania edukacyjne, w czasie których jednostka jest mniej lub bardziej świadoma, że się uczy (Pierścieniak, 2023). Dalej zaprezentowano zarówno przykłady całkowicie spontanicznych form uczenia się poprzez pasje, dobrze korespondujące z codziennymi

⁵ W badanej próbie zdecydowanie przeważały osoby z wyższym wykształceniem (w procesie rekrutacji nie kontrolowano tej zmiennej), co z perspektywy podejmowanych w opracowaniu wątków nie jest bez znaczenia – wpływa na charakter hobbystycznych aktywności badanych i tłumaczy ich względnie jednorodny styl życia.

doświadczeniami badanych (*informal learning*), jak i zaplanowane, nierzadko bardziej zorganizowane i nastawione na osiągnięcie określonych efektów wzory aktywności (*informal education*). Bez względu na to, czy jest to malowanie, podróżowanie, gra na instrumentach, czytanie, rozwiązywanie krzyżówek czy aktywność sportowa – hobby stanowi ważny obszar rozwoju badanych. To ich zindywidualizowany sposób na auto-ekspresję i utrzymanie formy intelektualnej i fizycznej – pole do eksperymentowania, miejsce na innowacje, kreatywność, ale i zabawę, realizację marzeń i potrzeb, także intelektualnych i estetycznych, wykraczających poza to, co związane z zatrudnieniem i rutynową aktywnością domową. W ten właśnie sposób badani manifestują nie tylko formy spędzania czasu wolnego, lecz także własną orientację temporalną, wzorce konsumpcji, charakter i zakres uczestnictwa w życiu społecznym, stosunek do własnego zdrowia i ciała. W tym sensie więc definiują również swój styl życia.

Realizując się poprzez różne formy hobbyistycznej aktywności, osoby starsze mniej lub bardziej systematycznie pogłębiają wiedzę w interesujących ich dziedzinach, korzystając przy tym z różnych narzędzi – od tych tradycyjnych po bardzo nowoczesne. Najczęściej w narracjach uczestników badań jako przykłady pasji pojawiają się: podróże, czytelnictwo, zamiłowania artystyczne, aktywności sportowe, ale też inne formy działań, na przykład uprawa ogrodu, nauka języków obcych, rozwiązywanie krzyżówek i oglądanie teleturniejów. W badanej próbie nie ma ani jednej osoby, która powiedziałaaby, że nic jej nie interesuje i nie ma żadnego hobby. Zazwyczaj badani jednym tchem wymieniają liczne pasje, które zajmują ich czas. Jak pokazuje analiza danych z obu pomiarów, są wierni swoim zainteresowaniom i autentycznie angażują się w ich kontynuowanie i rozwój.

Na podstawie zgromadzonych narracji wyróżniono pięć głównych obszarów zainteresowań badanych Lubuszan, które są zarówno płaszczyznami ciągłego (samo)doskonalenia się, jak i mniej lub bardziej jednoznacznyymi wyznacznikami ich stylów życia.

Stale w drodze

Podróżowanie to ten rodzaj aktywności, która dla istotnej części badanych osób ciągle pozostaje głównie w sferze marzeń i projektów na najbliższą przyszłość. Nie oznacza to, że nie podróżują oni w ogóle, tylko, że mają w tym względzie dużo większe aspiracje. Już dziś chcieliby częściej i dalej, ale z różnych powodów odkładają niektóre turystyczne cele na zbliżającą się, choć zwykle bliżej niedookreśloną, emeryturę. Podróżę jako pasja pojawiają się prawie w każdym wywiadzie. Badanych łączy ciągły niedosyt w tym zakresie, ale wiele ich też różni. Różnią ich miejsca, do których docierają – dla jednych są to Bieszczady, kurorty nadbałtyckie czy bliskie nam geograficznie i kulturowo kraje europejskie, a inni swoje podróżnicze pasje realizują w Chinach, Sri Lance czy Tajlandii. Różni ich też sposób podróżowania – jedni samodzielnie planują

i przygotowują wyjazdy, inni korzystają ze zorganizowanych wycieczek. Decydujące w tym obszarze znaczenie mają oczywiście posiadane przez badanych kapitały – przede wszystkim ekonomiczny, ale też kulturowy i edukacyjny (w tym np. kompetencje językowe i sprawność organizacyjna).

Podróżujemy bardzo dużo, ale [...] w dwójkę, ponieważ my się nie wpisujemy w grupę. (P1_R83)

No, dużo żeśmy z żoną przez te lata ostatnio podróżowali, nie? [...] jeszcze chciałbym Chiny zobaczyć, Afrykę, takie już troszeczkę dalsze regiony. [...] w Stanach nie byłem, więc to zobaczymy. (P1_R1)

Na własnych warunkach [podróżowanie], aczkolwiek są takie kierunki, gdzie wiadomo, że nie da się tak [...]. Także tutaj pod tym kątem to mówię, jeszcze mam taki ciągle niedosyt. (P1_R19)

Jestem zarażona przez swego męża górami. Dla mnie wyjazdy w góry każdego roku to jest coś jak obowiązek. Kochamy Bieszczady, [...] te Bieszczady odkrywamy co roku na nowo. (P1_R94)

Teraz lecę na Majorkę. [...] W zeszłym roku byliśmy w Chorwacji. [...] z koleżanką jedziemy do Włoch na taką objazdówkę. To jest chyba na 10 dni, ale tam i Wenecja, Capri, i Neapol, i Rzym [...]. W lipcu jedziemy na dwa dni do Wiednia. [...] ja muszę trochę pozwiedzać. Też lubię, bardzo lubię. (P1_R99)

I teraz właśnie w styczniu też byłam na urlopie takim długim, bo byłam w Tajlandii. (P1_R24)

Szeroko rozumiana aktywność turystyczna stanowi obecnie jeden z kluczowych przejawów stylu życia. Współczesny człowiek, podróżując, realizuje własne potrzeby i aspiracje i/lub manifestuje swój *habitus* i status społeczno-ekonomiczny. Albo „konsumuje” w ten sposób i jako *homo turisticus* korzysta z całej palety możliwości i udogodnień oferowanych przez potężny przemysł czasu wolnego (por. np. Bauman, 2011) albo niczym *homo viator* przede wszystkim doświadcza i eksploruje, czerpiąc tym samym z możliwości osobistego rozwoju, jakie daje podróżowanie (por. np. Marcel, 1959). Badani Lubuszanie w większości z entuzjazmem odpowiadają na wymogi współczesnego świata w tym zakresie. Są wśród nich zarówno turyści-konsumenci, „odhaczający” kolejne miejsca i kolekcjonujący tylko wrażenia i pamiątki, jak i uważni poszukiwacze i nastawieni na indywidualny rozwój współcześni „pielgrzymi”. Dla wielu podróżowanie stanowi rodzaj imperatywu. Po prostu muszą to robić. To dla nich ważna (czasem pozwalająca się wyróżnić) forma aktywności.

W większości opowieści o podróżowaniu obecny jest wyraźny rys edukacyjny. Zgromadzone w trakcie obu pomiarów narracje potwierdzają banalny wniosek, że podróż kształca. Uczą wrażliwości społecznej, ale i przyczyniają się – jak mówią badani – do poszerzania horyzontów, pogłębiania wiedzy o świecie i innych kulturach. Niektórych skłaniają do samodzielnych eksploracji i uzupełniania wiedzy na temat odwiedzanych miejsc.

Jeżeli ja gdzieś jadę, to staram się jak najwięcej zobaczyć, poznać. [...] Ludzie jadą do Egiptu i spędzają ten czas w basenie, w hotelu, z drinkiem z palemką. To jest dla mnie coś kompletnie

niezrozumiałego. [...] Często właśnie w książkach, gdzieś coś czytam, coś się zainspiruję. O, to bym chciała zobaczyć! W ubiegłym roku byłam w Uzbekistanie. (P2_R31)

Chęć poznania innych krajów. Świat jest piękny. Jak się go widzi z bliska. I zobaczyć. [...] Nie oglądać na ekranie, bo to nie jest to samo. I ja wtedy tak się ładuję energią. Bardzo lubię architekturę, krajobrazy. [...] inne kraje poznawać, kultury. [...] Przede wszystkim najpierw [...] obczytuję się. Co tam jest do oglądania. [...] No i zawsze kupuję przewodnik. Mam pełno tych przewodników. [...] I w Internecie też sprawdzam zdjęcia. Czytam blogi podróżnicze. (P2_R29)

Część uczestników badań, relacjonując własne wyprawy, szczególnie te samodzielnie organizowane, zwraca uwagę na aspekt poszerzania kompetencji związanych z szeroko rozumianą logistyką wyjazdów. Podróżując, badani uczą się przewidywania i planowania, opracowują „rozpiski zwiedzania” (P2_R34), czasem starają się opanować podstawy języka obcego, aby ułatwić sobie komunikację. Doskonają też własne kompetencje cyfrowe – samodzielnie kupują przez internet bilety lotnicze, bilety do atrakcji turystycznych, rezerwują hotele, wynajmują samochody itp. Korzystanie z technologicznych udogodnień i cyfrowych usług oraz sprawne poruszanie się w coraz bardziej stechnicyzowanych przestrzeniach współczesnego świata wymaga od jego uczestników otwartości i kreatywności. Przejawiana przez istotną część badanych zdolność, ale i chęć do adaptowania się do stale modyfikujących się warunków – również w kontekście uprawianej coraz intensywniej turystyki – obrazuje ich pozytywną postawę wobec uczenia się.

Wyjeżdżałam daleko, na Sri Lankę i do Stanów Zjednoczonych i trzeba było się zapisać do systemu, tego ESTA. [...] To było takie ćwiczenie nie tylko językowe, bo to po angielsku, więc trzeba było tłumaczyć sobie przy pomocy translatora, dopytywałam inne osoby, jak to się robi. Także no musiałam to pokonać i to było dla mnie trudne. [...] Ale się udało. [...] Można. Już się nie boję. (P2_R29)

Z koleżanką to podróżowałyśmy już zupełnie same i całą podróż opracowywałyśmy. [...] Najpierw gdzie jedziemy, potem bilety samolotowe, potem bilety do różnych atrakcji. My sobie musiałyśmy wszystko opracować dzień po dniu, gdzie i jak. Nauczyłam się szukać w internecie nawet, który autobus z tego lotniska nas zawiezie do hotelu [...]. No, i to musiałam troszkę się tam wtedy tego włoskiego nauczyć. (P2_R32)

W zdrowym ciele zdrowy duch

Podróżowanie jest dla badanych symbolem aktywnego stylu życia i ciągłej ciekawości świata. Częstokroć wymaga dobrej kondycji fizycznej. Wielu rozmówców z jednakowym entuzjazmem stara się więc o jej utrzymanie, łącząc pasje zaspokajające potrzeby poznawcze i samorozwojowe z uprawianiem sportu. Najczęściej wymieniane w tym kontekście formy aktywności fizycznej to długie spacery, nordic walking, jazda na rowerze, gimnastyka i pływanie, w przypadku kobiet często również zajęcia z jogi. To też – jak wynika z analiz zgromadzonego materiału – forma nauki, ciągłych ćwiczeń i doskonalenia się.

Z jednej strony ruch sprawia badanym radość, z drugiej – jest postrzegany jako warunek utrzymania zdrowia i dobrej kondycji oraz uniknięcia niepełnosprawności i zależności od innych w starszym wieku. Potrzeba zachowania dobrostanu fizycznego jest dla osób starszych bardzo ważna. Niektórzy mają świadomość własnych ograniczeń w tym zakresie i poprzez różne formy aktywności fizycznej, dopasowane do własnych możliwości, budują podwaliny prozdrowotnego stylu życia (Ostrowska, 1999; Rottermund, Knapik i Szyszka, 2015). Ćwiczą, chcąc poprawić wydolność organizmu, własne samopoczucie, zahamować postępujące zmiany inwolucyjne, zmniejszyć lub zlikwidować dolegliwość bólowe czy utrzymać szczupłą sylwetkę ciała, a przy okazji w przyjemny i satysfakcjonujący sposób spędzić czas.

Cały czas chodzę na gimnastykę. [...] mam skłonności do przybierania [...] na wadze, więc ja [...] się muszę ruszać, żeby w jakiś sposób sprawność uzyskać. Już nie powiem, że się wyłasczyć, ale sprawność uzyskać. (P1_R31)

Sporty [...] ćwiczę jogę. [...] Chodzę sobie na zajęcia. Ale w domu też sobie ćwiczę [...]. Ale ja to robię tylko dlatego, żeby być sprawną. (P1_R8)

Chodzę jeszcze na tę, na siłownię. Ćwiczę w domu. [...] moja mama miała problemy z ruchem [...] i to, że ona przestała ćwiczyć [...] to przyczyniło się do tego, że ona wcześniej odeszła. [...] I po prostu boję się tego, żeby tak nie było. [...] staram się ćwiczyć. [...] żeby być cały czas aktywna. (P1_R52)

Oprócz dość typowych aktywności ruchowych relatywnie często w analizowanych narracjach przewija się wątek pasji sportowych innego rodzaju. Są wśród badanych Lubuszan zapaleni narciarze, żeglarze, osoby, które jeżdżą konno, nurkują, grają w squasha lub golfa. To pasje, które – podobnie jak podróże – część badanych świadomie definiuje jako fundament aktywnego, ale i nieco konsumpcyjnego stylu życia i wyznacznik statusu społeczno-ekonomicznego. Jest to więc także rodzaj manifestacji strukturalnej (Siciński red., 1976; 2002). Uprawianie tego rodzaju sportów wymaga od badanych nie tylko odpowiednio zasobnych portfeli, lecz także właściwego przygotowania i specjalistycznej nierzadko wiedzy.

Od dwudziestu kilku lat nurkuję. [...] tuż przed rozwodem jakoś tak, poznałam ludzi, którzy nurkują. [...] zrobiłam wtedy kurs z synem, synowi się to nie spodobało, a mnie wciągnęło. No, coś cudownego, ta wolność. Poza tym poznawanie świata tego podwodnego, to jest to, co każdy powinien spróbować. [...] Wdech i wydech i koniec i już. I jest to cudowne. (P1_R100)

Jestem, jak to się mówi, armatorem jachtu morskiego. W związku z tym, coś tam ciągle jest do zrobienia i muszę, tak powiem, różnych rzeczy się nauczyć. Ostatnio na przykład wymiany oleju w silniku. W związku z tym trzeba było gdzieś poczytać, zapoznać się z dokumentacją tego silnika i wymienić ten olej. [...] Także działań związanych z hobby żeglarskim no jest sporo. [...] praca zawodowa i hobby żeglarskie i narciarskie pochłania praktycznie każdą wolną chwilę. (P1_R76)

Książka jest dobra na wszystko

Jedną z podstawowych aktywności, o których badani mówią w kategoriach hobby, jest czytanie. Czytają, podobnie jak podróżują i ćwiczą, niemal wszyscy i niemal wszystko – od literatury pięknej i beletrystyki, przez fantastykę, książki popularno-naukowe, reportaże, biografie, aż po poradniki. Jedni sięgają po klasykę literatury polskiej i światowej, odświeżając szkolne lektury, inni stawiają na wydawnicze nowości. Przeczytane tomy bywają dyskutowane w szerszym gronie, co dodatkowo pogłębia poznawcze aspekty tej pasji. W narracjach badanych czytanie jawi się jako sprawdzony sposób na rozwój intelektualny i społeczny. Jest szczególnie ważne dla osób skoncentrowanych na realizacji potrzeb duchowych. Pozwala się zrelaksować, rozwija wyobraźnię, poszerza wiedzę i sprzyja pogłębianiu kompetencji analitycznych. Jest ważną płaszczyzną nieformalnego uczenia się.

Bardzo lubiłam i lubię do tej pory czytanie. Czytać książki. No to jest moje po prostu hobby. (P1_R99)
To jest beletrystyka, to jest reportaż. [...] Mamy też takie towarzystwo sześciuosobowe, [...] jak się spotkamy, to recenzujemy nie wiem z 50 filmów i 50 książek, które ostatnio ukazały się w księgarniach. (P2_R37)

Uwielbiam. [...] biografie nadal są moją taką pasją. (P2_R94)

Ale też [...] klasyka, więc coś dla umysłu, książki, prawda? Odkrywam wielu pisarzy, na których kiedyś albo nie było się dojrzałym, albo się nie miało czasu, tak? Przysłowiowy Tołstoj. (P1_R61)

Co istotne w kontekście aktywności edukacyjnych, część uczestników badań deklaruje, że pozostaje wierna książce w tradycyjnym, papierowym wydaniu, część natomiast korzysta z technologicznych nowinek i udogodnień, na przykład w postaci aplikacji lub platform do czytania e-booków lub słuchania audiobooków, co samo w sobie również ma wymiar edukacyjny.

Dzisiaj [...] większość czytamy z e-booków. (P1_R94)

Dużo audiobooków ściągam. [...] mogę różne rzeczy robić i one sobie tam w tle leżą. (P2_R12)

Moje odkrycie z ubiegłego roku, to [...] aplikacja do słuchania w samochodzie. I słucham sobie książek. (P2_R36)

Artystyczne dusze

Ścisłe nieraz połączoną z czytelnictwem pasję stanowią zamiłowania artystyczne zgłaszane przez badanych. Tu mieszczą się zarówno fascynacje teatrem i kinem, zainteresowania muzyczne, plastyczne, jak i fotografia.

Więc dużo chodzimy do kina i tak naprawdę, tak jak teraz na początku marca będą Oscary, to my jesteśmy totalnie przygotowani do tych Oscarów. Naprawdę wszystko jest obejrzane. (P2_R37)

Bardzo lubię teatr. [...] Jadę do Warszawy za dwa tygodnie i [...] już posprawdzałam teatry. (P2_R29)

No mam, mam [hobby], na przykład bardzo lubię tańczyć. (P1_R10)

I zaczęłam malować. [...] Jestem w zachwycie, nie spodziewałam się, że będzie mi to sprawiało taką przyjemność. (P1_R20)

A teraz w ogóle wzięłam się za ceramikę, od paru lat uwielbiam. [...] cały czas szukam swojego [stylu] [...] Ja się cały czas uczę, w internecie szukam jakichś porad. (P1_R8)

Fotografuję. [...] Koleżanki mówią, [...] że ja robię dobre zdjęcia. (P2_R32)

Artystyczne upodobania, podobnie jak inne pasje, także wymagają od badanych pogłębiania wiedzy i umiejętności. Żeby odczuwać satysfakcję z podejmowanych aktywności, trzeba – nawet jeśli nie być najlepszym lub bardzo dobrym w tym, co się robi – nieustannie się starać i doskonalić. Imperatyw ten dotyczy tak samo technik fotografowania, metod wypału ceramiki, gry na instrumencie czy kompetencji w zakresie interpretacji przedstawień teatralnych. I tak postępują badani. Pasje artystyczne są dla większości z nich płaszczyzną permanentnych poszukiwań. Akcent na rozwijanie własnych uzdolnień, szukanie własnego stylu w tym, co się robi, jest wyraźnie obecny w narracjach uczestników badań:

A teraz się rozbijałam, że hej [...] w przypadku własnych obrazów. Czytam. Ćwiczę. [...] Uczę się po prostu [...] Jestem w bliskim kontakcie z panią, która mnie zaraziła tym malowaniem. Wymieniamy się obrazami, uwagami, technikami, która co robi. Ona jest takim moim motywatorem i tak mnie ciągle do przodu pcha. (P2_R20)

Uwielbiam robić na drutach. Ale [...] kiedyś robiłam sweterki, swetereczki i to mnie w pewnym momencie przestało bawić. I weszłam w coś takiego jak obrusy [...] i serwetki. [...] Kupiliśmy [...] komplet wypoczynkowy [...] i mąż mówi, ty może coś by tutaj tak położyć, żeby tego [nie brudzić]. [...] ja zawsze dziergałam na drutach. I miałam tą gazetkę. [...] I tak zrobiłam pierwsze [okrycie]. [...] Bardzo szybko zostały zmienione fotele, ale miłość [...] do drutów [...] pozostała. (P1_R39)

Przytoczony przykład robótek ręcznych (szydełkowanie, robienie na drutach, haftowanie, szycie itp.), relatywnie często wymieniany przez uczestników badań jako hobby, jest z kilku względów wyjątkowy, zwłaszcza w kontekście nieformalnego uczenia się. Po pierwsze, przy tej okazji badani wskazują zazwyczaj nadawców posiadanych umiejętności (matki, babcie, czasem szkolnych nauczycieli) i obrazują mechanizm ich nabywania (naśladownictwo). Poza tym robótki ręczne, jak żadna inna aktywność hobbystyczna badanych, diametralnie zmieniły swoje funkcje i znaczenie w ciągu ich życia. Początkowe, wyraźnie utylitarne konotacje, wynikające z życiowej konieczności, w przypadku części uczestników badań ustąpiły miejsca rozwijającej się obecnie pasji.

Kiedyś robiłam pięknie na szydełku, moja mama pięknie na drutach, więc ja na tym szydełku robiłam dużo rzeczy [...] myśmy haftowały serwetki, to się nazywało richelieu [...] i ja [...] jechałam na wycieczki do Wiednia i tam sprzedawałam. [...] Robiłam spódniczki na szydełku, czapeczki sobie. Ja potrafiłam uszyć sobie do pracy, więc też moim takim hobby było szycie. (P1_R10)

Robótki to przykład pasji typowy dla osób ceniących międzygeneracyjny przekaz wartości i umiejętności, dobrze zakorzenionych w rodzinie. To też jedyny rodzaj

aktywności wymieniany wyłącznie przez kobiety. Mężczyźni, nawet jeśli zdradzają w trakcie wywiadów, że potrafią szyć lub znają podstawy haftu krzyżykowego, rzadko obecnie wykorzystują te zasoby i absolutnie nie definiują ich w kategoriach hobby. To – w ich interpretacji – swoisty relikwyt przeszłości, spuścizna po zajęciach praktyczno-technicznych realizowanych w szkołach podstawowych bądź – częściej – efekt dorastania w siermiężnych czasach permanentnego niedoboru, w których o konieczności nabywania poszczególnych umiejętności decydowały przede wszystkim warunki, w których się dorastało. Płeć w dobie kryzysu miała mniejsze niż mogłoby się wydawać znaczenie, jako czynnik różnicujący obszary aktywności. O dzisiejszej biegłości części badanych w pewnych dziedzinach zadecydowały więc socjalizacja i życiowe potrzeby (por. Pierścieniak, 2023), ale tylko niektórzy z nich – i tylko w niektórych obszarach – nadal się doskonali, już tylko „delektując się nimi” (P1_R24).

Pasje różne, czyli mózg można ćwiczyć na różne sposoby

Oprócz omówionych najważniejszych obszarów aktywności hobbystycznych badanych w ich relacjach pojawiają się także inne, rzadziej wymieniane. W większości, podobnie jak szydełkowanie, są one typowe raczej dla stylu życia, który można określić mianem rodzinno-domowego. Niektórzy uczestnicy badań lubią po prostu rozwiązywać krzyżówki i oglądać telewizyjne teleturnieje, podkreślając przy tym walory edukacyjne tego typu działań. Krzyżówki i teleturnieje – jak mówią – gimnastykują umysł i poprawiają koncentrację. Poza tym przyczyniają się do poszerzania zasobu słownictwa i wiedzy ogólnej z najróżniejszych dziedzin – od literatury i sztuki poczynając, na naukach ścisłych kończąc.

Jeden z najlepszych teleturniejów to jest Jeden z dziesięciu. To jest bardzo mądre [...] można się dużo rzeczy nauczyć. (P1_R38)

Całe życie rozwiązuję krzyżówki, nie. Wszystkie gazety to krzyżówki porozwiązane. [...] Bo to jednak ćwiczy mózg, nie? (P2_R4)

Bardzo lubię krzyżówki panoramiczne. [...] Słyszę też dużo na ten temat, że jest to jakiś taki [...] wysiłek. Trzeba pomyśleć. Nie znam wszystkich odpowiedzi, posiłkuję się, wchodzę w internet, szukam. [...] I nie poprzestaję np. na tym, że rozwiążę krzyżówkę i spiszę sobie hasło [...] tylko staram się, żeby wszystkie hasła, nawet jak już są niepotrzebne, to żeby jednak to rozwiązać. (P2_R5)

Teleturnieje oczywiście [...] Milionerzy. [...] Był taki czas, że nie opuściłam [żadnego odcinka]. [...] Jeden z dziesięciu. Taka czysta wiedza, nie jakieś „kombinezyny”. (P2_R35)

Pasją umożliwiającą odprężenie i zarazem ciągły rozwój jest także praca w ogrodzie lub na działce. Badani z entuzjazmem opowiadają o zamiłowaniu do ogrodnictwa, akcentując różnorakie korzyści płynące z tej formy aktywności: bliski kontakt z naturą, który sprzyja wyciszeniu i redukcji stresu; ruch na świeżym powietrzu; własnoręczne

wyhodowane warzywa i owoce, które pozwalają w zdrowszy i bardziej świadomy sposób się odżywiać, wreszcie satysfakcję, jaką daje pięknie zaprojektowana i skomponowana przestrzeń ogrodu.

We mnie tkwi jednak mocno to, ten związek z naturą. [...] jak przychodzi wiosna [...] to trzeba coś posadzić [...], zająć się rozsadami. Jak już jest dobra pogoda, to trzeba wyjść w ogród i tamże przygotowania czynić do wiosny, do sadzenia, do siania. [...] A może co przesadzić? Bo to jest właśnie niekończąca się historia. Kupuje się roślinę, wsadza się, ale się potem stwierdza, że [...] to nie jest to miejsce. Więc trzeba wykopać i zrobić miejsce gdzie indziej [...] i tak kółeczko się zamyka. (P1_R36)

Mam przepiękny ogród, więc ja się realizuję też w tym ogrodzie i [...] jakieś tam swoje sukcesy w tym zakresie odnoszę. Bo się pochwalę, że [...] wygrałam konkurs na najpiękniejszy ogród w kraju i w miesięczniku Mój Piękny Ogród, tak, cała rozkładówka mojego ogrodu była. (P1_R81)

Jak mam siedzieć przed telewizorem [...] to wolę się na ogrodzie trochę poruszać, bo to zawsze jest [...] forma jakiegoś spędzenia czynnego czasu, a nie siedzenie. (P1_R71)

Jest [działka], mamy tutaj [...] wszystkie takie podstawowe rzeczy, nie. [...] począwszy od ogórka, pomidora, [...] pietruszki, tego typu rzeczy, nie. Czy szczypiorek, to cały czas swoje mamy wszyściutko. [...] tylko naturalnie wszystko robimy, nie. [...] swoje, to jest swoje. (P2_R6)

Posiadanie ogrodniczego hobby to także nieustanna nauka. Ogród to dla badanych idealna płaszczyzna do eksperymentowania i rozwijania własnej kreatywności, ale i nieustanna lekcja pokory i cierpliwości. Wymagające wiedzy jest już samo dobieranie i komponowanie roślin, a co dopiero rozwiązywanie rozlicznych działkowych dylematów – gdy coś nie rośnie, gdy rośliny chorują, gdy w glebie pojawiają się szkodniki. Szukając przyczyn problemów i ich rozwiązań, działkowcy-pasjonaci eksplorują interesujące ich zagadnienia i poszerzają własne ogrodnicze kompetencje i wiedzę. Korzystają w tym procesie zarówno z tradycyjnych, jak i nowoczesnych źródeł (poradniki i czasopisma branżowe, zasoby sieciowe itp.). Powszechne jest również konsultowanie się z innymi, bardziej doświadczonymi osobami z ogrodniczą pasją.

Hobby to mam działkę w tej chwili. [...] Teraz internet jest bardzo pomocny w tej kwestii. Na początku, kiedy zaczęłam tę pracę, to przysyłali mi taką gazetę, tam coś dla działkowców. (P1_R59)

Jeśli chodzi o działkę, to tak tam wymieniamy z sąsiadkami na działce różne te swoje doświadczenia. [...] mam sąsiadkę, która jest [...] doświadczona i ja bardziej od niej wiedzę [...] czerpię. (P1_R59)

W bogatym materiale empirycznym pojawiają się jeszcze mniej typowe zainteresowania, takie jak samodzielna nauka języka obcego, oglądanie programów popularnonaukowych, filmów dokumentalnych czy słuchanie podcastów. Są to przykłady raczej pojedyncze, w przeciwieństwie do prezentowanych powyżej. Każdą z tych form spędzania czasu wolnego można jednak uznać – opierając się nie tylko na argumentacji samych badanych – za rozwijającą, przez co mieszczącą się w obszarze nieformalnego kształcenia.

To ja uczę się języka włoskiego. [...] Doksztalcam się samodzielnie. (P1_R2)

Bardzo dużo podcastów słucham tutaj. Teraz się tak zainteresowałam trochę polityką. [...] No, ciekawi mnie, co się dzieje i dlaczego się dzieje tutaj tak, a nie inaczej. (P2_R32)

Filmy dokumentalne, cyklowe, tak? Jeden ma nazwę Wszechświat [...]. Tam naprawdę jest dużo, bardzo dużo wiedzy, można się bardzo dużo dowiedzieć [...] o wszechświecie w ogóle. (P2_R13)

Zakończenie

Z jednej strony życie człowieka dorosłego jest obecnie w dużej mierze kształtowane przez konieczność nieustannego uczenia się. Z drugiej – coraz starsi ludzie z coraz większą łatwością adaptują się do zachodzących we współczesnych społeczeństwach zmian. Chcą być na bieżąco i sami przejawiają coraz wyższe aspiracje i potrzeby edukacyjne. Permanentna edukacja jest więc wpisana zarówno w cykl życia jednostki, jak i w makrostrukturalny ład i stanowi fundament stabilności oraz ciągłości współczesnych systemów społeczno-gospodarczych. Nowością charakterystyczną dla systemów nowoczesnych i postnowoczesnych jest jednak „paradygmatyczna zmiana w edukacji dorosłych”, polegająca na zastępowaniu i/lub uzupełnianiu sformalizowanych i zinstytucjonalizowanych form edukacji różnymi wzorami nieformalnego uczenia się (Malewski, 2016: 47).

W literaturze przedmiotu podkreśla się wciąż jednak ambiwalentny stosunek do tego rodzaju praktyk. Z jednej strony kształcenie (się) nieformalne przestaje być percypowane jako proces o marginalnym znaczeniu dla jednostki i systemu społecznego, przestaje być więc „kategorią rezydualną”. Z drugiej zaś nadal nie jest traktowane jako względnie choćby ekwiwalentne w zestawieniu z edukacją formalną i pozaformalną. Ciągłe bywa niedoceniane, a jakość pozyskiwanych na tej drodze kompetencji i wiedzy jest kwestionowana (Pierścieniak, 2023: 201). Tymczasem to właśnie ten rodzaj edukacji i uczenia się, choć zwykle nieustrukturyzowany i nie w pełni dookreślony w zakresie celów i czasu trwania nauki, jako ściśle powiązany z codziennymi doświadczeniami jednostki – z pracą zawodową, obowiązkami domowymi i z czasem wolnym – wydaje się szczególnie efektywny i zarazem podstawowy w zakresie dostosowania się do prędko zmieniającej się rzeczywistości społecznej (np. Leśniewska, 2016). Dotyczy to zwłaszcza osób w wieku dojrzałym i starszym, którym powrót do konwencjonalnych form nauczania może wydawać się już nieatrakcyjny lub niemożliwy. Konkluzję tę zdają się potwierdzać zaprezentowane tu analizy.

Badani Lubuszanie, pomimo wieku emerytalnego, są w zdecydowanej większości osobami ciągle uczącymi się i „zachłannymi na życie” (P1_R83) – nie tylko w obszarze pracy zawodowej – lecz także licznych, bardzo zróżnicowanych i angażujących pasji i zainteresowań. O ich entuzjazmie, prospektywnej i proedukacyjnej orientacji

w tym zakresie świadczą przytaczane w tekście fragmenty wywiadów. Imperatyw ciągłego rozwoju i samokształcenia znajdujący zastosowanie nawet w obrębie zajęć nieobligatoryjnych, realizowanych w czasie wolnym, pozwala wnioskować, że potrzeby uczenia się i szeroko rozumianej aktywności stanowią dla badanej zbiorowości jedne z istotniejszych potrzeb psychicznych i społecznych. Są to więc – jak pokazują przeprowadzone analizy – potrzeby niezależne od wieku (por. np. Szatur-Jaworska, 2006), raczej typowe dla określonego stylu życia. Dobrze obrazuje to fragment wypowiedzi jednej z badanych osób:

Dla mnie bardzo ważny jest rozwój. To jest numer jeden. Ja nie potrafię zostać w tyle. Muszę coś robić i muszę czuć, że się rozwijam. Bo inaczej nie żyję. Po prostu. Ja tak mam. [...] Nie czuję, że żyję. [...] Zawsze mi jest wszędzie pełno, szczególnie jak coś mnie interesuje i widzę, że jest ważne. I muszę. Po prostu lubię wiedzieć [...]. Lubię mieć na to wpływ. [...] To, co mi sprawia przyjemność. (P1_R85)

Różne pasje i zainteresowania, którym się poświęcają badani, nie tylko wydają się zaświadczać o ich „sposobie bycia w społeczeństwie”, lecz przede wszystkim są autentyczną płaszczyzną nieformalnej edukacji i uczenia się. Przyjemność i poczucie satysfakcji, które się odczuwa, robiąc to, co się lubi, to, co odprężające, ale też twórcze i rozwijające, dodatkowo wzmacnia efektywność nauki (por. Litawa, 2022). Ćwiczenia i systematyczność w uprawianiu hobby nie są narzuconym z zewnątrz wymogiem czy nielubianym obowiązkiem, ale stanowią emanację indywidualnych pragnień badanych i źródło niekłamanej radości. Dzięki temu właśnie uczestnicy badań, mimo wieku, doskonałą technikę szydełkowania, dopracowują własny warsztat malarski, coraz sprawniej organizują coraz odleglejsze podróże, sięgają po kolejne lektury, czasem korzystając z technologicznych udogodnień, coraz lepiej nurkują i jeżdżą na nartach. Uczą się tego, co im sprawia przyjemność. Nie zawsze w sposób intencjonalny, nie zawsze nawet świadomie, ale wzbogacają własne kompetencje, budują kapitały, zyskują nowe umiejętności, aktywnie zapobiegając społecznej marginalizacji i wykluczeniu. Poprzez edukację i uczenie się nieformalne urzeczywistniają tym samym, także w obszarze hobby, ideę *lifelong learning*.

Ponadto manifestują w ten sposób – także mniej lub bardziej świadomie i intencjonalnie – swój styl życia, umożliwiając zarazem strukturalną identyfikację. Zgromadzone dane pozwalają ostrożnie wnioskować, iż style życia badanych nie są mocno zróżnicowane. Hobbyistyczne pasje Lubuszan wydają się typowe dla osób ciągle „ekspansywnych”, zorientowanych na działanie i ceniących sobie szeroko rozumianą aktywność (zwłaszcza podróżowanie i uprawiane sporty), wartości intelektualne i duchowe (zwłaszcza czytelnictwo i niektóre formy zainteresowań artystycznych) oraz te, związane z rodziną i domem (np. szydełkowanie, ogrodnictwo, aktywności receptywne). Różnorodność zainteresowań badanych i ich sprawne łączenie stanowi interesującą układankę, w której

na plan pierwszy, w przypadku zdecydowanej większości starszych Lubuszan, wysuwa się potrzeba ciągłego rozwoju. Wobec dynamiki zmian zachodzących we współczesnych społeczeństwach należy w badanych tę gotowość do nauki i zróżnicowanych form aktywności wszelkimi możliwymi sposobami podtrzymywać.

Bibliografia

- Baudrillard, J. (2006) *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa: Sic!
- Bauman, Z. (2011) Ponowoczesne wzory osobowe. *Studia Socjologiczne*, 1(200), 435-458.
- Bourdieu, P. (2022) *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chabior, A. (2011) Kluby Seniora miejscem uczestnictwa kulturalnego i animacji społeczno-kulturalnej. W: Z. Szarota (red.) *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 73-84.
- Chisholm, L. (2000) The Educational and Social Implication of the Knowledge Societies. W: O. van der Gablenz i in. (red.) *Europe 2020. Adapting to a Changing World*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 75-90.
- Commission of the European Communities (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: CEC. Dostępny na: <https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/05/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf> [5.06.2025].
- Cudak, A. (2011) „Każdy ma swój Everest...” – turystyka górską jako forma aktywności osób po 60. roku życia. W: Z. Szarota (red.) *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 85-106.
- Dewey, J. (1930) *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Macmillan Company. Dostępny na: <https://dn790004.ca.archive.org/0/items/democracyandeduc00deweuoft/democracyandeduc00deweuoft.pdf> [5.06.2025].
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnama, M. i Ward, F.Ch. (1972) *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO. Dostępny na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222> [5.06.2025].
- Giddens, A. (2001) *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Gosik, B. (2015) Formy spędzania czasu wolnego starszych osób w województwie łódzkim. W: A. Janiszewska (red.) *Jakość życia ludzi starych – wybrane problemy. Space – Society – Economy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 14, 137-149.
- Goździk, Z. (2003) Edukacja nieformalna a potrzeby rynków pracy w państwach członkowskich Unii Europejskiej. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica*, 170, 133-155.
- Kidd, J.R. (1966) *The implications of continuous learning*. Toronto: W.J. Cage.
- Konieczna-Woźniak, R. (2009) Udział ludzi starszych w edukacji nieformalnej. *Chowanna*, 2, 127-141.
- Lengrand, P. (1975) *An Introduction to Lifelong Education*. UNESCO. Dostępny na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED118876.pdf> [29.05.2025].
- Leśniewska, G. (2016) Edukacja nieformalna – moda czy konieczność. *Edukacja Humanistyczna*, 2(35), 113-122.
- Litawa, A. (2022) O specyfice uczenia się podejmowanego w ramach amatorstwa. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses*, 23, 305-316. Dostępny na: <https://doi.org/10.34768/dma.vi23.632> [5.06.2025].

- Livingstone, D. (2007) Re-exploring the icebergs of adult learning: Comparative findings of the 1998 and 2004 Canadian surveys of formal and informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 20(2), 1-24. Dostępny na: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/1104/1060> [5.06.2025].
- Maier, M. (2017) Sytuacja osób w wieku 50+ na rynku pracy w Polsce. *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, XLIV, 2, 101-111.
- Malewski, M. (2006) W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(34), 23-51.
- Malewski, M. (2016) Kulturowe konteksty koncepcji *lifelong learning*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19, 4(76), 45-56.
- Marcel, G. (1959) *Homo viator: wstęp do metafizyki nadziei*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Milian, L. (2010) *Socjologia czasu wolnego: wiedza o czynnościach swobodnie wybieranych*, Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Administracji.
- Nyckowiak, J., Szaban, D., Trzop, B., Kołodziej, T., Zielińska, M., Kaźmierczak-Kałużna, I., Lisowska, M. i Szymandera, A. (2025) *Raport z badań. Doświadczenia, potrzeby i oczekiwania mieszkańców województwa lubuskiego dotyczące kształcenia zawodowego, wyższego i szeroko rozumianego lifelong learning, w tym kształcenia dorosłych w wymiarze formalnym, pozaformalnym i nieformalnym*. Zielona Góra.
- Opiela, J. (2019) Lifelong learning jako proces systematycznego podnoszenia kwalifikacji. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(30), 324-330.
- Ostrowska, A. (1999) *Styl życia a zdrowie*. Warszawa: IFiS PAN.
- Pierścieniak, K. (2023) Nieformalna edukacja dorosłych. Nieostre zakresy, nieuchwytne znaczenia. *Rocznik Andragogiczny*, 30, 199-228.
- Rottermund, J., Knapik, A. i Szyszka, M. (2015) Aktywność fizyczna a jakość życia osób starszych. *Społeczeństwo i Rodzina*, 42, 78-98.
- Siciński, A. (2002) *Styl życia, kultura, wybór. Szkice*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Siciński, A. (red.) (1976) *Styl życia. Koncepcje i propozycje*. Warszawa: PWN
- Stalończyk, I. (2014) Edukacja formalna i pozaformalna w procesie kształtowania społeczeństwa wiedzy. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 37, 320-330.
- Szarota, Z. (2011) Wstęp. W: Z. Szarota (red.) *Aktywizacja, rozwój, integracja – ku niezależnej starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, 7-9.
- Szatur-Jaworska, B. (2006) Cechy gerontologii społecznej jako dyscypliny naukowej. W: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski i M. Dziegielewska (red.) *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 16-25.
- Szostkiewicz, A. (2018) Aktywność edukacyjna osób dorosłych w obszarze edukacji nieformalnej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21, 85-99.
- Sztompka, P. (2021) *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Kraków: Znak Horyzont.
- Weber, M. (1978) *Economy and society*. Berkeley: University of California Press.
- Wnuk-Lipiński, E. (1972) *Praca i wypoczynek w budżecie czasu*. Wrocław: Ossolineum.
- Worek, B. (2019) *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wróbel, A. (2025) Zmieniające się współcześnie znaczenia starości – perspektywa socjologiczna. *Exlibris Social Gerontology Journal*, 28(1), 49-69.
- Wyka, A. (1993) *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: IFiS PAN.

Agnieszka Konieczna*
Monika Żak**

AD HOC AND PROACTIVE APPROACHES OF OLDER ADULTS TO DAILY MEMORY PROBLEMS

ABSTRACT: The study focuses on the strategies and resources utilized by older adults in response to everyday memory challenges. A phenomenographic methodology was employed to conduct interviews with 14 community-dwelling older adults, some of whom participated in cognitive or recreational stimulation programs at local senior clubs. The findings indicate that participants used a wide range of compensatory strategies, primarily simple, intuitive memory-supporting methods integrated into their daily lives. However, they rarely sought professional support, and their openness to new approaches was limited. Even those engaged in community-based programs were aware of the theoretical benefits of lifestyle management but implemented these recommendations to a limited extent. The study also discusses challenges related to the adoption of health-promoting strategies and factors influencing seniors' engagement in preventive activities. A key factor was their need to maintain independence and their belief that their existing methods were sufficient. The results highlight the necessity of developing more holistic support strategies that better address the diverse needs of older adults while respecting their desire for agency and autonomy in health-related decision-making. Adopting a lifelong cognitive development approach may contribute to more effective long-term interventions.

KEYWORDS: age-associated memory problems, everyday memory, optimization of memory function, participation, memory disorder prevention.

Introduction

Older community-dwelling adults encounter difficulties in their daily lives related to age-related cognitive changes (Parikh et al., 2016). However, memory difficulties, such as forgetting names or planned activities, occur across different age groups, although their frequency and coping strategies may change with age (Hill et al., 2017; Radnan et al., 2023). Nevertheless, many studies have focused on forgetting as an early symptom of dementia, overlooking it as a natural part of everyday functioning (Ossher, Flegal & Lustig, 2013; Mogle et al., 2019; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020). Although forgetting is common, little attention has been paid to the experiences of forgetting in the healthy adult population, particularly among older adults (Imhof et al., 2006).

The memory problems reported by seniors in daily life include difficulties in learning new names, recalling past events, retrieving a name or specific word in conversation,

* **Agnieszka Konieczna** – Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki Specjalnej; e-mail: akonieczna@aps.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3782-8373>.

** **Monika Żak** – Akademickie Liceum Ogólnokształcące; e-mail: monikazak43@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1748-9444>.

remembering why someone entered a room, and remembering to take medications on time (Farias et al., 2006; Apolinario et al., 2013; Buckley et al., 2015; Parikh et al., 2016; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020). Additionally, older adults often report issues with misplacing items, difficulty remembering information, and being distracted while performing tasks (Apolinario et al., 2013; Buckley et al., 2015; Parikh et al., 2016; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020). Studies indicate that they also experienced real difficulties in such aspects of daily life as managing finances and medications or dealing with complex daily tasks (De Vriendt et al., 2012; Buckley et al., 2015; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020).

Memory decline is a normal part of the aging process (Imhof et al., 2006). Although age-related memory changes are relatively mild and do not cause serious problems in independently performing normal daily activities, coping with memory loss and forgetting in daily life, especially in conjunction with other cognitive changes, poses a significant challenge for older adults (Mol et al., 2007; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022). At the same time, research suggests that the extent to which forgetting is perceived as a problem may be subjective—while one person may find temporary memory difficulties concerning, another may hardly notice them (Hill et al., 2017).

Research on the personal significance of cognitive problems associated with normal aging indicates that memory decline is particularly challenging because it affects major areas of life, such as leisure, engagement in work activities, and social relationships (Parikh et al., 2016). Older adults describe changes in valued life roles and resulting changes in self-esteem and confidence as significant consequences of memory problems (Buckley et al., 2015; Hill et al., 2017; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020). The experience of memory failures in healthy older adults causes subjective discomfort and is associated with adverse emotions such as frustration, anxiety, irritation, embarrassment, and shame or guilt (Buckley et al., 2015; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020; Pearman, 2021), as well as concerns about negative perceptions by others when their memory problems become apparent (Buckley et al., 2015). These emotional reactions suggest that for many people, daily memory failures can be quite devastating (Pearman, 2021). Regardless of the various causes of dementia and memory test results, forgetting is troubling for older adults as a sign of possible cognitive decline and decreased quality of life (Imhof et al., 2006; Mogle et al., 2019; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020; Carter et al., 2023).

Despite extensive literature on emotions related to memory challenges, little is known about what older adults do in the face of encountered memory problems, how they respond to challenges and memory failures in daily life, and how they cope with age-related changes in the memory domain (Pearman, 2021). Adaptation to these challenges involves compensatory strategies and the development of habits that support

cognitive functioning, including the use of calendars, lists, and notes, as well as internal techniques such as mnemonics and visualizations (Mol et al., 2007; Buckley et al., 2015; Parikh et al., 2016; Hill et al., 2017; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020; Ge et al., 2022; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022; Radnan et al., 2023).

External aids facilitate daily information management but do not enhance long-term memory retention abilities. Internal strategies, such as visualizations, help improve focus, while behavioral strategies support emotional regulation and action adjustment according to individual capacities (Buckley et al., 2015; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022). Combining these approaches has proven to be effective (Rebok, Carlson & Langbaum, 2007; Hertzog et al., 2008; Wu & Rebok, 2020).

Researchers also analyze the effectiveness of health recommendations for memory preservation and various interventions aimed at supporting cognitive abilities. Many studies focus on cognitive training targeting specific functions, such as working memory and attention, as well as cognitively stimulating activities like learning new skills (e.g., photography, playing a musical instrument, language acquisition, or using new technologies) or engaging in complex strategic games (Rebok, Carlson & Langbaum, 2007; Hertzog et al., 2008; Reijnders, van Heugten & van Boxtel, 2013; Wu, Rebok & Lin, 2017; Wu & Rebok, 2020; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022). A variety of interventions have been developed, ranging from computer-based programs to psychoeducational and metacognitive exercises (Reijnders, van Heugten & van Boxtel, 2013; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022).

Research suggests that holistic programs combining cognitive training with physical and social activities yield the best results (Reijnders, van Heugten & van Boxtel, 2013; Wu & Rebok, 2020). Additionally, cognitive stimulation diversity appears to be more beneficial than the frequency of a single activity. Modern interventions also provide health-promoting information and practical behavior-change techniques (Wu & Rebok, 2020). Furthermore, evidence suggests that the effectiveness of memory-supporting strategies depends not only on their type but also on environmental and motivational factors that can influence long-term engagement among older adults (Reijnders, van Heugten & van Boxtel, 2013; Wu & Rebok, 2020; Weaver & Jaeggi, 2021).

Studies suggest that some individuals may employ ineffective strategies or utilize their memory resources suboptimally (Buckley et al., 2015; Hertzog et al., 2019). Avoiding difficult situations or attempting to hide their memory problems, can lead to reduced social activity and lack of engagement in the long term (Buckley et al., 2015; Hill et al., 2017; Mol et al., 2007; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020; Pearman, 2021; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022). As a result, the preferred approaches and behaviors of older adults in supporting daily memory retention may have a cumulative

impact on their quality of life and health outcomes (Patzelt et al., 2016; Hill et al., 2017; Weaver & Jaeggi, 2021).

The aim of the study is to identify adaptive strategies employed by older adults in daily life. Additionally, it seeks to explore seniors' attitudes toward health recommendations related to memory maintenance and the barriers that may hinder their implementation. While there is evidence supporting the effectiveness of various preventive measures, little is known about how they are actually applied and perceived by older adults (Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020; Wu & Rebok, 2020; Ge et al., 2022).

Providing knowledge about the actual needs of seniors enables the design of better-tailored programs promoting prevention (Patzelt et al., 2016; Wu & Rebok, 2020). This study can provide valuable insights for both cognitive health specialists and policymakers developing support strategies for aging societies (Patzelt et al., 2016; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020; Ge et al., 2022).

Methods

Participants

Individual interviews were conducted with a purposively selected sample of 14 adults aged 60 and over. This method was chosen to capture subjective experiences and the diverse adaptive strategies used by older adults in the context of memory difficulties. To maximize the diversity of perspectives and experiences, recruitment took place in locations in the central-eastern part of Poland. Most participants were recruited from a senior center that offers lectures and courses for retirees. Potential participants were recruited in several ways. Some individuals responded to flyers posted in participating organizations, inviting them to participate in an interview about their engagement in health prevention. Others were recruited based on recommendations from senior center staff for individuals who might be interested in the study. The selection criteria for participants included age (60 years and older), no formal diagnosis of cognitive impairment, community residency, and consent to participate in the study.

The age of the participants ranged from 60 to 84 years, with an average of 72 years. The majority were women, and 100% of participants identified as White European. The study group was also diverse in terms of education and work experience: 86% had a secondary or higher education; 93% were retired (including two who worked part-time); 43% lived alone, 29% lived in rural or suburban areas. The group included one person engaged exclusively in a cognitive training program, four individuals who combined various cognitive stimulation and recreational activities at local senior centers, and one person who participated exclusively in recreational programs. The remaining

eight participants were not involved in cognitive training or any other program aimed at older adults.

Procedures

A qualitative approach was used in the study to understand seniors' subjective experiences and how they adapt to memory problems. The key research tool was in-depth interviews, conducted as individual conversations with each participant.

Each participant gave informed consent to the study (including audio recording and transcription of the interviews) before participation. Each interview was conducted at the participant's center or home, in a location preferred by them to ensure comfortable conditions. The interviews were conducted according to a pre-prepared set of open-ended questions, which allowed exploration of personal experiences related to daily forgetfulness, coping with problems, and promoting cognitive health. The predetermined list of questions was developed based on insights gained from a review of the existing literature. Additional questions were asked as needed to obtain more detailed responses. The interviews lasted from 30 to 90 minutes, and the content of each interview was recorded and then transcribed verbatim.

Data Analysis

Data analysis was conducted using thematic analysis according to Virginia Braun and Victoria Clarke's (2006) suggestions. This method was chosen because it allows for the systematic identification of patterns in the data and captures both matches and mismatches between seniors' expectations and available support services, considering the perspectives of both experts and potential clients. This approach enables the identification of gaps and areas for improvement in the services offered.

The analysis process began with independent coding of the transcripts by the project researchers. Researchers familiarized themselves with the interview transcripts by reading them repeatedly to understand the context and content. Segments of the transcripts were assigned codes based on key interview questions or emerging categories or themes. The codes were grouped into broader thematic categories. These themes reflected the main issues that emerged in conversations with participants. In some cases, more than one code could be assigned to the same segment of text. Themes were modified or combined as necessary to better capture the diversity and essence of the data. Coding was iterative, meaning codes were compared, added, or modified as new information emerged when returning to the transcripts to check interpretations against raw data. Discrepancies in coding were resolved through discussions, and the final list of codes was determined by group consensus. The codes were then consolidated into distinct themes, which were re-analyzed and refined until full consensus was achieved.

To ensure qualitative rigor, the research team conducted mutual summaries and reflective weekly discussions at all stages of data collection and analysis to prevent biases resulting from the researchers' personal beliefs. In one case, an external expert was engaged to review and critique our coding and interpretations.

Results

The analysis results are presented in a narrative form, highlighting key themes and illustrating them with quotes from the interviews. These themes reflect the main areas of experiences and adaptive strategies that emerged in conversations with the participants. Anonymous quotes are linked to participant number (e.g., P1) and age (e.g., 60). Seven themes illustrate the diversity of ways seniors adapt to changing cognitive abilities.

Daily Challenges Related to Forgetfulness

Many participants shared their subjective feelings about forgetfulness and changes in daily functioning. Interestingly, even those who denied cognitive decline showed many daily difficulties they had to deal with in the conversations.

One of the most frequently mentioned problems was forgetting items to buy at the store. As one participant noted: "When I go shopping, I often forget to buy something. Or when my children tell me something, ask me to do something, I sometimes forget" (P9, 60). This problem extended to forgetting to handle important matters: "I forget about some important matters to take care of, that I had to do something, go somewhere" (P12, 62).

Another common problem was difficulty remembering where various items were placed, such as keys, lists, or groceries. One participant described: "I mainly have memory problems when it comes to remembering small things, like where I left my keys" (P6, 65); "I can't remember where I put something" (P12, 62). Forgetting often led to frustrating searches, as one respondent indicated: "I have to search for something because I put it somewhere, and then it's hard to find" (P7, 77).

Difficulty remembering names, dates, and places was also commonly reported. Several participants noted: "I lack words, sometimes I can't remember a word" (P12, 62); "Words fly out of my head" (P13, 84) "Sometimes I forget names or places, like being called on to answer, I just can't remember right away" (P1, 84). Another participant added: "There are moments when someone comes to mind, but I forget their surname or first name" (P10, 76).

Forgetting the purpose of an action was another problem affecting seniors' daily lives. One respondent described it as: "When I go to my room to get something... I get distracted, come back, and forget why I went there" (P3, 72).

All participants reported experiencing daily difficulties due to memory problems. These problems are primarily a source of frustration for now but also impact self-esteem.

Coping in Daily Life

Respondents emphasized that compensatory strategies and ad hoc problem-solving play a crucial role in coping with the daily challenges of forgetfulness, supporting them in maintaining independence and efficiency. The participants' statements reveal a small variety of compensatory strategies, indicating that most of them use similar approaches to dealing with difficulties.

Seniors cope with forgetfulness in daily life mainly through external memory aids such as lists, notes, memos, and diaries. Participants often mentioned using shopping lists as one of the most important compensatory strategies. One respondent highlighted the importance of shopping lists: "The shopping list, of course. That's frequent" (P7, 77), underscoring the commonality of this method. Another added: "If there are more purchases and I specifically need something, like for a cake, then I write it down, so I prepare for the shopping" (P12, 62). Another noted: "I take a list for shopping. Oh, and of course, I have to write down doctor appointments on pieces of paper" (P9, 60).

Many respondents reported coping with forgetfulness by marking doctor's appointments on the calendar. As one participant noted, writing down future events helps her remember her commitments: "I don't need a shopping list yet! But doctor appointments... I mark them on the calendar to remember" (P10, 76). One respondent mentioned using calendars and numerous reminder notes as everyday tools to help organize life:

I have a calendar hanging on the wall, it's all written in. Besides that, I have a small calendar that I take to classes. If they give a date for something, like a trip, I write it down, otherwise I won't remember. Now, as I was leaving the clinic, I asked for a card to write down my appointment so I wouldn't forget. I have lots of various notes here, folded, and I throw away those that are outdated. They help me not miss things. (P2, 72)

One participant emphasized focusing on one task at a time as a strategy to cope with forgetfulness: "I focus. Not doing something like washing or vacuuming while someone is talking to me... When someone says something, I think and concentrate, not looking left and right" (P13, 84).

Another common strategy was putting things in the same places to avoid problems finding them. As one participant noted: "I try to put certain things always in the same places, where they should be. For example, I throw documents into one drawer so they can't get lost and end up in another place" (P12, 62). Another stressed the importance of fixed places:

Most importantly, [I need to] put everything in its place, so I know I'll find it there. The worst is putting something in a different place, then it's a problem, you have to search for it. If everything has its place, there's no problem. (P7, 77)

It is worth noting that many respondents rely on basic methods that are easy to apply and widely known, without resorting to more advanced memory techniques. Respondents emphasized that using such compensatory strategies helps them in daily functioning and maintaining independence. Despite the limited variety of these strategies, their effectiveness comes from regular use and adaptation to individual needs and preferences.

Only one participant delegated the responsibility for reminders to her husband and child, showing the rarity of this approach: "I usually try to use shopping lists or notes to avoid forgetting something. My children and husband also help a lot. They remind me earlier that someone will have a birthday or that I have a doctor's appointment" (P6, 65).

Seniors' Beliefs about Effective Memory Maintenance Methods and their Attitudes Toward Prevention

Beliefs about effective methods for maintaining memory and actively seeking information on this topic are crucial factors influencing the health-promoting behaviors of seniors. The statements of the study participants reveal diverse attitudes towards health solutions, including activities that support healthy aging and participation in structured cognitive interventions.

Regular engagement in informal cognitive activities, such as solving crosswords, reading, or watching television, is considered by respondents to be a significant part of strategies that support brain health and prevent cognitive decline. For instance, one respondent emphasizes the importance of crosswords: "You need to solve a lot of crosswords, I also advise others to do so, it helps with memory" (P1, 84). Another adds: "Regular mental exercises can improve memory" (P6, 65).

However, there were also comments revealing negative attitudes towards structured cognitive interventions. Many individuals highlighted the "superiority" of informal cognitive activities over educational offerings. One participant stated that self-directed activities could bring more benefits than participating in cognitive training sessions:

No, I have never been a participant in such classes. I haven't taken part. I exercise on my own, solve crosswords, read, watch interesting programs (...) Such meetings never really appealed to me. I try to exercise on my own. I solve crosswords, read a lot. Maybe it's interesting. I won't say it's not, but I never got interested in it, and I believe I'd rather be in an open space, be with people, read a lot and talk with young people, because young people engage the elderly more and you can learn more from them than in those courses. (P7, 77)

A healthy lifestyle, including diet, exercise, and sleep, also frequently appeared in respondents' statements as methods of supporting memory. As one person noted: "I think, for example, regular mental exercises and also a healthy lifestyle can improve memory (...) I've heard that nuts are good for memory, but I'm not an expert" (P6, 65). Respondents also emphasized the importance of social activity in maintaining cognitive functions: "Being among people, friends. Long conversations, reminiscing" (P8, 73). There were also unconventional tips: "[you need to] Get enough sleep! So that, as they say, the head is rested. And then you function better" (P10, 76).

Only one participant mentioned pharmacology as a method of supporting memory: "Well, there are memory drugs. I even heard on TV today that there is some memory drug because an old man was talking about it on TV. No, I don't take it. I take other medications, but not for memory" (P13, 84). She also pointed to other methods of supporting memory, such as a healthy diet and physical activity: "I think that maybe sports, getting out a bit, walking, looking at the weather, getting some fresh air, reading a nice book. Eating good fruits, some variety, that also helps" (P13, 84).

The participant who was an advocate of the "you can exercise on your own" strategy listed the most ways to improve memory and memory-enhancing activities:

Well, I suppose that traveling also helps people. When you travel, you see different things, but also read a lot, be interested in many interesting things, stories, history, geography. That also broadens horizons (...) You can exercise on your own. You can talk to people who also help with memory because they tell a lot of stories. Then you assimilate it, and it's also a solution (...) Because you also need to learn poems, learn languages, that also helps somehow. (P7, 77)

In summary, seniors' beliefs and attitudes towards memory support methods are varied. Many prefer informal cognitive activities such as crosswords, reading, or watching television over structured cognitive interventions. Participants mention that simple daily activities play a significant role in supporting brain health. Therefore, they do not perceive prevention as an additional effort or a search for opportunities to be active and engaged.

Some participants expressed a desire for more information on methods of supporting memory. One of them emphasized that she would like to have specific guidelines in courses: "I would like someone to tell me what is good for me. Someone said that crosswords are good. But there were cases where someone who did crosswords also got dementia" (P1, 84).

Regularly Undertaken Cognitive Activities

When discussing strategies that can positively impact memory, participants often expressed the belief that certain activities can help but did not necessarily relate this to their own engagement in these activities. Therefore, the statements of participants

indicating their approach to implementing and regularly practicing memory-supporting activities was analyzed separately.

When asked what they do to take care of their memory, participants primarily pointed to activities such as reading and watching television. Examples of statements include: "I read, and above all, I watch such interesting programs on TV (...) It helps a lot" (P7, 77); "I read. I read a lot. My neighbor works at the city library, and she brings me some new books every now and then" (P4, 68). Other respondents indicated limiting themselves to solving crosswords: "Apart from these activities [at the senior club], I also solve crosswords at home. More than that, I don't do anything" (P5, 75); "I mainly solve crosswords and read newspapers" (P14, 74); [daily] "No, I don't do anything besides reading and crosswords... That's all" (P10, 76).

It is worth noting that the range of activities implemented is quite limited compared to those recommended. Respondents often treat ordinary daily activities as their contribution to stimulating memory, not seeing the need to implement more advanced preventive measures. As expressed by one participant, this is completely sufficient: "Well, as I said, I solve crosswords, read, and above all, watch such interesting programs on TV about history, geography, where they show different countries, different curiosities, and that also helps a lot" (P7, 77). Another person emphasized that they constantly undertake various cognitive activities: "It depends on the season. When it's warm, I spend a lot of time outdoors, planting and watering flowers in the garden. In winter, I mainly stay at home and solve crosswords. Of course, I also attend classes at the senior club" (P14, 74).

The term "sometimes" also does not indicate a high intensity of memory-stimulating activities, especially if there is an expressed helplessness: "Sometimes I exercise my mind by solving crosswords or sudoku. In general, I don't know what else I could do. I've never received more guidelines or ideas on this topic, so I don't know..." (P6, 65).

Healthy eating and exercise were also mentioned by participants as important elements of active memory support. However, participants understand these activities as daily actions, as evidenced by one respondent's statement: "But some sport or something, no. I get normal daily exercise" (P12, 62). Another respondent said:

Well, I try to exercise. I have a dog, so I have to go out, so I log steps, so there's some movement. And I also try to eat healthily, a lot of vegetables. Well, work certainly helps me because you have to be focused a lot, so somehow the memory exercises itself. (P9, 60)

Participation in Educational Programs as an Opportunity for Cognitive Stimulation

Participation in intervention programs is perceived by seniors as both an opportunity for cognitive stimulation and a chance to gain other benefits, such as emotional

well-being and companionship. Only one respondent, who participated in memory training, presented cognitive benefits as the most important gains from participation: "First of all, my memory has improved" (P5, 75). Some considering cognitive training pointed to potential cognitive benefits, saying: "Surely it would be useful for memory development, speech development, for better learning" (P11, 61). Others were less enthusiastic about cognitive activities, emphasizing that only practical activities would attract them: "I think it could be something nice and interesting... if only it would help in daily functioning" (P6, 65).

Participants also mentioned benefits such as social activation: "People can meet, get to know each other, exchange views on various topics, make friends" (P8, 73). It is worth noting that the need for companionship was the main reason for most participants to enroll in cognitive training: "I had depression for various reasons, but I pulled myself together and signed up to be among people" (P3, 72). Another participant described her motivation to join a senior club after the loss of her husband:

When my husband died, I fell into a terrible depression... [Then I told myself] 'I'll go among people and that will cheer me up.' And I always say that they put me back on my feet, I came back to life. (...) I needed people, and they put me back on my feet, and I am grateful to them. (P2, 72)

Another participant also emphasized that memory stimulation was not his main goal:

I've been attending memory improvement classes for seniors for quite a while, for 2 years. I found out about them quite by chance because my wife found a leaflet in the mailbox, and we decided to go there. And we liked it so much that we still go. Because we don't like to be bored, we liked it. (...) [the reason was] I'll tell you, I can't sit at home. Half a year into retirement, I dug up the garden again. I need some activity, to go out among people... because just going to the store or the doctor, a person could go crazy at home. My wife liked it, she could watch that screen all day. But I'm the head of the family, and I told her that we need to find some activities... and she found a leaflet about the classes. (P4, 68).

Participants emphasized that these programs are not only a way to stimulate cognition but also to avoid social isolation: "Definitely, because you know, when a person sits at home locked up and only looks out the window or at the TV, they deteriorate quickly, so to speak" (P3, 72). Other quotes also confirm this perception of the classes: "I would recommend it for the opportunity to meet other seniors, or just to spend free time pleasantly" (P6, 65), "People can meet, get to know each other, exchange views on various topics, and make friends" (P8, 73).

In summary, participation in educational and intervention programs is seen in different ways by seniors. For some, the main goal is cognitive stimulation, but for the majority, social and emotional benefits are the most important.

Conversations with Relatives and Using Support

Regular conversations with relatives and using their support, both emotional and practical, are not commonly practiced by the participants of our study. Seniors clearly distance themselves from this way of dealing with memory problems.

When asked about the willingness to talk to someone about noticeable memory problems and their concerns about memory, respondents often stated that this is not a topic for conversation. For example, one participant said: “No, no, because it’s not that bad for me [to talk about it]” (P9, 60), and another added: “Such topics are not discussed” (P10, 76). Another response indicates a lack of openness to discussing memory problems even among peers: “When I meet with those like me, at this age, with such a friend, we don’t talk about such topics... we don’t go into [such topics]” (P10, 76). According to our respondents, the negative aspects of aging are not a topic for conversation, as emphasized by another statement:

No, I haven’t talked to anyone. I realize that many people have memory problems, but somehow people are reluctant to talk about it. Everyone likes to talk about good things, the bad things are somehow not mentioned so willingly. (P7, 77)

Only one respondent admitted that she jokingly talks with friends about memory problems: “Sometimes with friends, we just exchange funny stories related to memory” (P6, 65).

Seeking Diagnosis and the Need for Informational Support in Memory Management

In the study, only one participant reported that actively seeking a diagnosis and relying on professional advice played an important role in managing memory problems and planning appropriate actions. This participant emphasized the importance of early recognition of memory problems and consulting professionals, which is a different approach from the rest of the group.

The remaining participants usually avoided diagnosis and professional advice for various reasons, such as fear of confirming health problems. One respondent said: “I haven’t talked to anyone. I mean... not to any doctor” (P6, 65), suggesting a lack of initiative in seeking professional help.

Some seniors, although they notice their memory problems, do not take steps toward diagnosis or treatment. One of them admitted: “You know, I’m 72 years old, I’m starting to have memory problems, so it would be good for someone to advise me a little on what to do about it” (P3, 72).

There are also voices indicating the need for better informational and organizational support. Many respondents expect guidance from third parties. One participant

emphasized that she would not know how to enroll in classes: “I would probably need some tips. Some explanation” (P11, 61). Another participant described how she was guided by the facility manager and emphasized that she would not have been able to do it on her own: “No, because I wouldn’t know how, where to find it even. But here we are well-off, even Mrs. Anetka [manager] arranged transportation for us, the bus picks us all up” (P1, 84). At another point in the conversation, this participant emphasized that she relied on the authority both in signing up: “Mrs. Anetka insisted. So I thought, nobody will bite me if I go there,” and regarding the content of the classes: “Someone smart came up with it, and I have no objections. After all, some smarter group determined it, so memory exercises for seniors are probably needed”.

One participant emphasized that she would like the courses to include specific guidelines: “It would be best if someone told us how to live beautifully, how to experience it beautifully” (P1, 84) or for the teacher to offer practical contacts to ensure full access to these programs and help overcome any barriers: “to guide those seniors somewhere..., propose some additional things, guide someone, *e.g.*, to the University of the Third Age” (P12, 62).

Discussion

This qualitative study focuses on identifying and explaining the actions taken by older adults in response to daily memory difficulties and perceived changes in cognitive functioning. For healthy older individuals living in the community, experiences related to memory decline and a gradual decrease in the ability to perform daily activities are not only frustrating (Hill et al., 2017; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020) but also very worrying and can lead to changes in self-identity (Buckley et al., 2015). This anxiety is reinforced not only by the subjective feeling of losing control over one’s own functioning but also by social factors, including concerns about becoming a burden to loved ones or a diminished sense of self-worth in the eyes of others (Hill et al., 2017; Carter et al., 2023).

Adaptation processes to everyday forgetting require not only developing new skills and routines but also making conscious choices regarding actions and health solutions. Previous studies have described these adaptations as an active process of managing changes aimed at optimizing functioning and quality of life, including health and well-being (Reichstadt et al., 2007; Ge et al., 2022). Our study advances this line of analysis by focusing on what seniors themselves consider crucial for adapting to deteriorating memory due to aging. Additionally, our study provides a rich picture of seniors’ motivations for participating in preventive services and their perceptions of health-promoting activities.

Two overarching and seemingly opposing themes that emerged from the data are a practical approach and the approach focused on long-term cognitive health as key to coping with age-related changes in memory abilities. The practical approach refers to strategies used in response to specific memory challenges in daily life, such as difficulties in locating objects, recalling names, or remembering appointments (Radnan et al., 2023). This approach is ad hoc and reactive, relying on compensatory strategies that help maintain independence and effectively perform everyday tasks (e.g., Ossher, Flegal & Lustig, 2013; Buckley et al., 2015; Parikh et al., 2016; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020). Coping with age-related cognitive changes also involves accepting experiences, along with realistic self-assessment or normalizing cognitive changes, as previous studies have shown (Imhof et al., 2006; Parikh et al., 2016; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020). On the other hand, the health-promoting approach involved proactive actions and long-term efforts to improve and maintain memory. This approach includes engaging in cognitive interventions, participating in training programs, and adopting a brain-healthy lifestyle, such as physical activity, a balanced diet, and regular involvement in cognitively demanding activities (Reijnders, van Heugten & van Boxtel, 2013; Wu & Rebok, 2020).

A key finding of our study is that older adults integrate these approaches in a way that suits their individual needs – they employ practical strategies in everyday situations while simultaneously engaging in health-oriented efforts over the long term. The balance between these two approaches is perceived by older adults as key to successful aging, as also demonstrated in another study (Reichstadt et al., 2007).

The increased use of memory strategies is well-documented (e.g., Buckley et al., 2015; Parikh et al., 2016; Hertzog et al., 2019; Ge et al., 2022; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022; Ross & Rodriguez, 2023). We found that external strategies, such as using calendars, lists, and notes, were crucial for coping with memory failures. Participants also used routines, such as placing items in visible or fixed locations and maintaining order to support memory. However, there was no flexible approach to trying new strategies, such as visualizing and verbalizing task steps, doing one thing at a time to reduce task complexity, as reported in other studies (Imhof et al., 2006; Pearman, 2021; Ross & Rodriguez, 2023).

It is surprising that participants did not mention social media or the use of modern digital tools, such as electronic reminders or smartphone settings, despite research indicating their increasing use by older generations (Wu, Rebok & Lin, 2017; Radnan et al., 2023). This may suggest the presence of barriers to using such technologies, such as lack of access, knowledge, or trust in this type of support, highlighting the need for further research on how digital technologies can be more effectively integrated into the daily cognitive functioning of seniors.

Few participants used family assistance to manage their calendars and locate lost items. Requests for support in managing daily tasks were reported relatively infrequently, which is consistent with previous studies (Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020). Moreover, most participants felt that the strategies they used met their needs well and did not seek better solutions and tools. Even when strategies failed, they believed their memory failures were not so destructive that behavior change was urgent.

One of the significant findings of this study is the ambivalence reported by seniors toward sharing memory problems with loved ones as a coping mechanism. In a similar way to accepting support from loved ones, having open conversations about forgetting and dementia can validate experiences and allow for social negotiations on practical solutions, which can have an emotionally reassuring effect (Ge et al., 2022; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022; Carter et al., 2023). However, only two participants benefited from discussing memory problems, while others avoided the topic, suggesting a need for further exploration of communication barriers and their impact on cognitive health. Other studies have indicated that reasons may include fears of being a burden, lack of awareness about how to seek help, or concerns about whether the environment will respond to their memory problems in a non-threatening manner (*e.g.*, Hill et al., 2017; Rosenberg et al., 2020; Pearman, 2021; Ge et al., 2022). This study revealed that avoiding the „topic” of memory failures in social and family interactions can be understood as an expression of resistance to aging and a belief that such conversations are an unnecessary focus on the negative aspects of aging.

Although the main emphasis was on the pragmatic ability to cope with daily challenges, some participants also emphasized the importance of trying new solutions and implementing preventive strategies to prevent further memory decline. This suggests that the motivation to care for cognitive health is not limited solely to older adults with noticeable difficulties, but also includes those who aim to maintain their cognitive functions at a high level. The study thus confirms that some older adults are motivated to maintain cognitive health, and many utilize the opportunities provided by social support services and use information about improving cognitive health. It is noteworthy that participants mentioned a wide range of programs, from artistic activities to yoga, dance classes, cooking lessons, and book clubs. Many participants considered joining additional recreational activities or wanted such activities to be available in their area.

In the literature, the use of health prevention opportunities, leading a healthy lifestyle, and undergoing medical evaluation in response to changing cognitive abilities are indicated as key positive coping strategies aimed at gaining knowledge and control (Friedman et al., 2009; Buckley et al., 2015; Rosenberg et al., 2020; Srisuwan et al., 2020). Although some participants did not know whether or how memory could be helped, some were able to mention certain factors as important for protecting cognitive health,

such as memory training, a healthy diet, regular walks and physical exercises, taking supplements, and maintaining an active social life, similar to other studies (Buckley et al., 2015; Smith, Ali & Quach, 2015; Rosenberg et al., 2020; Rotenberg, Sternberg & Maeir, 2020; Ge et al., 2022; Ross, Hofbauer & Rodriguez, 2022).

Participants primarily preferred less structured activities (puzzles, quizzes, card games, watching movies, and reading), which reflects their need for autonomy in managing their actions (Hill et al., 2017). Seniors regarded these activities as easy to implement and well-suited to their daily lives, as they did not require supervision and allowed them to maintain a sense of control over memory-related issues. However, they were not convinced of their effectiveness or the necessity of regular engagement. This suggests the need for better alignment of health recommendations with seniors' perceptions and more effective communication of the benefits of more structured cognitive interventions and physical activities.

In addition to the mentioned barriers, some participants were reluctant to implement such health-promoting activities as exercise because they did not like them or were still considering their implementation. Participants' beliefs about "brain health" reflect media influence but also indicate a limited scope of the impact of this information on actual behavior changes. Other studies also indicate that seniors find information about diets and health confusing and contradictory, which discourages them from implementing recommendations (Friedman et al., 2009; Rosenberg et al., 2020). Moreover, media messages are often not relevant to them or do not consider their ideas and attitudes about disease risks and prevention. In the context of health education, it is essential to develop consistent informational strategies that are tailored to the needs of seniors, taking into account their prior experiences as well as their skepticism toward changing health recommendations (Friedman et al., 2009).

In line with findings from previous research, our participants confirmed that local communities, including churches, were considered sources of information about health prevention and available local services (Patzelt et al., 2016). This indicates the potential of utilizing existing social structures to promote activities supporting cognitive health and highlights the need to engage community leaders in educational campaigns targeted at seniors.

Fewer participants reported taking actions to improve brain health than those who expressed intentions to do so. Some participants were reluctant to engage in self-organized health-promoting activities or did so irregularly, while others gave very evasive answers, citing various barriers. It is surprising that almost none of our participants, aside from those walking their dogs, reported engaging in regular physical activity, despite numerous studies highlighting its importance for cognitive health (Reijnders, van Heugten & van Boxtel, 2013; Wu & Rebok, 2020). In light of the proposed stages

of health behavior change during interventions (Prochaska, Redding & Evers, 2008), performing an activity and planning to start a practice in the near future can differ from inactivity and not thinking about increasing activity (André & Agbangla, 2020). Thus, a participant who has started practicing but has not yet reached the required level (*e.g.*, does not exercise regularly) is active but insufficiently so, while another participant in the decision-making stage may be aware of the problem and seriously considering solving it but has not yet committed to taking action in the near future. Therefore, thinking about engaging in health-promoting activities later in life cannot be considered an intention to make a change (Smith, Ali & Quach, 2015; André & Agbangla, 2020). These results suggest that mere awareness of the need for action does not always translate into actual behavior change, which may stem from both psychological and structural factors, such as the availability of appropriate services and support (Wu & Rebok, 2020).

Research by Christiane Patzelt et al. (2016) suggests that some seniors associate preventive measures solely with disease and services typical of secondary and tertiary prevention. As long as they feel well, they are not interested in primary prevention services focused on health promotion. Similarly, Anna Rosenberg et al. (2020) demonstrated that seniors' knowledge about cognitive impairment risk factors and prevention was limited and superficial, stemming from family histories of dementia, and many people doubted the possibility of prevention, particularly in relation to primary prevention.

An important aspect is also the way seniors perceive healthcare services. Older adults do not necessarily want a diagnosis that might alter their perception of themselves (Henley et al., 2023). In their view, the healthcare system is difficult to access and overloaded, and it is primarily targeted at those with more severe needs. Furthermore, the belief that there are few effective treatment options weakens the motivation to seek a diagnosis and intervention. Additionally, avoiding formal services does not necessarily mean ignoring the problem but may be a conscious coping strategy, relying on informal social support and aiming to maintain normalcy (Imhof et al., 2006; Schrauf & Iris, 2012; Carter et al., 2023). Participants in this study also preferred autonomy and everyday coping strategies that they could manage independently. They described a strong desire to maintain the status quo, which seems to reflect active coping choices rather than avoidance of the problem (Henley et al., 2023).

Although seniors often rely on their own coping methods and strive to maintain independence, this does not mean a complete rejection of external support. Authorities play a significant role in decisions about potential changes, especially in situations where seniors feel uncertain about the effectiveness of their own actions. It is worth noting that clergy and doctors are perceived by participants in this sample as individuals who can inspire them to make changes. Participants expect not only information but also suggestions on what they can do, and they are willing to implement preventive

measures recommended by specialists. Reliance on experts demonstrated in this study is a key factor that brought most of our participants to community centers offering cognitive training. However, participation in group interventions does not necessarily provide evidence of a proactive approach among older adults, as it does not always lead to engagement in lifestyle modifications. Additionally, seniors in this study had some reservations about memory training and critically viewed new memory strategies, which, according to the participants, had limited usefulness for performing daily tasks and did not take their individual realities into account.

Moreover, our findings are consistent with other studies that emphasize the importance of engaging in new and meaningful activities, such as intergenerational interactions, being useful, and participating in social life (Reichstadt et al., 2007). Some of our participants felt that they led active lives resulting from being embedded in family life and regularly performing duties or participating in group programs. Social gatherings, having fun, and enjoying daily or recreational activities were associated with health protection by our participants, with brain activity seen as an additional benefit. This indicates the need for a broader perspective on the concept of cognitive health and its support.

Numerous concepts promoting successful aging indicate the multidimensionality of this lifelong process (Patzelt et al., 2016; Radnan et al., 2023). Criticisms of these concepts highlight the lack of consideration of the subjective views of older adults and the need for diverse approaches that do not stigmatize aging or impose specific models of “success.” These concepts can undermine the identity of aging individuals who feel compelled to meet societal standards of success, productivity, or independence and personal responsibility (Martinson & Berridge, 2015). This study provides evidence that it is important to create environments that allow seniors to define their own needs and develop on their own terms, rather than conforming to external societal expectations (Martinson & Berridge, 2015).

Limitations

Regarding the study’s limitations, it is possible that our data includes experiences of seniors who are ostensibly healthy without known cognitive disorders. Since memory performance was not assessed using any formal test, it cannot be ruled out that some participants may have been experiencing early, undiagnosed signs of memory decline. A heterogeneous group of healthy older adults should be considered to include both those experiencing changes associated with normal aging and those with preclinical, yet undiagnosed, dementia (Buckley et al., 2015).

Furthermore, a limitation of this study is the small and relatively homogeneous sample, which may affect the generalizability of the findings. Most participants were recruited from a senior center, meaning the study group may have consisted of individuals who were more active and interested in cognitive health. Seniors who were less engaged in health-promoting activities or lacked access to similar programs may have been underrepresented, potentially influencing the results.

Although this study included basic demographic data, future research would benefit from purposive sampling based on additional factors such as education, socioeconomic status, comorbidities, disabilities, lifestyle, or level of social support, as these may significantly influence adaptive strategies and cognitive prevention approaches. Finally, decision-making about engaging in specific preventive activities is a multi-step process. It might be worthwhile for future research to trace the process of changing behavioral patterns or it could focus on analyzing the dynamic changes in seniors' motivation and attitudes toward preventive recommendations.

Conclusions

This qualitative study provides new insights into seniors' adaptive strategies in response to cognitive changes, including memory issues, and their approaches to managing daily challenges arising from these changes.

Participants employed various approaches that can be categorized into practical and health-promoting strategies. Compensatory strategies played a key role, as they allowed seniors to maintain independence and effectively manage daily tasks. Internal strategies, such as visualization or mnemonic techniques, were used less frequently, suggesting the need for further research on the effectiveness of different compensation methods.

Although most seniors reported being aware of preventive actions supporting cognitive health, they rarely implemented these strategies systematically and often approached them with skepticism. While they emphasized the importance of maintaining memory and brain health, they seldom sought professional support, which may be attributed to both individual beliefs and systemic barriers.

The study reveals that many seniors do not feel the need to share their memory problems with loved ones, which may limit emotional support and joint problem-solving.

These conclusions suggest the necessity of creating comprehensive health policies and support programs that consider how different preventive strategies can be best integrated into daily life, as well as enabling seniors to actively participate in defining their health needs and goals.

Future research should focus on the mechanisms supporting cognitive functions that take into account both the perspectives of seniors and experts. It is also crucial to

adapt the care system: instead of a reactive model focused on deficits, a holistic approach is needed that supports cognitive health throughout life (Wu, Rebok & Lin, 2017).

This change also requires transforming the relationship between seniors and experts – their role should not be limited to imposing ready-made solutions but to co-developing strategies that are perceived as useful, feasible, and aligned with seniors' values. Moreover, experts working in senior health should better understand the changing generations of seniors, who have adapted over decades to dynamic social and technological changes and have different needs from previous generations.

References

- André, N. & Agbangla, N.F. (2020) Are Barriers the Same Whether I Want to Start or Maintain Exercise? A Narrative Review on Healthy Older Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online], 17(17). Available at: <https://doi.org/10.3390/ijerph17176247>.
- Apolinario, D., Miranda, R.B., Suemoto, C.K., Magaldi, R.M., Busse, A.L., Soares, A.T., da Costa Lopes, L., Kasai, J.Y., Satomi, E., Kikuchi, E.L. & Jacob-Filho, W. (2013) Characterizing spontaneously reported cognitive complaints: The development and reliability of a classification instrument. *International Psychogeriatrics*, 25(1), 157-166.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buckley, R.F., Saling, M.M., Frommann, I., Wolfgruber, S. & Wagner, M. (2015) Subjective cognitive decline from a phenomenological perspective: A review of the qualitative literature. *Journal of Alzheimer's Disease* [online], 48(1), S125-S140. Available at: <https://doi.org/10.3233/JAD-150095>.
- Carter, C., James, T., Higgs, P., Cooper, C. & Rapaport, P. (2023) Understanding the subjective experiences of memory concern and MCI diagnosis: A scoping review. *Dementia*, 22(2), 439-474.
- De Vriendt, P., Gorus, E., Cornelis, E., Velghe, A., Petrovic, M. & Mets, T. (2012) The process of decline in advanced activities of daily living: A qualitative explorative study in mild cognitive impairment. *International Psychogeriatrics*, 24(6), 974-986.
- Farias, S.T., Mungas, D., Reed, B.R., Harvey, D., Cahn-Weiner, D. & DeCarli, C. (2006) MCI is associated with deficits in everyday functioning. *Alzheimer Disease & Associated Disorders*, 20(4), 217-223.
- Friedman, D.B., Laditka, J.N., Hunter, R., Ivey, S.L., Wu, B., Laditka, S.B., Tseng, W., Corwin, S.J., Liu, R. & Mathews, A.E. (2009) Getting the message out about cognitive health: a cross-cultural comparison of older adults' media awareness and communication needs on how to maintain a healthy brain. *The Gerontologist*, 49, 50-60.
- Ge, S., Wu, K.C., Frey, H., Saudagaran, M., Welsh, D., Primomo, J. & Belza, B. (2022) Engaging with aging: A qualitative study of age-related changes and adaptations. *Innovation in Aging* [online], 6(6). Available at: <https://doi.org/10.1093/geroni/igac054>.
- Henley, J., Hillman, A., Jones, I.R., Woods, B., MacLeod, C.A., Pentecost, C. & Clare, L. (2023) 'We're happy as we are': the experience of living with possible undiagnosed dementia. *Ageing & Society*, 43(9), 2041-2066.

- Hertzog, C., Kramer, A.F., Wilson, R.S. & Lindenberger, U. (2008) Enrichment effects on adult cognitive development: Can the functional capacity of older adults be preserved and enhanced? *Psychological Science in the Public Interest*, 9(1), 1-65.
- Hertzog, C., Lustig, E., Pearman, A. & Waris, A. (2019) Behaviors and strategies supporting everyday memory in older adults. *Gerontology*, 65(4), 419-429.
- Hill, N., Mogle, J., Kitko, L., Gilmore-Bykovskyi, A., Wion, R., Kitt-Lewis, E. & Kolanowski, A. (2017) Incongruence of subjective memory impairment ratings and the experience of memory problems in older adults without dementia: a mixed methods study. *Aging & Mental Health*, 22(8), 978-985.
- Imhof, L., Wallhagen, M.I., Mahrer-Imhof, R. & Monsch, A.U. (2006) Becoming forgetful: How elderly people deal with forgetfulness in everyday life. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 21(5), 347-353.
- Martinson, M. & Berridge, C. (2015) Successful aging and its discontents: A systematic review of the social gerontology literature. *The Gerontologist*, 55(1), 58-69.
- Mogle, J., Muñoz, E., Hill, N.L., Smyth, J.M. & Sliwinski, M.J. (2019) Daily memory lapses in adults: Characterization and influence on affect. *The Journals of Gerontology*, 74(1), 59-68.
- Mol, M., Carpay, M., Ramakers, I., Rozendaal, N., Verhey, F. & Jolles, J. (2007) The effect of perceived forgetfulness on quality of life in older adults: A qualitative review. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 22(5), 393-400.
- Ossher, L., Flegal, K.E. & Lustig, C. (2013) Everyday memory errors in older adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 20(2), 220-242.
- Patzelt, C., Heim, S., Deitermann, B., Theile, G., Krauth, C., Hummers-Pradier, E. & Walter, U. (2016) Reaching the elderly: Understanding of health and preventive experiences for a tailored approach – Results of a qualitative study. *BMC Geriatrics* [online], 16(1). Available at: <https://doi.org/10.1186/s12877-016-0374-3>.
- Parikh, P.K., Troyer, A.K., Maione, A.M. & Murphy, K.J. (2016) The impact of memory change on daily life in normal aging and mild cognitive impairment. *Gerontologist*, 56(5), 877-885.
- Pearman, A. (2021) The interpersonal context of memory complaints. *Journal of Applied Gerontology*, 40(2), 1601-1610.
- Prochaska, J.O., Redding, C.A. & Evers, K.E. (2008) The transtheoretical model and stages of change. In: K. Glanz, B.K. Rimer & K. Viswanath (eds.) *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 97-121.
- Radnan, M.J., Nicholson, R., Brookman, R. & Harris, C.B. (2023) Memory compensation strategies in everyday life: Similarities and differences between younger and older adults. *Scientific Reports*, 13(1), 8404.
- Rebok, G.W., Carlson, M.C. & Langbaum, J.B. (2007) Training and maintaining memory abilities in healthy older adults: traditional and novel approaches. *The Gerontological Society of America*, 62(1), 53-61.
- Reichstadt, J., Depp, C.A., Palinkas, L.A. & Jeste, D.V. (2007) Building blocks of successful aging: a focus group study of older adults' perceived contributors to successful aging. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 15(3), 194-201.
- Reijnders, J., van Heugten, C. & van Boxtel, M. (2013) Cognitive interventions in healthy older adults and people with mild cognitive impairment: a systematic review. *Ageing Research Reviews*, 12(1), 263-275.
- Ross, S.D., Hofbauer, L.M. & Rodriguez, F.S. (2022) Coping strategies for memory problems in everyday life of people with cognitive impairment and older adults: A systematic review. *International Journal of Geriatric Psychiatry* [online], 37(5). Available at: <https://doi.org/10.1002/gps.5701>.

- Ross, S.D. & Rodriguez, F.S. (2023) Usability of a memory aid handbook for older people with subjective cognitive impairment: An explorative pilot study. *International Journal of Geriatric Psychiatry* [online], 38(8). Available at: <https://doi.org/10.1002/gps.5989>.
- Rosenberg, A., Coley, N., Soulier, A., Kulmala, J., Soininen, H., Andrieu, S., Kivipelto, M. & Barbera, M. (2020) Experiences of dementia and attitude towards prevention: A qualitative study among older adults participating in a prevention trial. *BMC Geriatrics* [online], 20(1). Available at: <https://doi.org/10.1186/s12877-020-1493-4>.
- Rotenberg, S., Sternberg, S. & Maeir, A. (2020) Where did I put my glasses? The lived experience of older adults seeking medical help for perceived memory problems. *Disability and Rehabilitation* [online], 42(25), 3606-3613. Available at: <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1602849>.
- Schrauf, R.W. & Iris, M. (2012) Very long pathways to diagnosis among African Americans and Hispanics with memory and behavioral problems associated with dementia. *Dementia*, 11(6), 743-763.
- Smith, B.J., Ali, S. & Quach, H. (2015) The motivation and actions of Australians concerning brain health and dementia risk reduction. *Health Promotion Journal of Australia*, 26(2), 115-121.
- Srisuwan, P., Nakawiro, D., Chansirikarnjana, S., Kuha, O., Kengpanich, S. & Gesakomol, K. (2020) Exploring factors that contribute to joining and regularly practicing in cognitive training among healthy older adults: A one-year follow-up qualitative study. *The Journal of Prevention of Alzheimer's Disease*, 7(2), 75-81.
- Weaver, A.N. & Jaeggi, S.M. (2021) Activity engagement and cognitive performance amongst older adults. *Frontiers in Psychology* [online], 12. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620867>.
- Wu, R., Rebok, G.W. & Lin, F.V. (2017) A novel theoretical life course framework for triggering cognitive development across the lifespan. *Human Development*, 59(6), 342-365.
- Wu, R. & Rebok, G.W. (2020) Maximizing the impact of cognitive engagement interventions for older adults. In: A.K. Thomas & A. Gutches (eds.) *The Cambridge handbook of cognitive aging: A life course perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 685-700.

Dyskurs edukacji w szkole wyższej

The discourse
of higher education

red./ed. Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Alicja Jurgiel-Aleksander*
Zdzisław Aleksander**

SPOSÓB POSTRZEGANIA SIEBIE JAKO DOROSŁEGO UCZĄCEGO SIĘ PODMIOTU I ZNACZENIE EDUKACJI W SZKOLE WYŻSZEJ W FENOMENOGRAFICZNEJ REKONSTRUKCJI WYPOWIEDZI OSÓB POKOLENIA Z NA TEMAT DOŚWIADCZANIA STUDIOWANIA

THE WAY OF PERCEIVING ONESELF AS AN ADULT LEARNING SUBJECT AND THE IMPORTANCE OF HIGHER EDUCATION IN A PHENOMENOGRAPHIC RECONSTRUCTION OF THE STATEMENTS OF GENERATION Z PEOPLE ABOUT THE EXPERIENCE OF STUDYING

ABSTRACT: The aim of this article is an attempt to deal with the issue of adult learning from the perspective of a participant in higher education (university). The key to recognizing this issue is the phenomenographic reconstruction of the concept of studying and the way it describes the adult as a learner. The authors of the article reveal the results of their own research, the subject of which was the analysis of the experience, understanding and perception of studying by students from Generation Z. The reference to the collected empirical material present here is of a two-stage nature. First, in a simplified way, the authors present the categories of description that make up the image of studying in the perspective of Generation Z students in order to show that the key to distinguishing them is the roles that students assign to themselves as adult learning subjects. And these are the following roles: (a) participant in the formal education system, (b) user and consumer of knowledge, (c) practicing social independence, (d) adapting to the new (as opposed to school) academic didactic culture, (e) initiator of learning to be with others. The authors then look at what kind of validation of higher education (university) accompanies student-developed concepts of studying and the roles inscribed in them. As a result, they come to the conclusion that the process of justifying education in higher education takes place by emphasizing the importance of achieving the individual needs of individuals, recognizing the civilizational acceleration as a state describing the modern lifestyle, treating studying through the prism of learning that takes place on the terms of a meeting.

KEYWORDS: adult as a learning subject, higher education, generation Z, phenomenography.

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest próba zmierzenia się z problematyką uczenia się dorosłych z perspektywy uczestnika edukacji w szkole wyższej (uniwersytetu). Kluczem do rozpoznania tej kwestii jest fenomenograficzna rekonstrukcja koncepcji studiowania i zawarty w niej sposób opisu dorosłego jako osoby uczącej się. Autorzy artykułu ujawniają rezultaty badań własnych, których przedmiotem była analiza doświadczenia, rozumienia i postrzegania studiowania przez studentów z pokolenia Z. Obecne tutaj nawiązanie do zebranego materiału empirycznego ma charakter dwustopniowy. Najpierw w sposób uproszczony autorzy przedstawiają kategorie opisu składające się na obraz studiowania w ujęciu studentów pokolenia Z po to, by pokazać, że kluczem do ich wyróżnienia

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

** **Zdzisław Aleksander** – Akademia Ateneum w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych; e-mail: z.aleksander@ateneum.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4281-7890>.

jest rola, jaką studenci przypisują sobie jako dorosłemu uczącemu się podmiotowi. I są to następujące role: a) uczestnik formalnego systemu kształcenia, b) użytkownik i konsument wiedzy, c) praktykujący społeczne usamodzielnienie, d) adaptujący się do nowej (w odróżnieniu od szkoły) akademickiej kultury dydaktycznej, e) inicjator uczenia się bycia z innymi. Następnie autorzy przyglądają się temu, jaki rodzaj uprawnień dotyczących edukacji w szkole wyższej (uniwersytecie) towarzyszy wytworzonym przez studentów konceptom studiowania i wpisanym w nie rolom. W rezultacie dochodzą do wniosku, że proces uzasadniania edukacji w szkole wyższej odbywa się za pomocą akcentowania znaczenia realizacji indywidualnych potrzeb jednostek, uznania cywilizacyjnego przyspieszenia jako stanu opisującego współczesny styl życia, traktowania studiowania przez pryzmat uczenia się, które odbywa się na warunkach spotkania.

SŁOWA KLUCZOWE: dorosły jako uczący się podmiot, wyższa edukacja, pokolenie Z, fenomenografia.

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich trzydziestu lat wyrosło pokolenie młodych dorosłych, których doświadczenie uczenia się od najmłodszych lat konstruowane było w rzeczywistości, która podlega nieustannym zmianom kulturowym, społecznym i ekonomicznym. Nie ma już jednego wzorca kariery edukacyjnej, awansu, ekonomicznego sukcesu i społecznej równowagi, które zadawałyby większość społeczeństwa. To, co kształtowało dobrobyt ekonomiczny i szanse rozwoju poprzedniego pokolenia, już nie działa. Znaczący edukacji dorosłych jak Peter Alheit (2004) czy John Field (2000) od początku tego stulecia głoszą konieczność tworzenia nowego paradygmatu edukacyjnego w sytuacji, kiedy cicha rewolucja w uczeniu już się dzieje. Polega ona między innymi na tym, że nie ma już jednego centrum wytwarzania wiedzy, a istnieją rozmaite, rozproszone ośrodki jej wytwarzania i dystrybuowania. Jako dorośli doświadczamy rozmaitych miejsc uczenia się jak: powołane do kształcenia uniwersytety, rozmaite szkoły dla dorosłych, ale także korporacje, wolontariat, organizacje pozarządowe fundacje, ruchy społeczne czy Internet, które stały się źródłem uczących praktyk równie ważnych, a czasem ważniejszych niż tradycyjnie rozumiane nauczanie. Sami indywidualnie podejmujemy decyzje dotyczące własnego rozwoju i uczenia się. Jak podpowiada Robin Usher (2009), potencjalnie uczenie się może być tym nowym doświadczeniem, które dystansuje podmiot wobec dobrze już znanych i oswojonych praktyk i prowadzi do zmiany sposobu myślenia i działania. Ale także – jak wskazuje Alheit – może równie dobrze emancypować, co instrumentalizować jednostki (Alheit, 2009: 117)¹.

¹ Krytycznie o tworzeniu indywidualnych warunków do uczenia się w edukacji pisze także między innymi Gert J.J. Biesta (2013). Autor uważa, że stało się ono zakładnikiem neoliberalnej ekonomii, dlatego powinniśmy przywrócić znaczenie dobrej edukacji, a właściwie próbować ją odzyskać. We współczesnej teorii edukacji nie jest to głos odosobniony. Zwolennicy pokrytycznej pedagogiki przywracają znaczenie szkolnemu nauczaniu i nauczycielowi, powracając do idei szkoły jako miejsca bez trosk dnia codziennego, pozwalającego się skupić na rzeczy (przedmiocie nauczania), mówią o idei nauczyciela z pasją, który razem z uczniami pochyla się nad ową rzeczą (zob. Vlieghe i Zamojski, 2019).

W polskich warunkach od końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku młodzi dorośli, przekonani o sile dokonywanych indywidualnie wyborów, socjalizowani wciąż w dosyć tradycyjnie zorganizowanej szkolnej edukacji, obserwujący własnych rodziców zdeterminowanych działaniem w życiu na rzecz sukcesu ekonomicznego, uruchamiają „własne polityki uczenia się”. Treścią tej indywidualnie wytwarzanej polityki są rodzaj uprawomocnienia, które stoi za podejmowaną praktyką uczenia się, oraz napięcia, które towarzyszą jej kształtowaniu. Próbując przyrzeć się owym indywidualnym uzasadnieniom, postanowiliśmy przeprowadzić niewielkie badanie fenomenograficzne na temat doświadczania studiowania wśród młodych dorosłych – reprezentantów pokolenia Z. Pokolenia, które w opisach znawców tematu (zob. m.in. Suchecka, 2023) jest przedstawiane między innymi jako to, które w sposób zdecydowany i śmiały dokonuje wyborów w swoim życiu, nie boi się szybkich zmian, jeśli uzna je za konieczne, jest asertywne i potrafi manifestować publicznie swoje potrzeby, w tym potrzeby edukacyjne i je uzasadniać. Pytanie o to, czym jest dla ciebie studiowanie, skierowane pod adresem osób, które chciały wziąć udział w badaniu, miało być pretekstem do takiej manifestacji. Zdajemy sobie sprawę, że studiowanie jest tym rodzajem praktyki, która ogniskuje w sobie rozmaite interesy, jak: ekonomiczne i społeczne oczekiwania projektantów systemu edukacyjnego (zob. Field, 1996), kulturowe powinności spod znaku tradycji strażników historii idei uniwersytetu, indywidualne potrzeby edukacyjne dorosłych uczestników tej formuły uczenia się, sposób uprawiania dydaktyki akademickiej w konkretnej uczelni (zob. Bauman, 2011; Jendza, 2020), oczekiwania społeczne wobec kształcenia w uczelni wyższej (Kwieciński, 2007). W związku z czym badanie jej wymaga zaangażowania rozmaitych teorii i narzędzi opisu. W niniejszym projekcie realizujemy skromniejszy zamiar, ponieważ chodzi nam o zrekonstruowanie tego, w jakiej sytuacji dorośli uczący się sytuują siebie, uzasadniając własne koncepcje studiowania. Indywidualny opis doświadczenia, postrzegania, konceptualizowania studiowania w procedurze badania fenomenograficznego daje nam możliwość zrekonstruowania nie tylko istotnych dla codziennego funkcjonowania badanych kwestii, ale odczytania koncepcji znaczenia edukacji w szkole wyższej.

Dorośli uczący się w roli studenta – uwagi dotyczące realizacji projektu

W latach 2022 i 2023 zgromadziliśmy wypowiedzi dwudziestu osób na temat sposobu doświadczania, postrzegania i rozumienia przez nie studiowania. Nasi rozmówcy są już kolejnym pokoleniem zdobywającym wyższe wykształcenie w swoich rodzinach. Studiują w trybie stacjonarnym dyscypliny z zakresu szeroko rozumianych nauk społecznych i humanistycznych, jak: filozofia, socjologia, pedagogika, filologie obce, historia,

geografia społeczna, psychologia – na rozmaitych uczelniach². Wcześniej ukończyli szkołę publiczną średniego stopnia. W czasie prowadzonej z nami rozmowy należeli oni do grupy wiekowej 19-24. Dobrowolność wzięcia udziału w wywiadzie stanowiła podstawowe kryterium doboru uczestników³.

Założenia epistemologiczne i procedura badań fenomenograficznych były już wiele razy prezentowane na łamach „Dyskursów Młodych Andragogów/Adult Education Discourses” i innych polskich czasopism o profilu andragogicznym (zob. Jurgiel-Aleksander, 2016; 2019; 2020). Przypomnijmy w tym miejscu, że fenomenografia jako metoda badań, zajmuje się poszukiwaniem rozmaitych sposobów doświadczania, postrzegania, rozumienia i konceptualizowania zjawisk otaczającego świata. Badacze tej szkoły metodologicznej zakładają, że ludzie mogą to samo zjawisko postrzegać na rozmaite sposoby pomimo tego, że są przedstawicielami jednego środowiska, społeczeństwa czy kultury. Traktują oni doświadczenie jako wpisane w charakter bycia człowieka w świecie. Ich zdaniem człowiek jest częścią rzeczywistości, w której funkcjonuje i którą jednocześnie kreuje. Sposób, w jaki **doświadczenie** jest opisywane, nie należy do świata zjawisk fizycznych, czy psychologicznych, a jest raczej **rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy człowiekiem a zjawiskiem**. Jak twierdzi Ference Marton (1986), nie jesteśmy świadomi tego samego w tym samym czasie, a nawet gdyby tak było, to nie doświadczamy zjawisk w taki sam sposób. Odkrywanie zróżnicowania w rozumieniu fenomenu przez podmioty ma swój potencjał poznawczy (rozpoznajemy, jak ludzie myślą i jak rozumieją świat), ale także potencjał modyfikowania praktyk społecznych, zawodowych czy edukacyjnych. Badacze opierają swoje analizy zwykle na materiale, który składa się z dwudziestu pogłębionych semistrukturyzowanych wypowiedzi⁴. Językowy sposób inicjowania rozmowy odbywa się na podstawie pytania typu, czym jest dla ciebie dane zjawisko, co ono według ciebie znaczy (Marton, 1986).

W sensie technicznym poszukiwanie różnicy w wypowiedziach dokonuje się na skutek wyłonienia kontekstu, który jest wspólny dla danej grupy fragmentów treści wywiadów. Wyodrębnianie takich grup wypowiedzi nie ma charakteru hierarchicznego, to znaczy, że ich ważność nie zależy od tego, przez ilu rozmówców są one reprezentowane.

² Należy zaznaczyć, że utworzona lista kategorii nie wyczerpuje zagadnienia, interesujące byłoby także zbadanie wypowiedzi reprezentantów nauk przyrodniczych, medycznych czy prawnych.

³ W badaniu wzięło udział 10 kobiet i 10 mężczyzn, ale dla prowadzonych analiz nie miało znaczenia, czy jakiś sposób studiowania jest kobiecy albo męski. Nie zadawano pytania, co to znaczy być studentką/studentem/osoba studencką. Jeśli w wypowiedziach pojawiały się te kwestie, to związane były z opisem charakteru audytorium w przypadku studiowanej dyscypliny i pokazywały, że studiowanie jest osadzone w dyscyplinie/kierunku/specjalności. Dlatego w oznaczeniu fragmentów badanych wypowiedzi widnieje w tym artykule tylko numer wywiadu.

⁴ Szwedzcy badacze odkryli, że po dwudziestym wywiadzie nie pojawia się już nowa jakość w analizowanym materiale. W niniejszym projekcie postępujemy zgodnie z tą radą (Dahlgren i inni, 2005). Jednak w rozmaitych polskich projektach możemy zobaczyć, że ich autorzy powiększają liczbę prowadzonych wywiadów (zob. Kopciwicz, 2005).

Przeciwnie – jak wskazują badacze – może się zdarzyć, że dana kategoria opisu powstanie na podstawie fragmentu zaledwie jednej wypowiedzi. W klasycznej procedurze fenomenograficznej chodzi bowiem o rekonstrukcję każdego nowego – pod względem jakościowym – opisu zjawiska oraz tego, co ten opis manifestuje. W polu wynikowym jest on równie ważny jak te liczniej reprezentowane⁵.

Praca nad analizą wywiadów, ich porządkowanie, strukturyzowanie przypomina układanie puzzli. Każdy ma swój kształt, kolory, coś charakterystycznego w tym jednym fragmencie. Nie ma znaczenia, od którego elementu zaczniemy pracę, odtwarzając obraz, ważne, jakie szczegóły zauważymy i jak mają się one względem siebie. W naszym projekcie tym szczególnie różnicującym poszczególne grupy wypowiedzi (puzzle) okazał się sposób postrzegania siebie (dorosłego) jako uczącego się podmiotu⁶. Poszczególne fragmenty obrazu studiowania, które udało nam się zidentyfikować na podstawie odpowiedzi na pytanie skierowane do dwudziestu uczestników niniejszego badania o to, co to znaczy, że studiujesz i czym jest dla ciebie studiowanie, przedstawiamy dalej⁷.

⁵ Kluczową dla przedstawiania rezultatów badania fenomenograficznego jest **koncepcja** rozumiana jako fundamentalny sposób rozumienia fenomenu lub sposób postrzegania przedmiotów w otaczającym świecie. Ten rodzaj opisu indywidualnego doświadczenia świata zaliczany jest do analiz drugiego rzędu, ponieważ ich celem jest próba odpowiedzi na pytanie: jaki świat jawi się badanemu w bezpośrednim doświadczeniu. Dlatego ważne są nie tylko stwierdzone przez respondenta fakty, ale sposób ich uzasadnienia. Założeniem fenomenografii jest to, że potoczne opisy zjawisk przez badanych zaopatrzone są w rodzaj wiedzy niewidocznej, bo przez badanych nienazwanej. Dopiero rolą badacza jest konceptualizacja wiedzy o sposobach doświadczania zjawiska przez podmioty w postaci **kategorii opisu**. Ich tworzenie ma niezwykle realistyczny charakter, dlatego F. Marton (1986) często sygnalizuje w swoich pracach, że rodzaj stosowanej tu strategii przypomina pracę botanika, który odkrywa nowe gatunki roślin, opisuje je i nazywa. To kategorie opisu tworzą tzw. **przestrzeń wynikową**. Sposób dochodzenia badacza do kategorii opisu wymaga zastosowania następującej procedury: a) zapoznanie się badaczy z tekstem wywiadów, kilkakrotne czytanie wypowiedzi z odwoływaniem się do nagranego materiału badawczego (zwłaszcza wtedy, gdy badacz nie wykonywał transkrypcji osobiście); b) kondensacja, polegająca na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi badanych, które dotyczą opisywanego zjawiska. W znalezieniu kluczowych fragmentów wypowiedzi należy być ostrożnym, by nie nanosić własnych przedzałożeń, a rzeczywiście zrekonstruować to, co badany wniósł do dyskusji; c) porównywanie wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w taki sposób, aby sprecyzować, jaki fenomen wnieśli do rozmowy badani oraz w jaki sposób jego aspekty są przez badanych doświadczane; d) grupowanie odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic; e) ustalanie kryterium (istoty) pojawiających się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic; f) nazywanie kategorii w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnych sposobów doświadczania (rozumienia) przez podmioty; g) odniesienie wyłonionych kategorii opisu do teorii i perspektyw meta, dotyczących analizowanego zjawiska (Eklund-Myrskog, 1998).

⁶ Na poziomie poszukiwania różnic i podobieństw stanowisk rozmówców w danej kwestii badacz musi zdecydować, czy fragment wypowiedzi jest odzwierciedleniem rozmaitych ekspresji tej samej koncepcji, czy różnych koncepcji. To oznacza, że badacz sam ustala ideę organizującą koncepcję, a następnie musi uprawomocnić ów wybór. Dlatego w tym miejscu warto podkreślić, że fenomenografia nie bada narracji w takim sensie, że szukamy ciągłości, zmiany, załamania, punktów krytycznych w opowieści.

⁷ W procedurze prowadzonego wywiadu znajdowały się pytania – rozwinięcia: Co ci pomaga w studiowaniu, co ci przeszkadza? Czego wymagasz od innych w procesie studiowania, a czego od

Dorosły uczący się w określonej roli jako kryterium wyłonienia kategorii opisu studiowania w wypowiedziach studentów pokolenia Z⁸ – przestrzeń wynikowa

W pierwszym fragmencie tego obrazu zidentyfikowaliśmy **dorosłego uczącego się jako uczestnika hierarchicznie zbudowanego sytemu edukacyjnego**. Studiowanie w tym ujęciu to wejście na kolejny etap w systemie kształcenia formalnego, prowadzący do zdobycia wyższych kwalifikacji. Dla osób, które wybrały ten styl życia, bo przecież nie każdy musi i chce podejmować ten rodzaj aktywności, studiowanie to coś naturalnego i wartościowego. Naturalizowanie tego procesu wynika ze stylu życia rodziny, z której pochodzą rozmówcy. W ich rozumieniu zdobywanie wyższych kwalifikacji daje większe możliwości rozwoju, a w ślad za tym pożądanego zatrudnienia, lepszej pozycji ekonomicznej:

Moi rodzice studiowali, ja też nie wyobrażam sobie, by mogło być inaczej, chociaż rozumiem, że nie każdemu jest to potrzebne. Z mojej licealnej klasy nie wszyscy poszli na studia i ja to rozumiem. Mieli inne plany na życie. Ale mnie zależy na wykształceniu i dlatego ten kierunek. Studiowanie nie musi się łączyć z pracą w przyszłości. Raczej z ogólną wiedzą i wykształceniem. (w. 12)

Tak to jest: jak chcesz być kierowcą, nie musisz mieć studiów, jak chcesz później pracować w korporacji albo na wyższym stanowisku – a zwłaszcza w polityce – wyższe wykształcenie w prestiżowej uczelni, a przynajmniej liczącej się w rankingach jest koniecznością. Tak ten świat jest ułożony. (w. 14)

W drugim fragmencie tego obrazu **dorosły przedstawia siebie jako użytkownika i konsumenta wiedzy**. Studiowanie jest tu traktowane jako proces uczenia się prowadzący do zdobycia nowej wiedzy i jej pogłębiania, osadzonej w danej dyscyplinie⁹. Nie ma tu znaczenia, czy wiedza jest teoretyczna, czy praktyczna, najważniejsze, by była zróżnicowana, aktualna, oparta na najbardziej zaawansowanych badaniach, strategiach i technologiach w danym obszarze nauki. Dlatego ciągle istotny jest nauczyciel, który odpowiada za treści i metody w prezentowaniu odkryć naukowych i ustalonych interpretacji. Od niego zależy także podtrzymywanie wewnętrznej motywacji studiujących, którzy dokonali wyboru kierunku studiów, ale równie dobrze mogą zrezygnować – jeśli ten nie spełni ich oczekiwań:

Mamy dużo wiedzy podawanej na zajęciach, do tego zadania na ćwiczenia. Trzeba ciągle być na bieżąco. Bez Internetu nie da się żyć. Dostajesz teksty do czytania, materiały do przejrzania. Czasem już nie wyrabiam, ale musisz to wszystko wchłonąć, bo egzamin, bo terminy, bo jeszcze

siebie? W jakim sensie to, że jesteś dorosły/dorośła ma znaczenie dla twojego studiowania? Pytania typu: Co to znaczy? Jak to wytłumaczyć? W jakim sensie? Dlaczego? – są nieodłącznym elementem procedury prowadzenia wywiadu w konwencji tego badania.

⁸ Rozszerzony sposób dochodzenia do kategorii opisu studiowania, opatrzonego licznymi fragmentami badanych wypowiedzi, przedstawiamy w innym artykule (Aleksander i Jurgiel-Aleksander, 2025).

⁹ Oparcie tożsamości polskiego studenta w studiowanej dyscyplinie – to jeden z ważnych wyników badań fenomenograficznych na temat bycia studentem/studentką w ujęciu Lucyny Kopciewicz (2005).

koledzy czekają na ciebie, jak jest coś w grupie do zrobienia. Często dzielimy się pracą w takiej grupie, no gdzie wiemy, że możemy na siebie liczyć. (w. 3)

*Uczę się nowych teorii, mam dużo godzin nauki praktycznej języka. **To dobrze widać, którzy nauczyciele są dobrze przygotowani do tego, żeby tę nową wiedzę nam przekazać.** Takich sobie cenię... no takich, którzy wiedzą, co teraz jest na topie. Jakie badania, np. nad mózgiem, pomagają uczyć się lepiej nowych języków. (w. 6)*

*Dużo się uczysz jak jedziesz na Erasmusa. **Nowi wykładowcy i nowe podejście do twojego przedmiotu.** Byłem w Grecji i okazało się, że wcale nie są jakoś lepsi, ale jak prowadzili zajęcia! Super było. Naprawdę chciało się chodzić na historię starożytną. Bardzo dużo się nauczyłem. (w. 17)*

*Tak to już jest... w psychologii chodzi o panowanie nad umysłem, emocjami, zachowaniami, a w moim studiowaniu o sprawne używanie języka... pewnie w filozofii o to żeby znać te wszystkie szkoły, no nie wiem, od starożytności... nie umiem tego wytłumaczyć, ale ci z chemii biegają w fartuchach i mają te swoje laboratoria. My poznajemy język obcy i kulturę tego kraju. No tak to już jest. **Każdy z nas ma dużo tej swojej wiedzy do skonsumowania.** (w. 5)*

W trzecim fragmencie **dorośli postrzegają siebie jako kogoś, kto dopiero teraz tak naprawdę praktykuje społeczne usamodzielnienie**. Walorem studiowania jest to, że to etap w życiu bez rodzicielskiego nadzoru i opieki. Rozmówcy w tym miejscu negatywnie oceniają zachowania w postaci wyręczania ich kolegów przez rodziców w wykonywaniu rozmaitych czynności, jak sporządzanie notatek z lektur czy załatwianie spraw administracyjnych. Natomiast pozytywnie opisują zadania zaadoptowania się do życia w dużym mieście, łączenie obowiązków studenta z pracą:

***Czasem obserwuję, jak rodzice moich kolegów wciąż załatwiają sprawy za nich.** Widziałem, jak mama mojego kolegi szła po książki do biblioteki i robiła za niego notatki. Albo czyjaś mama załatwiała sprawy w rekrutacji, a chłopak stał z boku i nie wiedział, co się dzieje. To nie jest jakiś dziwny przypadek, tak bywa dosyć często... A podobno wcześniej zdaliśmy maturę, podobno egzamin dojrzałości??? (w. 18)*

Studiowanie? Nie ma już mamy z obiadem... Muszę sama na wszystko zapracować. Znalazłam pracę na trzy dni w tygodniu w szkole, to mnie obciąża, ale już zdobywam doświadczenie i zarabiam na siebie. (w. 1)

W szkole nauczyciele stawiali wymagania, a my je musieliśmy spełnić. No wiadomo, dawali instrukcje... W domu rodzice też nas wychowywali i trochę się przyzwyczailiśmy, że zawsze ktoś tam nam powie, co trzeba zrobić i jak i w końcu przychodzi taki czas, że trzeba samemu, to niekoniecznie potrafimy. Ja zawsze byłam samodzielna, umiałam sobie poradzić w różnych sytuacjach... no na przykład pojechać na obóz, jak miałam osiem lat bez rodziców na kilka tygodni, a nie, że dopiero na studia... (w. 4)

W czwartym fragmencie **dorośli widzi siebie jako członka nowej organizacji**, jaką jest uczelnia, w związku z tym **musi opanować nowe wzory kultury dydaktycznej**. Studiowanie rozumie jako wchodzenie w rolę studenta (ucznia). Samemu trzeba dokonywać wyborów – od kierunków studiów przez przedmioty fakultatywne, do poszukiwania źródeł informacji. Samodzielnie także trzeba przygotowywać się do zajęć, pisać kolokwia, „nikt nie prowadzi cię za rękę”. Istotna jest tu umiejętność korzystania

z nowych technologii i dalsze ich wykorzystywanie do uczenia się. Wielość i szybkość wykonywanych zadań – żeby spełnić wymagania – jest tak ogromna, że nauczyciel akademicki jest potrzebny do tego, żeby „coś przegadać i ustalić”, „powiedzieć, co jest poprawne i rzeczywiście ważne”:

*Studiowanie? No to, że chodzisz na wykłady, które długo trwają, nie tak jak w szkole i robisz notatki. Słuchasz, **patrzysz na prezentację, robisz zdjęcia, filmiki, zadajesz pytania, czasem dyskutujesz...** Ale głównie jesteś nastawiony na odbiór. (w. 13)*

Najważniejsze, żeby umieć korzystać z tych wszystkich baz, to jest morze możliwości. Dużo jest śmieci i trzeba sprawdzać, skąd to jest, to znaczy ta informacja... ale jest Google –pomocny jak zawsze. A teraz jest AI, te wszystkie wynalazki... to robi zamieszanie... ciągle wszystkiego dużo i nie wiesz, co jest ok i do tego jest uniwersytet, żeby to zweryfikować. (w. 19)

*Lektury, których nie ma w Necie, właściwie pomijam. **Na szczęście wykładowcy wiedzą, że jak mamy studiować skutecznie, to trzeba nam wysłać materiał.** (w. 9)*

*Omawialiśmy jakieś badania o migracjach, mamy tych informacji mnóstwo w Necie, każda organizacja i politycy robią to na własny użytek. Dopiero na wykładzie próbowaliśmy to razem z naszym Doktorem [tu pada nazwisko] jakoś zrozumieć, ocenić, podyskutować. Jest dużo przekłamania, jakiś fejków, nieprawdziwych informacji, weź to jakoś poukładaj... **no i to studia są właśnie po to... wolniej, spokojniej, bez wyścigu.** (w. 20)*

W piątym fragmencie obrazu studiowania **dorośli widzi siebie jako inicjatora uczenia się bycia z innymi.** Ci „inni” to koledzy i koleżanki ze studiów i spoza uczelni, a także nauczyciele akademicy. To ich prosi się o pomoc i wsparcie w sytuacjach trudnych. To z koleżankami i kolegami realizuje się projekty, organizuje „zbiórkę dla ofiar wojny”, „wysyła albo dostaje notatki z zajęć” „siedzi długo na seminarium i odkrywa, że czasami nauczycielom na tobie zależy”. Studiowanie jest tu przedstawiane jako budowanie relacji w uczelni i poza nią:

*Oczekuję, że nauczyciel poświęci mi czas i, że to, co robię, zostanie ocenione nie tylko jako esej na zaliczenie, ale jako jakaś moja praca, żeby się rozwijać i iść dalej. **Bardzo lubię te nasze spotkania, na przykład na seminariach, bo wtedy mamy szansę robić rzeczy takie dla siebie, możemy pytać bez obawy, że ktoś to źle oceni. To jest fajny etap. Nie chodzi o to, że nauczyciel mi każe chodzić na to seminarium, tylko że ja uważam, że powinnam.** (w. 6)*

*Jak wybuchła wojna w Ukrainie, to mieliśmy tu kilku studentów stamtąd, ale też zbieraliśmy potrzebne rzeczy dla nich. Wtedy też się okazało, **na kogo można liczyć i co możemy robić jakoś wspólnie,** bez względu na to, co myślimy o historii. **Wtedy nauczyłam się więcej o ludziach niż na moich studiach, które są w końcu pedagogiczne.** (w. 1)*

Mam taką koleżankę, której długo nie było na wykładach, potem się okazało, że ma jakieś problemy poważne ze zdrowiem. Kilka osób jej pomagało, wysyłaliśmy jej notatki, info na maila, co ma zrobić, wyjaśnialiśmy nauczycielom i jest z nami... a wiem, że już chciała rezygnować. I to też jest ważne w studiowaniu. (w. 2)

Jak masz IOS albo swojego tutora, to robisz wiele rzeczy sam i tylko się rozliczasz z tego, co zrobiłeś. Polecam wszystkim, którzy lubią sami pracować i szukać zadań na zewnątrz uniwersytetu. Fajnie tak zobaczyć, jak inni pracują w terenie, robić już badania, chodzić na konsultacje, tak na

spokojnie. Mamy takie stałe spotkania na Teamsie, bo robiliśmy fajną rzecz z kolegami z innego uniwersytetu. Teraz już nie wyobrażam sobie, żeby wrócić do tego starego normalnego trybu – a będę musiał... (w. 15)

W tabeli 1 w sposób syntetyczny przedstawiono skonstruowane kategorie opisu studiowania z uwzględnieniem wątków, które zawierały wypowiedzi studentów:

Tabela 1. Kategorie opisu studiowania (A-E) z uwzględnieniem kryterium różnicującego w postaci roli dorosłego jako uczącego się podmiotu (a-e). Opracowanie własne autorów na podstawie badań

Nazwa kategorii opisu studiowania	Podjęmowane przez studentów wątki w opisach doświadczania studiowania	Kryterium różnicujące kategorie – sposób postrzegania siebie jako dorosłego uczącego się podmiotu
Studiowanie jako wejście na kolejny etap w systemie kształcenia formalnego prowadzący do zdobycia wyższych kwalifikacji (A)	- Podjęcie decyzji o studiowaniu jako przejaw zaspodparowania indywidualnej wolności (<i>nie każdy musi studiować</i>) - Nowe miejsce w systemie kształcenia (<i>już nie jestem uczniem a studentem/studentką</i>) - Dążenie do zdobycia wyższego wykształcenia daje możliwość rozwoju, zdobycia lepszego statusu ekonomicznego	Dorosły uczący się jako uczestnik formalnego systemu kształcenia (a)
Studiowanie jako proces uczenia się prowadzący do zdobycia nowej wiedzy i jej pogłębiania (B)	- Wartością w studiowaniu jest nabywana wiedza – zgodna z nowoczesnymi standardami, aktualna, oparta na rozmaitych badaniach - Specyfika studiowania oparta na rodzaju studiowanej dyscypliny - Nauczyciel jest odpowiedzialny za rodzaj przekazywanej wiedzy i podtrzymywanie wewnętrznej motywacji studiujących	Dorosły uczący się jako użytkownik i konsument wiedzy (b)
Studiowanie jako etap w życiu bez rodzicielskiej opieki (C)	- Krytyka wyręczania dorosłych studentów przez rodziców w załatwianiu spraw w codzienności - Zaadaptowanie się w nowym miejscu/środowisku/mieście - Łączenie pracy ze studiami, życie w nowym dużym mieście jako wyzwanie	Dorosły uczący się jako praktykujący społeczne usamodzielnienie (c)
Studiowanie jako wchodzenie w rolę studenta/ucznia (D)	- Rozpoznanie nowych form organizacji kształcenia, jak: wykłady, ćwiczenia, seminaria, warsztaty, laboratoria - Doskonalenie używania nowych technologii, narzędzi i komunikatorów - Świadomość odpowiedzialności za własne uczenie się, planowanie pracy - Nacisk na czas, szybkość, przyspieszenie w uczeniu się, wielość wykonywanych zadań w krótkim czasie - Oczekiwanie od nauczyciela akademickiego, że dokona selekcji informacji, spowolni proces przekazywania wiedzy i nadmiernej koncentracji na treściach na rzecz rozmowy	Dorosły uczący się jako adaptujący się do nowej (w odróżnieniu od szkoły) kultury dydaktycznej (d)

Studiowanie jako budowanie relacji w uczelni i poza nią (E)	• Zadania do wykonania w grupach jako „lakmusowy papier” do sprawdzania, komu można zaufać • Wzajemna pomoc w sytuacjach trudnych (zbiórka na rzecz ofiar wojny, ale także dzielenie się notatkami z chorą koleżanką) • Oczekiwanie, że nauczyciel zainteresuje się sytuacją studenta (np. choroba, nieadekwatność wymagań do formuły przedmiotu, słaba kondycja psychiczna studenta/-ki), poświęci więcej czasu na merytoryczną rozmowę • Wyjście poza uczelnię w celu zdobywania wiedzy i doświadczeń, np. organizowanie seminariów międzyuczelnianych z wykorzystaniem Teamsa, indywidualizacja toku studiowania	Dorosły uczący się jako inicjator uczenia się bycia z innymi (e)
---	--	---

Znaczenie edukacji w szkole wyższej w perspektywie wyłonionych kategorii opisu

We wprowadzeniu do niniejszego artykułu napisaliśmy, że chodzi nam o ujawnienie koncepcji studiowania, jakie kryją się w wypowiedziach reprezentantów pokolenia Z oraz tego, jak w tychże koncepcjach dorośli widzą i opisują siebie jako osoby uczące się. Jak pokazaliśmy, koncepcja znaczenia studiowania jest rezultatem przyjęcia przez studiującego perspektywy w postaci roli, jaką sobie przypisuje i nad którą pracuje (a-e). Co nam one zatem mówią o uczącym się podmiocie jako reprezentancie nowego pokolenia dorosłych studentów? Aby spróbować odpowiedzieć na to pytanie, odwołam się do pojęcia kontekstowania uczenia się w ujęciu Joanny Rutkowiak (2010). Autorka pisze, że uczenie się współczesnego człowieka, rozumiane jako przyswajanie i przekształcanie własnego doświadczenia, jest zawsze osadzone w kontekście. I nie chodzi tu o językoznawcze rozumienie tego pojęcia, ale szersze, dotyczące osadzenia uczenia się w kulturze, ideologii, ale także w ramach zasobów podmiotu. W przypadku tego ostatniego, jak zauważa J. Rutkowiak (2010), należałoby docenić rolę podmiotowych kontekstów, dzięki którym moglibyśmy rozpoznać źródła mobilizacji, intensyfikowania, ale także ograniczeń zdobywania i modyfikowania swoich doświadczeń (Rutkowiak, 2010). Idąc tym tropem, wyróżniliśmy w materiale trzy specyficzne dla opisu studiowania uzasadnienia dotyczące znaczenia edukacji wyższej. Odnoszą się one za każdym razem do innego kontekstu, to znaczy: do potrzeby indywidualnego rozwoju podmiotu, cywilizacyjnego przyspieszenia jako stanu diagnozy warunków życia współcześnie, spojrzenia na studiowanie przez pryzmat uczenia się odbywającego się na warunkach spotkania z innym niż dotychczasowe rodzaje nabytych doświadczeń.

Edukacja w szkole wyższej na usługach indywidualnego rozwoju

W analizowanym materiale kontekst indywidualnego rozwoju jako potrzeby, do której zaspokojenia należy dążyć, używany jest do uzasadnienia podejmowanych decyzji w sprawie studiowania we wszystkich kategoriach opisu (kategorie A-E). I to zarówno wtedy, kiedy dorośli występują w nowej dla siebie roli – uczestnika nowego segmentu kształcenia, a ten z założenia dostarcza wyższych kwalifikacji, więc daje możliwości wejścia na wyższy poziom w sensie formalnym, jak i wówczas, kiedy są odbiorcami zaawansowanej wiedzy (kategoria B), widzą w studiowaniu szansę na kształtowanie umiejętności społecznych (kategoria C) i emocjonalnych relacji (kategoria E) czy oprowadzanie nowoczesnych form komunikacji i narzędzi technologicznych (kategoria D). W trosce o własny rozwój, jak wskazują opisy doświadczeń, można się także bardziej zaangażować, poszukując możliwości uczenia się poza uczelnią w ramach praktyk i projektów międzyuczelnianych, albo organizowania wsparcia (kategoria D). Ale także można zrezygnować ze studiów, jeśli nie spełniają one oczekiwań. Nawet wtedy, gdy jest mowa o konieczności dopasowania się do rynku pracy, bo „tak ułożony jest świat”, to nasi rozmówcy nie pozwalają z siebie zrobić narzędzia przydatności ekonomicznej i społecznej”. Jakby mówili: to ja i mój rozwój jest celem, a studia temu służą, a nie odwrotnie¹⁰. Bez względu na to, czy używany tu język opisu indywidualnego rozwoju wskazuje na kolejne aktywności, których wcześniej nie podejmowano i w tym sensie ich spełnienie jest już rozwojowe (udział w seminariach, warsztatach, konferencjach, wykładach, kołach naukowych itd.), czy mamy do czynienia z bardziej refleksyjnym podejściem do sprawy – kiedy mówi się o oczekiwaniach wobec nauczycieli akademickich, których spełnienie nie musi być łatwe (*powinni używać nowych technologii i motywować do studiowania, chciałabym nauczyciela zaangażowanego w przedmiot nauczania, chciałabym, żeby nauczyciel uwzględnił moją psychiczną kondycję w danym dniu*) i wobec siebie (*odkrywam, komu mogę zaufać, z kim współpracować*), jedno jest wspólne – potrzeby rozwojowe podmiotu. Nie tylko te poznawcze, ale społeczne i emocjonalne – są wyraźnie artykułowane. Ekspozowanie perspektywy JA ma tu podwójne znaczenie. Z jednej strony służy podkreślaniu specyfiki (wyjątkowości) podmiotu z jego talentami i ograniczeniami, z drugiej – ma podkreślać, że studiowanie jako praktyka społeczna nie dzieje się w próżni – jest dla kogoś i czemuś służy.

¹⁰ Na łamach „Dyskursów Młodych Andragogów” w roku 2008 zostały zaprezentowane wyniki badania fenomenograficznego, które pokazywały, że podporządkowanie się rynkowi i pracy zdefiniowało istotę studiowania młodych dorosłych. Badane wówczas osoby dziś należą do pokolenia 40 plus. W tamtym okresie warunki społeczno-ekonomiczne po transformacji ustrojowej wyznaczyły horyzont rozumienia znaczenia studiowania a adaptacyjny język opisu – strategii uczenia się tamtej generacji (Jurgiel, 2008).

Edukacja w szkole wyższej na usługach cywilizacyjnego przyspieszenia

Hartmut Rosa (2020), analizując stan współczesnej kultury, pisze, że kondycję współczesnego człowieka charakteryzuje ciągle przyspieszenie w uczeniu się, analizowaniu doświadczeń i wykonywaniu zadań. Podejmowanie wielu czynności jednocześnie, twierdzi autor, skutkuje brakiem czasu poświęcanego na wypracowanie uznania i szacunku, a w konsekwencji powoduje niemożność budowania pogłębionych relacji ze światem. Przyspieszenie wynikające z rozwoju cywilizacyjnego, dostępu do nowych technologii i narzędzi komunikacyjnych sprawia, że to, co dotychczas było związane z rozwojem idei, kultury, zarezerwowane dla sfery ducha, również musiało zmienić swoje oblicze. Studiowanie należy do sfery tych praktyk edukacyjnych, które poddały się temu cywilizacyjnemu przyspieszeniu (Malewski, 2024). W opisie studiowania przez rozmówców to przyspieszenie daje o sobie znać wtedy, kiedy dorosły stawia siebie w roli użytkownika i konsumenta wiedzy (kategoria B), wymaga od nauczycieli wiedzy aktualnej, bo opartej na wynikach najnowszych badań, osadzonej w dyscyplinie (kategoria B), wiedzy podanej w najnowszej formie (*jeśli nauczyciele chcą byśmy studiowali skutecznie, muszą nam przysłać materiały albo wykłady powinny trwać krócej*) i za pomocą nowoczesnych środków (kategoria D). Ale także wtedy, gdy studiujący opisują rodzaj wykonywanych przez siebie wielu zadań w krótkim czasie (kategorie D i E). Do wzmocnienia uzasadnienia charakteru studiowania w warunkach cywilizacyjnego przyspieszenia (które jest tu faktem) został zaangażowany język nauczania (metody) i wymagań. Można odnieść wrażenie, że opisowi studiowania odpowiada doświadczany przez naszych rozmówców, a prezentowany w pracach dydaktycznych, technologiczny model kształcenia, tyle tylko, że urozmaicony jeszcze bardziej zaawansowanymi środkami dydaktycznymi i uszczegółowionymi metodami pracy edukacyjnej. Trzeba przyznać, że w tym korzystaniu z nowych technologii, nastawieniu na odbiór informacji oraz wykonywaniu wielu zadań jednocześnie studiujący są dobrze wytrenowani, jak mówi jeden z rozmówców: *Potrafię jednocześnie pisać, stukając w klawisze, podglądać filmik i słuchać wykładowcy, do tego zerkam do Internetu, żeby coś sprawdzić. To norma w auli na wykładzie.*

Edukacja w szkole wyższej postrzegana przez pryzmat uczenia się odbywającego się na warunkach spotkania z innym niż dotychczas znane doświadczenie

Bywa również tak, że studiowanie ma charakter spotkania ważnego pod względem intelektualnym, ale także emocjonalnym i społecznym. Przy czym nie jest ono definiowane

jako potrzeba, którą trzeba zrealizować z punktu widzenia interesu jednostki, ale wartość, która nadaje uczeniu się sens. Rozmówcy, którzy sytuowali siebie jako podmioty uczące się bycia wśród innych i z innymi (kategoria E), uzasadniali znaczenie studiowania przez pryzmat budowania relacji z kolegami, nauczycielami, osobami chcącymi współpracować przy okazji akcji społecznych. Wymieniali się doświadczeniami z innymi studiującymi przy okazji zewnętrznych wobec uczelni praktyk edukacyjnych (kategoria E – wątki dotyczące uczestniczenia w konferencji przy użyciu nowych technologii). Istotna dla rozumienia sensu owego spotkania jest także sytuacja dydaktyczna, kiedy w kulturze przyspieszenia zdarzają się dzięki nauczycielowi akademickiemu **momenty spowolnienia**, pozwalające odczuć nie tylko to, że jako student/studentka jestem ważny, bo ktoś mi poświęcił czas, ale istotne jest wszystko to, co działo się w trakcie spotkania (kategoria D). **Upodmiotowienie procesu uczenia się**, do którego – jak sądzimy – tu dochodzi, dzieje się nie tyle za sprawą tego, że studenci widzą siebie jako podmiot procesu nauczania i to manifestują w języku swoich praw jak w wypowiedziach typu: *zwracamy uwagę nauczycielowi, że mamy prawo do przerwy i nie należy przedłużać zajęć albo oczekujemy, że nauczyciel weźmie pod uwagę naszą kondycję psychiczną i stres i przełoży egzamin*, ile raczej **za sprawą potencjalnej gotowości uczącego się na zmianę w myśleniu czy działaniu, której się nie spodziewa** – jak w wypowiedziach typu: *Chodzę na to seminarium nie dlatego, że trzeba, ale sama uważam, że powinnam, Jako koło naukowe zrobiliśmy kilka konferencji na Teamsie i mnie to zaskoczyło, że jest dalszy ciąg... będziemy teraz razem robić projekt, nasz opiekun nas zachęcił i tak dalej poszło..., Pomagając innym, nauczyłam się, komu mogę zaufać*. Jako interpretatorzy nie próbujemy nadawać temu spotkaniu jakiegoś nadzwyczajnego statusu i twierdzić, że jest to sytuacja przypominająca wzajemne uczenie się w sytuacji równości, ponieważ zwyczajnie uważamy, że rodzaj uprawomocnień jest tu zbyt skromny. Jednego jesteśmy jednak pewni – w tych przykładach opisu nowego typu doświadczenia (wybrane wątki w kategoriach D i E) widzimy jakąś próbę wyjścia poza instrumentalne rozumienie uczenia się. To znaczy, że nie musi być ona nastawiona na osiągnięcie celów doraźnych, podporządkowana karierze czy odrzucająca wszelkie treści, które są nieprzydatne tu i teraz. Jerzy Hausner (red., 2020) mówi o tym, że potrzebne są nam uczenie się międzygeneracyjne i edukacja relacyjna w dialogu z innymi, uruchamiająca kapitał społeczny, ponieważ nie wiemy, jak będzie wyglądał świat w ciągu najbliższych lat. Nie mamy zatem wzoru, który można by zastosować, komponując edukację dla następnych pokoleń. Siłą edukacji nowego typu jest kształtowanie relacji z innymi, ze środowiskiem, szerzej: z otaczającym światem. Jeśli takiej relacji nie zbudujemy, to może się okazać, że już w niedalekiej przyszłości luka międzypokoleniowa pogłębi się tak bardzo, że nie będzie szansy na jakiegokolwiek społeczne porozumienie (zob. Rutkowiak, 1992; Aleksander, 2010).

Zakończenie

Celem naszego skromnego projektu od początku jego realizacji było rozpoznanie tego, z jakim dorosłym uczącym się podmiotem mamy do czynienia w praktyce akademickiej, co wiemy o jego sposobie myślenia, studiowaniu, rozumieniu tego, w czym on tkwi na co dzień. Nie zadawała nas obecny w przestrzeni publicznej język narzekania na pokolenie Z ani charakterystyczny dla badania jakości kształcenia w instytucji język „optymalizacji procesu kształcenia”. Chcieliśmy zrozumieć doświadczenie studiowania w perspektywie uczestnika formalnej edukacji w pewnym mikroświecie (rzecz dotyczy przecież studiowania nauk humanistycznych i społecznych oraz dwudziestu osób, które chciały wziąć udział w wywiadzie), żeby rozpoznać, jakie kwestie mogą mieć znaczenie dla rozumienia sensu dydaktyki akademickiej jako praktyki dotyczącej edukacji dorosłych. Zrekonstruowany tu fenomenograficzny obraz studiowania pokazuje, naszym zdaniem, przynajmniej trzy istotne – dla refleksji nad formalną edukacją dorosłych – sprawy dotyczące uczącego się podmiotu.

Po pierwsze, używanie języka realizacji potrzeb w opisie doświadczenia studiowania widzimy nie tylko jako efekt przyswojenia sobie prorynkowej logiki świadczenia usług, zwłaszcza kiedy w analizowanym materiale jest mowa o tym, że zaawansowana wiedza jest towarem, umiejętności komunikacyjne są kapitałem, a zapanowanie nad emocjami to strategia. Ten zabieg traktowania studiowania jako procesu, w który wpisana jest realizacja potrzeb intelektualnych podmiotu na równi ze społecznymi i emocjonalnymi ze wskazaniem na to, że ich prorozwojowy charakter zależy od indywidualnej oceny studenta w stylu: *jeśli studia mi nie pasują, to z nich rezygnuję, praca jest zgodna z moimi planami rozwoju, to ją przyjąłem, w trakcie letniego obozu wyjazdowego tak naprawdę poznałem kolegów i nauczyłem się mnóstwo z mojego zakresu wiedzy, poczułem, że się rozwijam* odbieramy jako element budowania świadomości edukacyjnej studenta. Podporządkowanie studiowania idei JA traktujemy jako przejaw manifestowania swojej obecności i upominania się o uwagę w świecie edukacji wyższej stworzonym przez poprzednie pokolenie. Jakby nasi młodzi dorośli rozmówcy mówili „Halo! Studiowanie jest dla nas, chociaż wy, starsi, stworzyliście uczelnie!”.

Po drugie, zdaniem rozmówców w studiowaniu chodzi o wiedzę zaawansowaną, podaną za pośrednictwem nowoczesnych form i środków, jeszcze wciąż uprawomocnioną autorytetem uczelni i nauczyciela. Można powiedzieć, że bez względu na to, czy jest to proces sterowany zewnątrz (za pomocą wymagań), czy przy udziale podtrzymywania wewnętrznej motywacji (za sprawą zainteresowania przedmiotem studiów przez nauczyciela), jego „uszkolnienie” jest mentalnie związane z doświadczeniem szkoły w ogóle, jako instytucji transferującej wiedzę. Diagnoza o przyspieszeniu cywilizacyjnym jeszcze bardziej to postrzeganie umacnia. To, co działa pozytywnie na

rzecz uczelni, to możliwość dosyć swobodnego – w odróżnieniu od szkoły – doboru treści. Sama istota rozumienia procesu kształcenia w uniwersytecie, zredukowana do przyswajania, konsumowania i użytkowania wiedzy, pozostaje bez zmian w świadomości kolejnego pokolenia. Jak byśmy sobie w dalszym ciągu nie mogli wyobrazić, że studiowanie zorganizowane instytucjonalnie mogłoby wyjść poza uprawiany w praktyce technologiczny model pracy edukacyjnej.

Po trzecie, postrzeganie studiowania jako procesu uczenia się, odbywającego się na warunkach spotkania z nowym rodzajem doświadczenia, wobec którego każdy uczestnik ma zobowiązania innego typu, otwiera kolejną perspektywę dla widzenia dorosłego jako uczącego się podmiotu. To znaczy podmiotu, który jest w stanie uznać, że jego przynależność do danej generacji może być doświadczeniem w równym stopniu otwierającym co ograniczającym uczenie się. Możliwości, ale i komplikacje wynikają z tego, co wcześniej nazwaliśmy gotowością na zmianę w myśleniu i działaniu, której podmiot nie przewidział. W tym sensie upodmiotowienie uczenia się zdarza się w procesie instytucjonalnego studiowania, ale nie musi nim być. Społeczne konsekwencje jego braku, naszym zdaniem, będą coraz bardziej dotkliwe zwłaszcza w perspektywie pogłębiającego się kryzysu demokracji i poczucia solidarności (zob. Kerski i Kołtan, 2021).

Bibliografia

- Aleksander, Z. (2010) *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Aleksander, Z., Jurgiel-Aleksander, A. (2025) Doświadczenie studiowania w fenomenograficznej analizie wypowiedzi młodych dorosłych z pokolenia Z. *Rocznik Andragogiczny*, 32, 99-117.
- Alheit, P. (2004) Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(28), 7-26.
- Alheit, P. (2009) Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. W: K. Illeris (red.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. London, New York: Routledge, 116-128.
- Bauman, T. (2011) *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb, oczekiwań i ocen nauczycieli akademickich oraz studentów. Raport z badań*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Biesta, G.J.J. (2013) *The beautiful risk of education*. London, New York: Routledge.
- Dahlgren, L.O., Abrandt-Dahlgren, M., Hult, H., Hard of Sagerstad, H., Szkudlarek, T., Gajda, M., Jurgiel, A., Kopciwicz, L., Marzec, J., Meczowska, A. i Mendel M. (2005) Conceptions of learning among teachers and students in higher education. A Swedish-polish comparative study. W: T. Maliszewski, W.J. Wójtowicz i J. Żerko (red.) *Antology of social and behavioral sciences*. Linköping: Linköpings Universitet, 89-115.
- Eklund-Myrskog, G. (1998) Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35, 299-316.

- Field, J. (1996) *European Dimensions. Education, training and the European Union*. London, Philadelphia: Jessica Lang Publication.
- Field, J. (2000) *Lifelong learning and the new educational order*. London: Trentham Books.
- Hausner, J. (red.) (2020) *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość system rozwoju kompetencji w Polsce*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Jendza, J. (2020) *Kultury Uniwersytetu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel, A. (2008) Doświadczenie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 9, 61-68.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2016) Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 267-282.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2019) Bycie obywatelem w wypowiedziach pokolenia 20 plus i ich fenomenograficzna rekonstrukcja. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, 51-62.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2020) "Good education" and its instrumental description in the narrations of adults who have become students. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 21, 65-75. Dostępny na: <https://doi.org/10.34768/dma.vi21.554>.
- Kerski, B. i Kołtan, J. (2021) *Solidarity, Democracy, Europe*. Gdańsk: European Solidarity Centre.
- Kopciwicz, L. (2005) *Męskość i kobiecość. Polsko-francuskie studium porównawcze*. Kraków: Impuls.
- Kwieciński, Z. (2007) Epidemie społeczne w środowisku akademickim. W: Z. Kwieciński (red.) *Między patosem i dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, 63-74.
- Malewski, M. (2024) Uniwersytet w pętli czasu. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 25, 155-164. Dostępny na: <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.717>.
- Marton, F. (1986) Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Rosa, H. (2020) *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans*. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Rutkowiak, J. (1992) O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale. W: J. Rutkowiak (red.) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa: PWN, 13-52.
- Rutkowiak, J. (2010) Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia. W: E. Potulicka i J. Rutkowiak (red.) *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 163-176.
- Suchecka, J. (2023) *Pokolenie zmiany. Młodzi o sobie i świecie, który nadejdzie*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Usher, R. (2009) Experience, pedagogy and social practices. W: K. Illeris (red.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. London, New York: Routledge, 169-183.
- Vlieghe, J. i Zamojski, P. (2019) *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.

Anna Kławsień-Zduńczyk*

OCZEKIWANIA POKOLENIA Z WOBEC EDUKACJI ZDALNEJ NA POZIOMIE KSZTAŁCENIA WYŻSZEGO

GENERATION Z'S EXPECTATIONS TOWARDS DISTANCE LEARNING AT THE HIGHER EDUCATION LEVEL

ABSTRACT: Higher education is subject to constant change. It is influenced by external factors, such as demographic and generational changes, globalization, technological progress, as well as internal factors, such as the forms and methods of education used, and the way the institution is managed. In recent years, one of the key changes in higher education, which was influenced by both internal and external factors, was the popularization of remote education, caused by the coronavirus pandemic. In many ways, this was a challenge for education providers, lecturers, and students. The lack of preparation of participants on both sides of the education process for the unexpected situation resulted in numerous errors. Their consequences were significant for the quality of education, but also for the mental condition of students. Currently, remote education is used as a supporting or basic form of education, which is why it is so important to study the factors that are significant for its quality. Additionally, today's students belong to Generation Z, which also determines the introduction of changes in the approach to learning. The research results were based on the opinions of 261 students representing Generation Z on the implementation of higher education in a remote form and the needs of students for coping with various types of difficulties resulting from remote studying. Based on the quantitative research conducted in this project, comprising a questionnaire and open-ended questions, it can be stated that representatives of Generation Z, studying remotely, felt educational difficulties the most. These resulted from the need to increase their own workload in relation to stationary education and from the form of instruction used by lecturers regardless of the type of classes conducted. Students felt equally strongly about social difficulties caused by the lack of direct contact with lecturers and other students. Remote education also generated difficulties of a psychological nature. Therefore, students expected substantive and emotional support from lecturers, but also from other specialists, including psychologists, mentors, career advisors. They also expected lecturers to present and respect specific principles of study and assessment. Among the factors that are most important for increasing student engagement in studying, the respondents recognized the change in the approach of lecturers to teaching. They postulated the use of activating methods in distance learning, the use of interactive digital media, indicating the practical application of the theoretical knowledge provided, creating opportunities to combine studies with the job market, a partnership approach on the lecturers' side, as well as the use of positive reinforcement by lecturers and the university. The final part presents conclusions and recommendations regarding the organization and implementation of distance learning at a higher level for contemporary students, representatives of Generation Z.

KEYWORDS: generation Z, distance learning, higher education, student expectations, student support.

ABSTRAKT: Kształcenie na poziomie wyższym podlega ciągłym zmianom, na które wpływ mają zarówno czynniki zewnętrzne, czyli zmiany demograficzne, pokoleniowe, globalizacja, postęp technologiczny, jak i wewnętrzne, między innymi wykorzystywane formy i metody kształcenia, sposób

* Anna Kławsień-Zduńczyk – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych; e-mail: annakz@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3487-5115>.

zarządzania instytucją. W ostatnich latach jedną z kluczowych zmian w kształceniu na poziomie wyższym, na którą wpływ miały zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne, było upowszechnienie edukacji zdalnej, spowodowane pandemią koronawirusa, co pod wieloma względami było wyzwaniem dla organizatorów kształcenia, wykładowców i studentów. Nieprzygotowanie uczestników obu stron procesu kształcenia do zaistniałej nagle sytuacji skutkowało licznymi błędami, których konsekwencje miały znaczenie dla jakości kształcenia, ale także dla kondycji psychicznej studentów. Obecnie forma zdalna jest wykorzystywana jako wspomagająca lub podstawowa forma kształcenia, dlatego tak istotne jest badanie czynników mających znaczenie dla jej jakości. Dodatkowo współcześni studenci należą do pokolenia Z, co również determinuje wprowadzenie zmian w podejściu do nauczania. Prezentowane wyniki badań powstały na podstawie opinii 261 studentów reprezentujących pokolenie Z, na temat realizowania kształcenia wyższego w formie zdalnej oraz potrzeb studentów w zakresie radzenia sobie z różnego rodzaju trudnościami wynikającymi ze studiowania zdalnego. Na podstawie przeprowadzonych badań ilościowych, zawierających pytania kwestionariuszowe oraz otwarte, można stwierdzić, że przedstawiciele pokolenia Z studiujący w trybie zdalnym, najbardziej odczuwali trudności edukacyjne. Wynikały one z konieczności zwiększenia nakładu pracy własnej w stosunku do kształcenia stacjonarnego oraz z formy podającej, stosowanej przez wykładowców bez względu na rodzaj zajęć. Studenci odczuwali równie mocno trudności społeczne spowodowane brakiem bezpośredniego kontaktu z wykładowcami i innymi studentami. Kształcenie w trybie zdalnym generowało również trudności natury psychicznej. W związku z tym studenci oczekiwali wsparcia merytorycznego i emocjonalnego wykładowców, ale także innych specjalistów między innymi psychologów, mentorów, doradców kariery. Oczekiwali również przedstawienia i respektowania przez wykładowców określonych zasad studiowania i oceny. Wśród czynników mających największe znaczenie dla zwiększenia zaangażowania studentów w studiowanie badani uznali zmianę podejścia wykładowców do dydaktyki. Postulowali stosowanie aktywizujących metod w nauczaniu zdalnym, wykorzystywanie interaktywnych mediów cyfrowych, wskazywanie na praktyczne zastosowanie przekazywanej wiedzy teoretycznej, stwarzanie możliwości łączenia studiów z rynkiem pracy, partnerskie podejście wykładowców, a także stosowanie pozytywnych wzmocnień przez wykładowców i uczelnię. W końcowej części przedstawione zostały wnioski i rekomendacje w zakresie organizowania i realizacji kształcenia zdalnego na poziomie wyższym dla współczesnych studentów, przedstawiciele pokolenia Z.

SŁOWA KLUCZOWE: pokolenie Z, edukacja zdalna, kształcenie wyższe, oczekiwania studentów, wsparcie dla studentów.

Wprowadzenie

Kształcenie na poziomie wyższym ewoluuje, na co wpływ mają zarówno czynniki zewnętrzne, czyli zmiany demograficzne, pokoleniowe, postęp technologiczny (GUS, 2023a; GUS, 2023b; Twenge, 2023), jak i wewnętrzne, między innymi wykorzystywane formy i metody kształcenia, sposób zarządzania instytucją. W ostatnich latach jedną z kluczowych zmian w kształceniu na poziomie wyższym, na którą wpływ miały zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne, było upowszechnienie edukacji zdalnej. Początkiem tej zmiany była konieczność wprowadzenia nauczania zdalnego w czasie długotrwałego lockdownu podczas pandemii COVID-19. Było to wyzwanie dla organizatorów kształcenia, wykładowców, a także studentów, wymagało wprowadzenia wielu modyfikacji na poziomie administracyjnym, organizacyjnym, dydaktycznym i miało swoje pozytywne, jak i negatywne konsekwencje (Babicka-Wirkus i in., 2021; Gagacka i Sałata, 2020). Jednocześnie w ostatnich latach nastąpiła zmiana pokoleniowa.

Obecni studenci zaliczają się do pokolenia Z, które różni się od swoich poprzedników millenialsów czy pokolenia X, między innymi doświadczeniem kształcenia zdalnego, jednak za najważniejsze kryterium przynależności do pokolenia Z przyjmuje się rok urodzenia, w zależności od źródeł najczęściej podawane są lata 1995-1997 i 2010-2012 (Turner, 2015: 104; Cilliers, 2017: 190; Seemiller i Grace, 2017: 23; White, 2017; Dolot, 2018: 45; Schwieger i Ladwig, 2018: 45; Twenge, 2023). Czas ten określa osoby, które urodziły się i dorastały w erze cyfrowej globalizacji technologii. W przeciwieństwie do wcześniejszego pokolenia millenialsów, którzy dorastali z pojawiającym się Internetem, pokolenie Z urodziło się w świecie już w pełni zdigitalizowanym, gdzie Internet stał się wszechobecny, a media społecznościowe stanowią ich centralny punkt interakcji społecznych, edukacyjnych i zawodowych. Końcowy rok 2012 uznaje się za początek kolejnej generacji – pokolenia Alpha. „Zetki” mają inne oczekiwania w stosunku do życia, pracy i studiów niż wcześniejsze pokolenia. Uważają, że studia są okazją do rozwoju osobistego i poszerzania intelektualnych horyzontów, ale także wykształcenie jest bardzo ważne w celu osiągnięcia sukcesu zawodowego. W kontekście edukacji pokolenie Z jest bardzo pragmatyczne, oczekuje, że uczelnie wyższe będą oferować programy dostosowane do szybko zmieniającego się rynku pracy uwzględniającego zmiany technologiczne, będą nastawione na rozwój umiejętności praktycznych, a studenci będą mieli możliwość dostosowania tempa nauki do własnych, indywidualnych potrzeb (Seemiller i Grace, 2017: 23; Twenge, 2019: 194). Posiadają liczne kompetencje odróżniające je od innych pokoleń. Oprócz naturalnej integracji swojego życia z Internetem i social mediami, opisywani są jako między innymi kreatywni, przedsiębiorczy, zorientowani na cel, samoświadomi, samodzielni, wielozadaniowi, mający wysokie oczekiwania, ambitni, nastawieni na doświadczenia praktyczne, zaangażowani, ceniący uczciwość, lojalność, szacunek okazywany innym i im samym (Schwieger i Ladwig, 2018: 48; Chillakuri, 2020; Barhate i Dirani, 2022). Są nastawieni na samorozwój, mają świadomość konieczności stałego podnoszenia swoich kompetencji, zwłaszcza z zakresu nowych technologii, których tempo zmian zachodzi bardzo szybko, a także chętnie nabywają wiedzę, która ma praktyczne zastosowanie (Chillakuri, 2020: 14). Podczas studiów podejmują pracę zarobkową, ale jednocześnie zwracają szczególną uwagę na swoją kondycję psychiczną. Szczególnie cenią sobie wsparcie rodziny i przyjaciół, którzy stanowią dla nich największą wartość (Twenge, 2023; Uniwersytet SWPS i Agencja They.pl, 2023; Instytut Badawczy IPC i Politechnika Wrocławska, 2024). Istotną wartością dla pokolenia Z jest także równość, różnorodność, inkluzyjność. Studenci pokolenia Z oczekują, że w pracy, którą będą wykonywać, znajdą większy sens, a wykładowcy, ale i przyszli pracodawcy będą angażować ich w inicjatywy społeczne, takie jak działania na rzecz równości, społeczeństwa obywatelskiego czy ochrony środowiska (Chillakuri, 2020: 13).

Opis badania

Celem prezentowanych badań jest rozpoznanie sposobu postrzegania przez studentów, przedstawicieli pokolenia Z, swojej nauki i uczelni oraz czynników, które traktują jako potencjalne źródło zagrożeń dla swojej aktywności akademickiej¹. Badania zostały przeprowadzone na reprezentatywnej próbie 261 studentów Instytutu Nauk Pedagogicznych Wydziału Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zaproszenie do udziału w badaniu zostało wysłane do wszystkich 746 studentów kierunków studiów pedagogicznych INP, czyli pedagogiki, pedagogiki specjalnej, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pierwszego i drugiego stopnia, studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych na adresy mailowe oraz konta MS Teams. Dodatkowo ogłoszenie na temat badań zawierające cel badania, metody gromadzenia i wykorzystania danych zamieszczone zostało na stronach internetowych i w mediach społecznościowych INP. Dostęp do ankiety był ograniczony, aktywny jedynie dla studentów mających aktywne konta uniwersyteckie, czyli aktualny status studenta. W badaniu wzięli udział studenci, przedstawiciele pokolenia Z. Przynależność do pokolenia Z określał rok urodzenia, czyli przedział lat 1995-2012. Ponad 50% badanych urodziła się w latach 1999-2000 i w chwili badania miała 21-22 lata.

Badania zostały przeprowadzone w strategii badań ilościowych metodą sondażu diagnostycznego, za pomocą kwestionariusza ankiety online na platformie MS Forms². Wybór badania internetowego był uzasadniony czasem, w którym zostały one przeprowadzone, między majem a lipcem 2021 roku, kiedy to z powodu pandemii COVID-19 studenci odbywali zajęcia w formie zdalnej. W chwili badania wszyscy respondenci mieli ponad roczne doświadczenie edukacji zdalnej, w tym zdecydowana większość

¹ Prezentowane badania stanowią część ogólnopolskich badań pt. Syndrom wypalenia akademickiego wśród studentów kierunków pedagogicznych realizowanych przez Sekcję Poradnictwa Pedagogicznego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Zespół wspierający działania sekcji pod kierunkiem prof. Magdaleny Piorunek oraz prof. Teresy Chirkowskiej-Smolak, których głównym celem było określenie poziomu wypalenia akademickiego wśród studentów kierunków pedagogicznych. Dodatkowo określone zostały dwa cele szczegółowe: 1) dokonanie charakterystyki zjawiska oraz poznanie czynników, które przyczyniają się do jego rozwoju; 2) rozpoznanie sposobu postrzegania przez studentów swojej nauki i uczelni oraz czynników, które traktują jako potencjalne źródło zagrożeń dla swojej aktywności akademickiej. Badania prowadzone były w tym samym czasie, za pomocą tej samej metodologii badań na czterech uniwersytetach: Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Ze względu na obszerność zebranego materiału wyniki badań zostały podzielone i zaprezentowane w odrębnych artykułach (Chirkowska-Smolak i in., 2023c; Kławsiuć-Zduńczyk, 2023).

² Do badania wykorzystany został Kwestionariusz Wypalenia Maslach – wersja studencka (MBI-SS, The Maslach Burnout Inventory – General Scale for Students – Maslach i Leiter, 2016) w polskiej adaptacji (Chirkowska-Smolak i in., 2023a), Skala Napięcia Psychicznego na Studiach oraz Skala Obszarów Dopasowania Akademickiego ODA (Chirkowska-Smolak i in., 2023b).

na poziomie kształcenia wyższego. Zwrotność ankiet wyniosła 35% i była wysoka we wszystkich podanych kategoriach studentów. Wśród badanych 93% stanowiły kobiety, 89% studenci studiów stacjonarnych, 64% studenci kierunku pedagogika, 21% to studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, 11% – pedagogiki specjalnej, 3,8% oprócz pedagogicznych studiowało również inne kierunki studiów, a 4% nie podało odpowiedzi, choć zakłada się, że są to studenci nauk pedagogicznych, gdyż tylko tym studentom został rozesłany kwestionariusz ankiety. W badaniu wzięło udział 16% studentów pierwszego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich, 31% – drugiego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich, 26% – trzeciego roku studiów licencjackich (w chwili badania w badanym Instytucie nie studiowali studenci III, IV i V roku jednolitych studiów magisterskich), 16% – pierwszego roku II stopnia oraz 11% studentów – drugiego roku II stopnia. Wśród badanych studentów 70% stanowili studenci niepracujący. Wśród pracujących 40% pracowało na pełen etat, a 60% na niepełny etat.

Ze względu na czas, w którym przeprowadzone zostało badanie, oraz zdalną formę realizowanych zajęć, wśród listy pytań dotyczących głównego tematu badań, to jest wypalenia akademickiego studentów, napięcia oraz obszarów dopasowania akademickiego, w kwestionariuszu dodane zostały cztery stwierdzenia dotyczące nauki zdalnej, które poddane zostały odrębnej analizie:

1. Zdalna forma nauki męczy mnie bardziej niż forma stacjonarna.
2. Brakuje mi bezpośredniego kontaktu z innymi studentami.
3. Mam poczucie, że wykładowcy traktują naukę zdalną mniej poważnie niż na sali wykładowej.
4. Czuję się rozczarowany, ponieważ muszę studiować zdalnie.

Powyższe stwierdzenia nie tworzyły wspólnej skali ze względu na duże zróżnicowanie opinii związanych z tym wielowątkowym problemem, dlatego każde z nich zostało zinterpretowane osobno. Badani udzielali odpowiedzi na pięciostopniowej skali Likerta od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam). Poziom istotności testu wyniósł 0,05.

Pomimo że badania miały charakter ilościowy, dodatkowo, w celu uzupełnienia i pogłębienia wiedzy uzyskanej z pytań kwestionariuszowych, na końcu ankiety zamieszczone zostały trzy pytania otwarte:

1. Co teraz jest dla Ciebie najtrudniejsze w studiowaniu na uczelni?
2. Czego potrzebujesz najbardziej, by radzić sobie z wyzwaniami i trudnościami?
3. Co sprawia lub mogłoby sprawić, że studenci będą zaangażowani w swoje studiowanie?

Niniejszy artykuł stanowi analizę czterech pytań kwestionariuszowych dotyczących nauki zdalnej, wcześniej zaprezentowanych, ale przede wszystkim analizę trzech pytań

otwartych, na które uzyskano obszerny materiał jakościowy, czyli 708 odpowiedzi od 261 badanych studentów.

Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z zaleceniami lokalnej komisji etycznej UAM w Poznaniu. Obejmowało ono ankiety niekliniczne i zastosowane pomiary nieinwazyjne (samooceny). Badani otrzymali pismo przewodnie gwarantujące poufność i wyjaśniające cel badania. Udział w badaniu był dobrowolny, ankietowani wyrażali online pisemną świadomą zgodę na udział w badaniu i mieli możliwość rezygnacji w dowolnym momencie bez negatywnych konsekwencji.

Jak studenci oceniali zdalną formę kształcenia?

W wyniku analizy czterech pytań kwestionariuszowych dotyczących edukacji zdalnej możliwe było określenie poziomu zmęczenia studentów tą formą kształcenia. Był on zróżnicowany w grupach badanych i na pięciostopniowej skali Likerta średnio wyniósł 3,2, przy odchyleniu standardowym 1,49. Analizie zostały poddane jedynie różnice istotne statystycznie, wśród których zauważyć można było, że zdalna forma nauki męczyła bardziej kobiety niż mężczyzn, studentów studiów stacjonarnych niż niestacjonarnych, studentów drugiego roku II stopnia i trzeciego roku studiów licencjackich niż studentów pierwszego roku II stopnia i pierwszego roku studiów magisterskich i licencjackich. Najbardziej zmęczeni formą zdalną byli studenci pedagogiki specjalnej, mniej studenci pedagogiki oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (tab. 1).

Tabela 1. Ocena nauki zdalnej przez studentów INP

Lp.	Płeć			Typ studiów		Rok studiów					Kierunek studiów		
	ogółem	K	M	stac.	nie-stac.	1 lic./mgr	2 lic./mgr	3 lic.	1 II st.	2 II st.	P	PS	PPiW
Pytanie 1	3,2	3,2	2,9	3,3	2,9	3,0	3,3	3,4	2,8	3,5	3,1	3,7	3,2
Pytanie 2	2,2	2,1	2,6	2,2	2,2	2,0	2,2	2,2	2,1	2,1	2,2	2,2	2,0
Pytanie 3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,5	3,5	3,6	3,0	3,3	3,4	3,2	3,5	3,6
Pytanie 4	3,1	3,1	3,4	3,1	3,2	3,0	3,1	3,1	3,3	2,9	3,2	2,8	3,0

Źródło: opracowanie własne.

Legenda: K – kobieta, M – mężczyzna, P – pedagogika, PS – pedagogika specjalna, PPiW – pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

Brak bezpośredniego kontaktu z innymi studentami badani odczuwali na poziomie 2,2, w większym stopniu mężczyźni niż kobiety, na tym samym poziomie studenci

studiów stacjonarnych i niestacjonarnych i na podobnym studenci wszystkich lat i kierunków studiów. Poczucie badanych, że wykładowcy traktują naukę zdalną mniej poważnie niż na sali wykładowej, wyniosło 3,3 zarówno wśród kobiet, jak i u mężczyzn, studentów studiów stacjonarnych, a nieznacznie więcej studentów studiów niestacjonarnych. Najbardziej odczuwali tę różnicę studenci drugiego roku studiów, a najmniej studenci trzeciego roku studiów licencjackich, najbardziej studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, a najmniej pedagogiki. Rozczarowanie studentów spowodowane studiowaniem zdalnym osiągnęło poziom 3,1 i było większe wśród mężczyzn niż u kobiet, na zbliżonym poziomie studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Najmniej rozczarowani byli studenci drugiego roku II stopnia, a najbardziej studenci pierwszego roku II stopnia, najmniej studenci pedagogiki specjalnej, a najbardziej studenci pedagogiki (tab. 1).

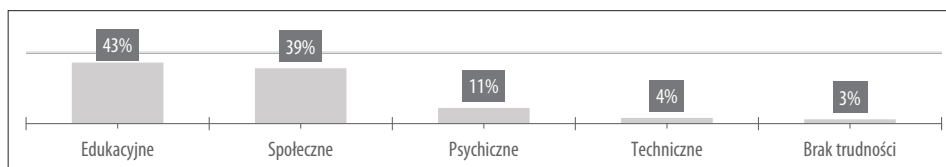
Jakie trudności odczuwali studenci w studiowaniu zdalnym?

Na pytanie otwarte: Co teraz jest dla Ciebie najtrudniejsze w studiowaniu na uczelni? udzielono 238 odpowiedzi, 44 studentów nie odpowiedziało. Wyniki nie sumują się, gdyż w ramach jednej odpowiedzi niejednokrotnie udzielane były rozbudowane odpowiedzi, uwzględniające kilka kategorii. Badanie przeprowadzane było w czasie pandemii koronawirusa, w wyniku której studenci realizowali studia w formie zdalnej. Fakt ten miał bezpośrednie odzwierciedlenie w wynikach badań. Niemal wszystkie odpowiedzi, dotyczące trudności w studiowaniu, bezpośrednio bądź pośrednio wskazywały na trudności związane z kształceniem w formie zdalnej (90,1%).

Obecnie nauka zdalna sprawia mi największe trudności, z dnia na dzień tracę chęci do nauki, tracę motywację, towarzyszy mi poczucie bezsensu nauki. Straciła ona wiele na jakości.

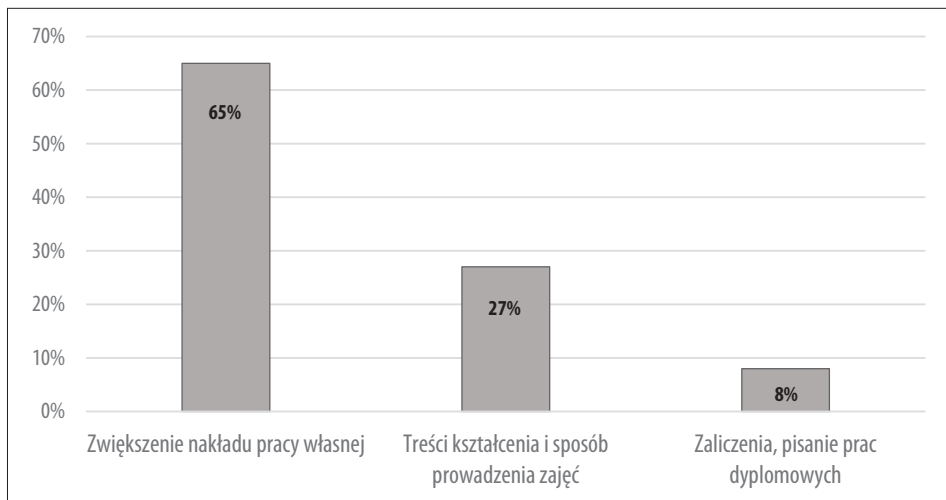
W wyniku analizy odpowiedzi studentów, którzy odczuwali trudności wynikające ze studiowania w formie zdalnej, możliwe było wyszczególnienie kilku ich rodzajów. Najwięcej respondentów zwróciło uwagę na szeroko rozumiane trudności w uczeniu się, nazwane na potrzeby niniejszej analizy trudnościami edukacyjnymi, oraz na trudności społeczne. Dużo mniej studentów wskazało na trudności psychiczne, a najmniej na trudności techniczne i brak odczuwanych trudności (rys. 1).

W celu uszczegółowienia odpowiedzi z kategorii trudności edukacyjne wynikające ze studiowania w formie zdalnej zostały one podzielone na trzy podkategorie: 1) zwiększenie nakładu pracy własnej; 2) formy, treści, metody pracy; 3) zaliczenia, pisanie prac dyplomowych (rys. 2).



Rysunek 1. Trudności wynikające ze studiowania w formie zdalnej

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Trudności edukacyjne wynikające ze studiowania w formie zdalnej

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie największą trudnością edukacyjną dla respondentów była konieczność zwiększenia nakładu pracy własnej podczas studiowania w trybie zdalnym, co generowało problemy z zarządzaniem sobą w czasie, pogodzeniem studiów z życiem osobistymi i zawodowym. Krytykowane było podwyższenie przez wykładowców warunków zaliczenia, w stosunku do wymagań kształcenia stacjonarnego, zadawanie większej liczby prac pisemnych i materiałów do samodzielnego opracowania, a także przygotowywania grupowych prezentacji. Dodatkowo dla części studentów problematyczne było pogodzenie pisania pracy dyplomowej z licznymi zaliczeniami oraz obowiązkowymi praktykami przypadającym na ostatni semestr studiów.

Pogodzenia obowiązków na studiach z innymi obowiązkami (praca, rodzina, hobby).

Zbyt duża ilość materiału do nauki – większa niż podczas zajęć stacjonarnych – potrzeba więcej czasu na przygotowanie się (ogromne wymagania).

Kolejną trudnością edukacyjną były treści kształcenia oraz sposób prowadzenia zajęć przez wykładowców, w którym bez względu na rodzaj zajęć przeważała forma

wykładowa, brakowało dyskusji, aktywizacji grupy, praktycznych ćwiczeń, przez co zajęcia prowadzone były w sposób monotony, nieatrakcyjny dla studentów. Przekazywanie wiedzy teoretycznej bez podawania praktycznych przykładów powodowało u studentów niezrozumienie wykładanego materiału. Podawali w wątpliwość również konieczność realizowania niektórych przedmiotów w ramach obowiązkowego programu studiów. Dodatkowo wyłączone kamerki studentów podczas zajęć utrudniały skupienie się na przekazywanej treści. Studenci narzekali również na brak możliwości praktycznego sprawdzania swoich umiejętności. Bardzo negatywnie ocenili zajęcia prowadzone w sposób asynchroniczny. Krytyce poddany zostały również sposób i kryteria oceniania. Studenci narzekali między innymi na zbyt krótki czas na wypełnienie testu zaliczeniowego online, konieczność przygotowywania prezentacji w grupach, co odbierane było jako wyręczanie prowadzących, przez co zarzucano wykładowcom brak zaangażowania w realizację zajęć. Skrytykowany został również sposób oceniania pracy grupowej studentów. Zdaniem studentów stawianie jednakowych ocen całej grupie projektowej, nawet bardzo dobrych, nie jest sprawiedliwe, nie uwzględnia bowiem zróżnicowanego wkładu pracy poszczególnych osób w grupie.

Forma wykładowa, która często w żaden sposób nie aktywizuje oraz odbywa się z wyłączonymi kamerkami, sprawia, że zajęcia są bardzo monotonne i ciężko jest na nich uważać.

Dobrego dostępu do potrzebnych informacji, które pomogłyby poradzić sobie z trudnościami, aby zadania były bardziej praktyczne i ciekawsze, takie które mogą nam się przypadać później na etapie pracy.

Szczegółowe tłumaczenie zadań, podawanie większej ilości przykładów do zadań. Zdarza się, że musimy zrobić coś, z czym wcześniej nie mieliśmy do czynienia.

Najmniej respondentów wymieniło trudności związane z zaliczeniem przedmiotów, egzaminów, sesji, napisaniem pracy dyplomowej.

Pisanie pracy licencjackiej. Uważam, że mój promotor udziela zbyt mało wskazówek.

Egzaminy ustne, nauka dużej ilości materiału na egzamin.

Drugim rodzajem trudności w realizacji kształcenia zdalnego były trudności natury społecznej. Studenci przede wszystkim narzekali na brak bezpośredniego kontaktu z koleżankami i kolegami ze studiów (52%) oraz z promotorem i wykładowcami (48%). Bezpośredni kontakt z rówieśnikami i wykładowcami, zarówno formalny podczas zajęć, jak i nieformalny, pełnił dla badanych funkcję nie tylko towarzyską, ale i edukacyjną.

Teraz najtrudniejsze jest nauczanie zdalne i brak kontaktu z wykładowcami, kolegami oraz koleżankami z roku. Brakuje mi obserwowania reakcji na twarzach, w gestach, często czuję się niekomfortowo, wypowiadając się na zajęciach online.

Dla osoby, która jest z natury ekstrawertykiem brak: kontaktów społecznych, spotkań kół naukowych na żywo czy rozmowy przy kawie z koleżankami, kolegami między zajęciami daje mocno w kość przy formie zdalnej, gdzie rzadko kiedy się widzimy, mamy okazję wspólnie porozmawiać.

Brakuje fizycznego kontaktu z grupą, aby konsultować zadania i treści z zajęć.

Chciałabym lepiej poznać studentki i studentów z mojego roku, żebyśmy mogli okazywać sobie wsparcie emocjonalne.

Jedną z konsekwencji realizowania kształcenia w formie zdalnej, izolacji, a przez to braku bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami i wykładowcami, były trudności psychiczne. Studenci odczuwali trudności z motywacją, koncentracją, co generowało poczucie zniechęcenia, przytłoczenia, obniżenia samooceny, ale także doznawali wahania nastrojów, silnego stresu, presji, ataków paniki, poczucia odizolowania od świata zewnętrznego. Badani zauważali znaczne obniżenie swojej kondycji psychicznej w porównaniu z funkcjonowaniem w czasie przed pandemią.

Zmaganie się ze zmiennym nastrojem, który w normalnych warunkach nie ma wpływu na naukę.

Pogorszenie stanu zdrowia psychicznego, stres i spowodowane nim ataki paniki.

Najmniej badanych zwróciło uwagę na problemy techniczne, czyli niedostatecznie dobry sprzęt komputerowy, słabe łącze internetowe, ale również brak dostępu do książek potrzebnych do pisania prac zaliczeniowych i dyplomowych.

Problemy z połączeniem się (brak zasięgu, kończący się Internet, trudności z połączeniem, przesilenie).

Największa obawa to technologia i fakt, czy wykonane zadanie, czy odpowiedzi do egzaminu się wysłały.

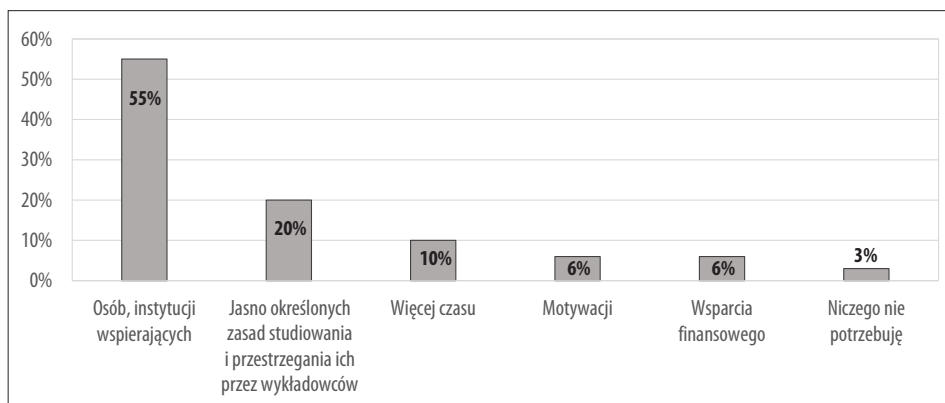
Równie mało studentów nie dostrzegało żadnych trudności związanych z edukacją zdalną bądź widzieli w niej jedynie zalety.

Z biegiem czasu stało się to wygodne pod względem możliwości robienia kilku rzeczy jednocześnie i była to forma oszczędności czasu, teraz jest strach, że wrócą zajęcia stacjonarne.

Jakiego rodzaju wsparcia potrzebowali studenci w czasie kształcenia zdalnego?

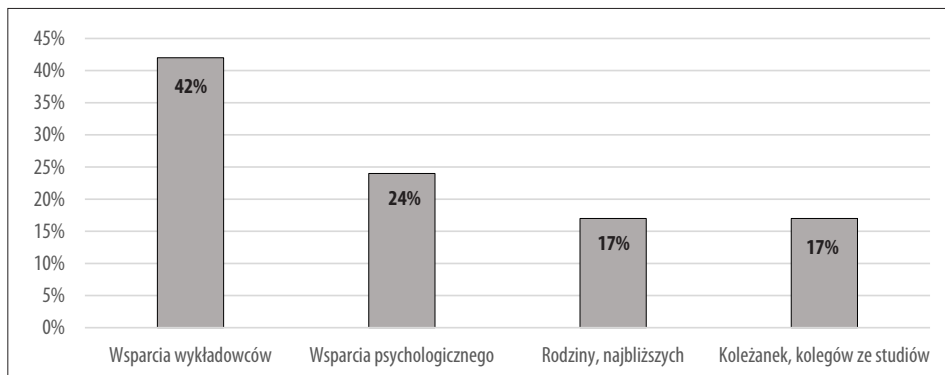
Ponad połowa badanych studentów na pytanie: Czego potrzebujesz najbardziej, by radzić sobie z wyzwaniami i trudnościami? odpowiedziała, że pomocy osób i instytucji wspierających, a mniej niż połowa – określonych zasad studiowania i przestrzegania ich przez wykładowców. Studenci potrzebowali również więcej czasu na naukę, motywacji, wsparcia finansowego, a niewielka liczba nie potrzebowała żadnej pomocy (rys. 3).

Najliczniejsza kategoria wsparcia dotycząca osób i instytucji wspierających została podzielona na następujące podkategorie: potrzeba wsparcia wykładowców, wsparcia psychologicznego, najbliższych i rodziny oraz koleżanek i kolegów ze studiów (rys. 4).



Rysunek 3. Potrzeby studentów w radzeniu sobie z wyzwaniami i trudnościami

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 4. Oczekiwane rodzaje wsparcia ze strony osób i instytucji

Źródło: opracowanie własne.

Wsparcie wykładowców okazało się największą potrzebą studentów w czasie edukacji zdalnej.

Takie poczucie, że mam do kogo się zwrócić o pomoc, czuć takie oparcie od strony wykładowców, że jak mam problem z czymś, to mogę im to powiedzieć i oni zrozumieją.

Wsparcie ze strony wykładowców, empatia, życzliwość, wyrozumiałość. Dobrej atmosfery na zajęciach.

Odpowiedniego mentora, który wspierałby moją działalność naukową oraz ją pokierował.

Wolności sumienia i posiadania możliwości wyrażenia swojego zdania bez obawy, że moje sprzeczne poglądy z wykładowcą sprawią, że będę gorzej traktowana i zapamiętana.

Jedna czwarta badanych potrzebowała wsparcia psychologicznego, a przede wszystkim możliwości bezpłatnych konsultacji psychologicznych i psychoterapeutycznych,

ale także wsparcia emocjonalnego, zrozumienia, akceptacji. Studenci zwrócili również uwagę na potrzebę rozwoju duchowego i osobistego z zakresu między innymi rozwijania umiejętności społecznych, pewności siebie i samoakceptacji.

Możliwość konsultacji psychologicznych i psychoterapeutycznych dla studentów.

Wsparcie emocjonalne kogoś kto podtrzyma mnie na duchu i powie, że jestem w stanie to zrobić.

Poczucia celu i użyteczności podejmowanych wysiłków.

Wsparcie zewnętrzne – dobre słowo, pochwała, rozwój kompetencji.

Rozwijania umiejętności społecznych, pewności siebie i samoakceptacji oraz wiary we własne możliwości.

Studenci w takim samym stopniu oczekiwali wsparcia ze strony rodziny, najbliższych osób, a także koleżanek i kolegów ze studiów. Oczekiwania względem rodziny koncentrowały się głównie na potrzebie wsparcia emocjonalnego, rozmowy, usłyszenia dobrego słowa.

Dobre słowo i motywacja ze strony najbliższych.

Zdecydowanie pomaga mi częsty kontakt z rodziną i przyjaciółmi.

Od swoich koleżanek i kolegów ze studiów badani oczekiwali wsparcia w radzeniu sobie z trudnościami edukacyjnymi i emocjonalnymi, konsultacji dotyczących zadań, treści z zajęć, wzajemnej pomocy, otuchy, dobrego słowa.

Potrzebę wsparcia kolegów i koleżanek z roku i świadomości, że nie jestem sama z trudnościami.

Wydają mi się, że gdybym była bardziej zaprzyjaźniona z kolegami z grupy, wypowiadanie się byłoby dla mnie znacznie prostsze.

Na drugim miejscu potrzeb w radzeniu sobie z problemami pojawiły się jasno określone zasady i przestrzeganie ich, a także lepsza organizacja pracy na studiach. Studenci oczekiwali od wykładowców jasnych zasad zaliczenia przedmiotów określonych na początku semestru, adekwatnych do rodzaju zajęć sposobów (form) ich prowadzenia, informacji zwrotnych na temat prac zaliczeniowych, sprawiedliwego oceniania, zwłaszcza prac grupowych, w których praca poszczególnych osób nie zawsze jest taka sama, wsparcia merytorycznego w zakresie konstruowania i przeprowadzania badań naukowych, zrozumiałego sposobu prezentowania treści na zajęciach, rzetelności i słowności wykładowców, lepszego dostosowania planu zajęć, rzetelnej informacji na temat organizacji studiów, ale i informacji zwrotnych dotyczących postępów pracy studenta.

Najbardziej brakowało mi jasnych zasad udziału w zajęciach i zaliczeń oraz jak najbardziej normalnego ich prowadzenia, na przykład żeby w ramach konwersatorium nie wysyłać nam tekstów do przerobienia, tylko poprowadzić z nami zdalną dyskusję itp.

W całym toku studiów najbardziej potrzebuję informacji zwrotnych – jeśli zrobiłam coś źle, chciałabym wiedzieć co, by móc to poprawić. Tak samo, gdy zrobiłam dobrze, chciałabym wiedzieć, że to już mam opanowane, ale też móc poczuć dumę i zadowolenie z własnej pracy.

Równe traktowanie, nieocenianie przy całej grupie.

Studenci, aby poradzić sobie z trudnościami, potrzebowali czasu na naukę, odpoczynek, odstresowanie się, którego niedostatek bardzo odczuwali, w wyniku zwiększonych wymagań wykładowców podczas kształcenia zdalnego, co wyraźnie zaznaczali również w odpowiedzi na poprzednie pytanie otwarte.

Czas i możliwości pogodzenia pracy i studiowania.

Zdecydowanie potrzebuję więcej czasu na naukę i na odpoczynek.

Ważne jest, aby w weekendy mieć czas dla siebie.

Respondenci potrzebowali również większej motywacji do nauki zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej.

Wsparcia w dążeniu do celu.

Dla niewielkiego odsetka studentów pieniądze były najważniejszą potrzebą w poradzeniu sobie z wyzwaniami i trudnościami związanymi ze studiowaniem.

Stabilności finansowej. Nie łapię się na stypendium socjalne, więc muszę pracować i nie mam czasu na studiowanie.

Większego stypendium socjalnego.

Nieliczni studenci nie potrzebowali żadnej pomocy i dobrze radzili sobie na studiach pod każdy względem lub nie potrafili określić czego im brakuje.

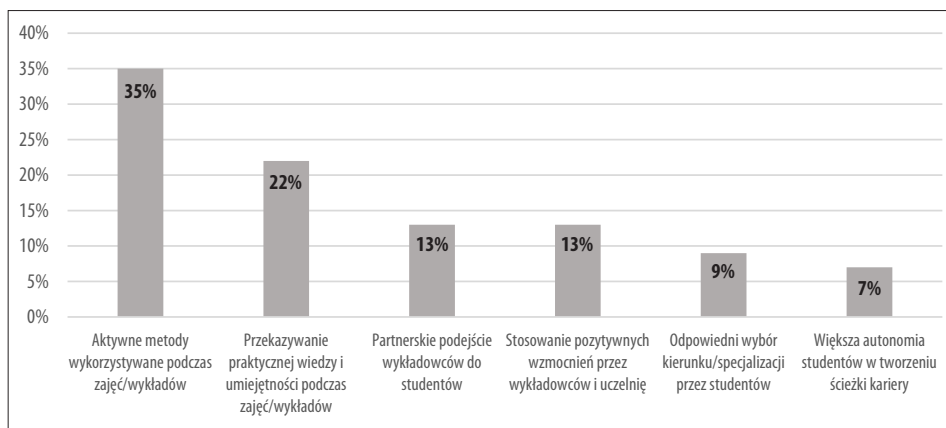
Nie odczuwam braków.

Nie potrzebuję niczyjego wsparcia.

Jak zwiększyć zaangażowanie studentów w studiowanie?

Na ostatnie pytanie otwarte: Co sprawia lub mogłoby sprawić, że studenci będą zaangażowani w swoje studiowanie? padło najwięcej, bo aż 253 propozycje. Niektórzy w ramach jednej odpowiedzi wpisywali kilka, natomiast 47 osób nie udzieliło jej wcale. Najwięcej respondentów za czynnik zwiększający zaangażowanie w proces studiowania uznała sposób prowadzenia wykładów oraz zajęć, który ich zdaniem powinien w większym stopniu aktywizować studentów. Przekazywane treści powinny być bardziej praktyczne niż teoretyczne, takie, które będzie można wykorzystać w pracy zawodowej. Studenci oczekiwali również bardziej partnerskiej postawy ze strony wykładowców oraz większego szacunku dla studiujących. Dla takiej samej grupy badanych ważna jest

motywacja zewnętrzna w postaci dodatkowych profitów, nagród. Część respondentów uważa, że zaangażowanie się w studia uzależnione jest od wybrania odpowiedniego kierunku studiów oraz specjalizacji, która jest spójna z ich zainteresowaniami i oczekiwaniami, a dla innych ważna byłaby większa autonomia w budowaniu swojej ścieżki kariery (rys. 5).



Rysunek 5. Czynniki zwiększające zaangażowanie studentów w studiowanie

Źródło: opracowanie własne.

W celu podniesienia poziomu zaangażowania studentów w studiowanie największa liczba badanych wskazała na konieczność modyfikacji sposobu prowadzenia zajęć i wykładów na rzecz wprowadzenia aktywnych metod. Przekazywanie treści powinny być w większym stopniu oparte na metodach aktywizujących, wykładowcy powinni w większym stopniu angażować studentów do wypowiadania się, prowadzenia dyskusji, podejmowania grupowych aktywności w trakcie zajęć, samodzielnego dochodzenia do wniosków, realizacji projektów, udziału w warsztatach i innych aktywnych formach nauczania. Respondenci zwracali również uwagę na konieczność wykorzystywania przez wykładowców najnowszej literatury i badań, a także łączenia wiedzy naukowej ze światem zawodowym, na przykład organizując spotkania, seminaria z praktykami związanymi z daną specjalizacją, a także wizyty studyjne w instytucjach będących potencjalnym miejscem pracy studentów. Zdaniem respondentów ważne jest również właściwe ocenianie i udzielanie informacji zwrotnych.

Organizacja pracy w taki sposób, żeby studenci robili coś w trakcie zajęć, a nie tylko siedzieli, robili notatki, a później wszystkiego uczyli się przed egzaminem do sesji.

Konferencje, dyskusje na zajęciach, burze mózgów, w których każdy może zabrać głos.

Polecanie ciekawej i aktualnej literatury, rozmowa o przeczytanej literaturze, wnioski i pomysły, projekty.

Wyjścia do różnych miejsc związanych z kierunkiem, zawodem (np. do więzienia – studiując resocjalizację).

Zapraszanie specjalistów na zajęcia.

Uważam, że kluczowym elementem jest opisowa informacja zwrotna, która jak nic innego motywuje do dalszego działania, umożliwiając osobistą refleksję i dokonywanie zmian w swojej pracy.

Ciekawa oferta studiów – urozmaicone zajęcia (znacznie większa ilość zajęć praktycznych, warsztatowych).

Bardzo istotna w celu zwiększenia zaangażowania się studentów w studiowanie jest konieczność przekazywania wiedzy praktycznej, która zdaniem badanych jest potrzebnym uzupełnieniem teorii oraz niezbędnym elementem w przygotowaniu do wykonywania zawodu. Zaangażowanie studentów wzrosłoby wraz z zaangażowaniem wykładowców w przygotowanie wykładanego materiału, który zdaniem badanych poza teorią powinien zawierać liczne przykłady, mieć praktyczne zastosowanie w życiu prywatnym i zawodowym oraz uwzględniać aktywne formy pracy.

Uważam, że duży wpływ również tu może mieć aspekt praktyczny. Studia to w większości teoria, która oczywiście jest potrzebna, ale w obecnych czasach wymagana jest również praktyka i jeśli ona pojawiłaby się na studiach, to zdecydowanie zaangażowanie studentów by wzrosło.

Aktywizacja podczas zajęć, formy wejściówek oraz zadania/prace, o charakterze bardziej praktycznym, jak na przykład: stwórz plan diagnozy dziecka, u którego podejrzewa się przemoc w domu. Takie zadania pozwoliłyby wykorzystać praktycznie teoretyczną wiedzę zdobytą podczas zajęć, a jednocześnie utrwalić ją i umieć z niej korzystać, a nie tylko ją znać.

Więcej zajęć praktycznych, zamiast nauki tony materiału, której uczymy się na pamięć i zapominamy zaraz po egzaminie.

Zaangażowani wykładowcy i poczucie, że przedmiot jest ważny i potrzebny do przyszłej pracy.

Dodanie praktyki do zajęć, urozmaicenie zajęć poprzez różne aktywności, nieograniczanie się prowadzących tylko i wyłącznie do prezentacji i omawiania tematu, lecz zastosowanie różnych ciekawych przykładów, przedstawienie zastosowań praktycznych, odnoszenie się do życia codziennego i realnych przykładów. Zamienić zadawanie czytania kilku tekstów naukowych przez studentów na następne zajęcia, na przykład zadaniami związanymi z realizacją tematu w życiu codziennym, przygotowanie w grupie ciekawych wystąpień, lecz nie tylko w formie często niezrozumiałej prezentacji.

Według badanych poziom zaangażowania w studiowanie jest również uzależniony od odpowiedniego podejścia wykładowców wobec studentów. Respondenci oczekiwali od wykładowców partnerskiego traktowania wyrażającego się między innymi zrozumieniem, wsparciem, dobrym kontaktem ze studentami, życzliwością, szacunkiem i otwartością, pozytywnym nastawieniem, prawidłową komunikacją, uwzględnianiem zdania studentów, zainteresowaniem ich opinią, realnymi wymaganiami, sprawiedliwym ocenianiem, a także większym zaangażowaniem się w swoją pracę.

Traktowanie nas z szacunkiem i pozytywnym nastawieniem, a nie zakładanie, że jesteśmy tym pokoleniem, któremu nic się nie chce i tylko byśmy siedzieli w telefonach.

Realne wymagania prowadzących i wyrozumiałość – nieumniejszanie naszym obowiązkom i bagatelizowanie ich.

Niektórzy nauczyciele akademicy sami zniechęcają studentów poprzez stawianie swojej osoby i własnego zdania za najważniejsze albo poprzez wymaganie uczenia się zbędnych wiadomości, które nijak mają się do naszego kierunku.

Badani za czynnik zwiększający zaangażowanie w studiowanie uznali stosowanie pozytywnych wzmocnień przez wykładowców i uczelnię. Według respondentów motywowanie pochwałami, nagradzaniem punktami za aktywność na zajęciach, punktami do stypendium za dodatkową aktywność, na przykład w kole naukowym, stypendiami i innymi profitami mogłoby wpłynąć na zwiększenie zaangażowania studentów w studiowanie.

Pochwały ze strony prowadzących, dodatkowe punkty dla osób bardziej angażujących się w zajęcia. Zadawanie pytań i zachęcanie do odpowiedzi.

Nagradzanie za aktywność sprawia, że studenci stają się zaangażowani.

Koła naukowe powinny być bardziej promowane, studenci powinni mieć dostęp do różnych aktywności, na przykład wolontariatów (lepszą promocją). I te aktywności mogłyby przynosić korzyści też na uczelni, na przykład punkty do stypendium (póki co są tylko za konkretne osiągnięcia) lub zaliczeń.

Pozytywna (zewnątrzna) informacja zwrotna o podejmowanych działaniach, docenienie wysiłku.

Myszę, że adekwatne wynagrodzenie finansowe w postaci stypendium zarówno socjalnego, jak i rektora. Stypendium socjalne jest bardzo bardzo niskie i nie da rady za to się utrzymać, więc studenci muszą pracować po kilkanaście godzin, czego kosztem jest odbicie efektywności zaangażowania w studia. Stypendium socjalne wynosiło bodajże 450 zł... za to student nie opłaci nawet pokoju – takie mamy realia. Studentom jest bardzo ciężko się utrzymać.

Płatny staż.

Badani dostrzegają także, że niebagatelne znaczenie w zaangażowanie się w studiowanie ma odpowiedni wybór studiów i specjalizacji przez nich samych. Zaangażowanie jest większe, jeśli studiowanie powiązane będzie ze stopniem zainteresowania kierunkiem studiów, pasją z nią związaną i planami pracy w wyuczonym zawodzie.

Na pewno odpowiednio wybrany kierunek. Jeśli czujemy, że wybraliśmy kierunek studiów, który nas interesuje, to nasze zaangażowanie będzie większe.

Odpowiedni wybór kierunku studiów, zainteresowanie tematem i działania już na studiach w danym kierunku.

Szczera rozmowa z młodymi ludźmi i uświadomienie ich po co to robią... Czy zamierzają pracować w zawodzie, czy studiują tylko dla papierka... Czy ze względów na rodzinę.

Dla studentów ważne jest również poczucie autonomii w przebiegu kształcenia i budowaniu swojej ścieżki kariery. Możliwość samodzielnego doboru przedmiotów w ramach programu studiów według własnych zainteresowań, możliwość pracy nad wybranym przez studentów projektem, współdecydowanie w sprawach ważnych dla studentów i uczelni zwiększyłyby ich zaangażowanie w studiowanie, poczucie sprawstwa, ale i sensowności studiowania. Ponadto bardziej zindywidualizowana ścieżka kształcenia owocowałaby większą możliwością wykorzystania, ale i rozwinięcia posiadanych przez studentów kompetencji oraz zachęcałaby do samorozwoju.

Możliwość dobierania sobie przedmiotów na danej specjalizacji istotnych do zdobycia przyszłej pracy.

Więcej możliwości decydowania na przykład o tym: o czym chcę zrobić projekt, co mnie w danym zakresie szczególnie interesuje, może zamiast projektu byłaby możliwość zrealizowania jakiegoś badania przez formularz Google?

Możliwość współdecydowania w sprawach ważnych dla studentów i uczelni.

Korzystanie z naszych, już posiadanych kompetencji, doświadczeń, talentów. Większy indywidualizm w podejściu do studentów.

Dyskusja

Pomimo że pokolenie Z naturalnie czuje się w świecie wirtualnym i nie zna świata bez Internetu, to przyzwyczajeni do tradycyjnej, stacjonarnej formy uczenia się, w czasie pandemii nie radzili sobie z przyswojeniem wiedzy i odnalezieniem się w edukacji zdalnej. Przyczyną trudności edukacyjnych była zarówno niedostateczna umiejętność studentów uczenia się w nowych warunkach, jak i niedostosowanie przez wykładowców form i metod nauczania w systemie zdalnym do oczekiwań studentów, przedstawicieli pokolenia Z.

Badani studenci odczuwali większe niż przeciętne zmęczenie zdalną formą edukacji oraz mieli przeświadczenie, że wykładowcy traktują naukę zdalną mniej poważnie niż na sali wykładowej. Rozczarowanie studentów spowodowane studiowaniem zdalnym było na zbliżonym poziomie wśród wszystkich badanych. W chwili badania, po ponad rocznym doświadczeniu edukacji zdalnej, niemal wszyscy studenci odczuwali trudności w studiowaniu w tej formie, jednak miały one zróżnicowany charakter. Wśród najczęściej wymienianych były szeroko rozumiane trudności w uczeniu się. Pod tym względem największym wyzwaniem dla badanych okazała się konieczność poświęcenia większej ilości czasu na naukę zdalną, ze względu na wzrost wymagań wykładowców, w porównaniu z wymaganiami podczas edukacji stacjonarnej, co potwierdzają również inne badania zrealizowane podczas edukacji zdalnej polskich studentów (Kulawska, 2021: 157). Wykładowcy nakładali na studentów zbyt wiele zadań, co powodowało

trudności z przyswojeniem materiału, wywiązaniem się z zadań, a w rezultacie z pogodzeniem studiów z życiem prywatnym i zawodowym. Wyraźne zaakcentowanie tego problemu przez badanych pokazuje, jak ważne dla pokolenia Z jest dobre samopoczucie (well-being) oraz work-life balance, a więc zachowanie równowagi pomiędzy pracą/studiami a życiem prywatnym, na co wskazują również inni badacze (Ernst i Young, 2018: 5; Miller i Mills, 2019).

Bardzo dotkliwe okazały się również trudności społeczne. Niezależnie od płci, roku i formy studiów ponad połowie badanych brakowało bezpośredniego kontaktu z koleżankami i kolegami ze studiów, ale także z promotorem i wykładowcami. Wynik ten potwierdzają inne badania, które wskazują, że pokolenie Z pomimo bardzo dużej aktywności w sieci odczuwa równie silną potrzebę kontaktów społecznych (Barhate i Dirani, 2022: 149). Dla badanych bezpośredni kontakt z rówieśnikami i wykładowcami, zarówno formalny podczas zajęć, jak i nieformalny, pełni funkcję nie tylko towarzyską, ale i edukacyjną. Należy zauważyć, że uczenie się nieformalne zachodzi między innymi w czasie wymiany myśli z wykładowcą bezpośrednio po zakończonych zajęciach, podczas rozmowy z innymi studentami na korytarzu uczelni, w barach studenckich czy w ramach wspólnej nauki po zakończeniu zajęć (Malewski, 2010: 21).

Kolejną trudnością okazały się problemy natury psychicznej, między innymi obniżenie pewności siebie, problemy z koncentracją uwagi, motywacją do nauki, zaangażowaniem się w studiowanie, wahania nastroju, odczuwanie silnego stresu, a nawet doznawanie ataków paniki. Pogorszenie się stanu zdrowia psychicznego pokolenia Z spowodowanego pandemią i długotrwałą izolacją, obniżenie się efektywności, koncentracji i motywacji do uczenia się pootwierają również inne liczne badania i analizy (Długosz, 2020; Kosiewicz-Budnicka, 2021; Kulawska, 2021; Lewartowicz, 2022; Coe i in., 2023; Limanówka i in., 2023)

Tylko dla nielicznych studentów trudność w studiowaniu zdalnym sprawiły problemy techniczne, co potwierdza bardzo dobrą sprawność pokolenia Z w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami, ale i powszechną dostępność do Internetu. Jeszcze mniej badanych nie dostrzegało żadnych trudności związanych z edukacją zdalną bądź widzieli w niej jedynie zalety, co pokazuje, że poza problemami technicznymi prawie wszyscy badani odczuwali pewne trudności związane z edukacją zdalną.

Aby poradzić sobie z wyzwaniami kształcenia w formie zdalnej, ponad połowa badanych potrzebowała pomocy osób i instytucji wspierających, w tym wsparcia wykładowców, wsparcia psychologicznego, a także najbliższych i rodziny oraz koleżanek i kolegów ze studiów. Oczekiwane wsparcie wykładowców nie miało ograniczać się jedynie do kwestii edukacyjnych, ale i emocjonalnych. Potrzebowali jej zarówno studenci rozpoczynający studia, jak i przedstawiciele starszych roczników. Studenci oczekiwali od wykładowców empatii, porady, życzliwości, przyjaznej atmosfery na

zajęciach, wyrozumiałości, ale także większej otwartości na poglądy innych. Studenci chcieliby widzieć wykładowcę w roli mentora, doradcy kariery, który udzielałby wskazówek, wspierałby ich indywidualne wybory edukacyjno-zawodowe. W badaniach poświęconych preferencjom pracowników pokolenia Z wykazano, że potrzebują oni wsparcia starszych, doświadczonych pracowników, mentorów, którzy w przyjaznej atmosferze wdrażaliby ich do nowej pracy (Chillakuri, 2020: 12). Podobnie podczas studiów wsparcie specjalistów w budowaniu swojej indywidualnej ścieżki kariery, zgodnej z zainteresowaniami, predyspozycjami i celami, mogłoby pomóc studentom w bardziej świadomym wyborze specjalizacji, kierunku kontynuowanych studiów, co jednocześnie zwiększyłoby ich zaangażowanie w studiowanie.

Odczuwalny wśród badanych był również brak wsparcia psychologicznego, przede wszystkim możliwości bezpłatnych konsultacji psychologicznych i psychoterapeutycznych, ale także wsparcia emocjonalnego, zrozumienia i akceptacji przez wykładowców. Studenci zwrócili również uwagę na potrzebę rozwoju duchowego i osobistego z zakresu między innymi rozwijania umiejętności społecznych, samoakceptacji oraz wiary we własne możliwości. Badania Jean M. Grow i Shiyu Yang (2018), Amy Ch. Miller i Brooklyn Mills (2019) potwierdzają, że pokolenie Z deklaruje potrzebę wsparcia u swoich przełożonych w postaci mentoringu, coachingu, a także szkolenia się z zakresu umiejętności miękkich, takich jak komunikacja, współpraca czy zarządzanie czasem. Wielu studentów oczekiwało także wsparcia ze strony rodziny, najbliższych osób (wsparcia emocjonalnego, rozmowy, usłyszenia dobrego słowa) oraz ze strony koleżanek i kolegów ze studiów (wsparcia w radzeniu sobie z trudnościami edukacyjnymi i emocjonalnymi, konsultacji dotyczących zadań, treści z zajęć, wzajemnej pomocy, otuchy, dobrego słowa).

Jedna czwarta badanych studentów potrzebowała podczas studiów w formie zdalnej jasno określonych zasad i lepszej organizacji pracy. Studenci oczekiwali od wykładowców jasnych zasad zaliczenia przedmiotów określonych na początku semestru, adekwatnych do rodzaju zajęć sposobów (form) ich prowadzenia, informacji zwrotnych na temat prac zaliczeniowych, sprawiedliwego oceniania, zwłaszcza prac grupowych, wsparcia merytorycznego w zakresie konstruowania i przeprowadzania badań naukowych, zrozumiałego sposobu prezentowania treści na zajęciach, rzetelności i słowności wykładowców oraz lepszego dostosowania planu zajęć. Badania przeprowadzone wśród polskich, pracujących studentów, przedstawicieli pokolenia Z pokazują, że oczekują oni przede wszystkim informacji zwrotnych od osób, które delegują im zadania (72%), a ponad połowa z nich, planując zadania do wykonania, wpisuje je do kalendarza (Dolot, 2018: 47). Wyniki te pokazują preferencje stylu pracy pokolenia Z, uporządkowania zadań w pracy oraz otrzymywania feedbacku za jej wykonanie.

Studenci potrzebowali również więcej czasu na naukę. Z jednej strony brak czasu był spowodowany zwiększonymi wymaganiami wykładowców, większą ilością materiału do samodzielnego opracowania w porównaniu z kształceniem stacjonarnym, a z drugiej – mógł wskazywać na braki kompetencyjne z zakresu zarządzania sobą w czasie. Niewielki odsetek badanych potrzebował większej motywacji, wsparcia finansowego, zmiany organizacji studiów, a najmniej respondentów zadeklarowało, że nie potrzebowało żadnej pomocy i bardzo dobrze radziło sobie w zastanej sytuacji.

Najważniejszym czynnikiem zwiększającym zaangażowanie studentów w proces studiowania jest w ich opinii sposób prowadzenia zajęć, który powinien przyjmować formę aktywizującą studentów, kładącą nacisk na dyskusje, samodzielne rozwiązywanie problemów, ale i pracę w grupie projektowej i warsztatowej, a przekazywane treści powinny opierać się na najnowszej wiedzy. Badania EY z 2021 roku potwierdzają krytyczną ocenę przez pokolenie Z tradycyjnych form kształcenia, takich jak wykłady, i pozytywną względem aktywnych form, czyli projekty, badania, praca w grupach. W badaniu Adobe ponad 90% pokolenia Z deklaruje, że podczas uczenia się korzysta z interaktywnych mediów cyfrowych, takich jak filmy i podcasty, natomiast około 40% uczy się przez zapamiętywanie faktów i informacji historycznych. Niemal odwrotna statystyka występowała u przedstawicieli poprzednich pokoleń (Adobe, 2017: 25). Studenci mocno akcentowali również konieczność łączenia wiedzy teoretycznej z praktyczną, wskazywanie jej użyteczności na rynku pracy, a także nisko oceniali wartość zajęć praktycznych realizowanych w sposób zdalny. Krytyczną opinię na temat nieefektywności zajęć o charakterze praktycznym i metodycznym w czasie kształcenia zdalnego potwierdzali również studenci innych badań (Lewartowicz, 2022).

Studenci oczekiwali również innej postawy ze strony wykładowców, większego szacunku dla studiujących i partnerskiego podejścia. Odczuwanie przez studentów potrzeby wsparcia, w tym emocjonalnego ze strony wykładowców, potwierdzają badania jakościowe Miller i Mills (2019), z których wynika, że zaangażowanie w studiowanie amerykańskich studentów pokolenia Z w dużej mierze uzależnione jest od tego, czy prowadzący przyjmie postawę *caring profesor*, czyli zainteresowanego problemami studentów, przystępnego, łatwo nawiązującego kontakt. Są też przeciwnicy zmniejszania dystansu pomiędzy studentem a wykładowcą i podporządkowywania się oczekiwaniom studentów, odbierając takie podejście jako zagrożenie dla *status quo*, tradycyjnego podejścia do relacji student – wykładowca związanego z prestiżem, władzą, misją kształcenia na poziomie wyższym, ale też własnego bezpieczeństwa (Chory i Offstein, 2017).

Część respondentów zwiększyłaby swoje zaangażowanie w studiowanie dzięki wzmocnieniom pozytywnym, takim jak pochwały, nagrody, punkty za aktywność, konkursy, stypendia, płatne staże. Wyniki te zbieżne są z wynikami badań innych autorów, z których wynika, że przedstawiciele pokolenia Z za dobrze wykonaną pracę

oczekiwali by natychmiastowej gratyfikacji (Barhate i Dirani, 2022: 49-50), a ich motywacja wzrasta, gdy współpracownicy, a zwłaszcza przełożeni doceniają ich wkład pracy i wykorzystują ich pomysły (Ernst i Young, 2018: 4).

Za czynnik zwiększający zaangażowanie się w studia część respondentów uznała wybór odpowiedniego kierunku studiów oraz specjalizacji, która będzie spójna z ich zainteresowaniami i pasją. Dla niektórych studentów najważniejsza byłaby większa możliwość wpływu na budowanie własnej ścieżki kariery, a tym samym samorozwoju, która wyraża się między innymi w samodzielnym doborze przedmiotów w ramach realizowanego programu studiów czy tematyki projektów, prac zaliczeniowych, co potwierdza podejście indywidualistyczne pokolenia Z, preferowanie samodzielnego uczenia się i zdobywania wiedzy (Wiedmer, 2015: 51).

Oczekiwania studentów w zakresie zwiększenia swojej motywacji do uczenia się w dużej mierze pokrywają się z międzynarodowymi badaniami, w których wzięło udział ponad 6 tysięcy przedstawicieli pokolenia Z (EY, 2021). Respondenci uznali, że jakość edukacji wzrosłaby, jeśli byłoby więcej możliwości uczenia się w ramach praktyk zawodowych (59%), mentoringu (57%), projektów (52%), badań (52%), pracy społecznej (50%), przedsiębiorczości (47%). Jednocześnie niemal wszyscy badani (od 81% do 100%) czują się pewnie w używaniu nowych technologii, a tylko od 40% do 60% uważa, że szkolne przedmioty i metody nauczania przygotowują ich do życia po zakończeniu szkoły, uważając, że to właśnie społeczność edukacyjna jest w największym stopniu odpowiedzialna za przygotowanie pokolenia Z do przyszłości (EY, 2021: 6). W badaniach tych dostrzeżono wśród pokolenia Z duże zapotrzebowanie na nowy model edukacyjny, który obejmowałby połączenie uczenia się wirtualnego i osobistego, rzeczywistych doświadczeń zawodowych i mentoringu, programu nauczania zorientowanego na przyszłość oraz wyższego poziomu kreatywności i samokierowania. Pomimo wielu odczuwanych trudności wynikających z edukacji zdalnej, co było spowodowane między innymi nową, niespodziewaną sytuacją, na którą nikt nie był przygotowany, większość pokolenia Z deklaruje, że po zakończeniu pandemii chciałaby kontynuować edukację zdalną w jakiejś formie, z naciskiem na kształcenie hybrydowe (EY, 2021: 24). Jednak wśród powodów, dla których preferowała edukację zdalną, na samym końcu podawała możliwość budowania społeczności studenckiej oraz rozwijanie umiejętności korzystania z technologii cyfrowych, a na początku – większą kreatywność i możliwość elastycznego dopasowania się do własnego stylu życia (EY, 2021: 24).

Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Wykorzystywanie formy zdalnej do kształcenia na poziomie wyższym stało się codziennością. Jednocześnie nastąpiła zmiana pokoleniowa studentów, którzy mają specyficzne

oczekiwania względem kształcenia. Pokolenie Z różni się od swoich poprzedników podejściem do nauki, motywacją, oczekiwaniami co do treści kształcenia, stosowanych metod i technik kształcenia, form wsparcia czy postawy wykładowców. Na podstawie przeprowadzonych badań możliwe było wyszczególnienie wniosków i rekomendacji w zakresie organizowania i realizacji edukacji zdalnej na poziomie kształcenia wyższego dla współczesnych studentów.

Przedstawiciele pokolenia Z:

1. Oczekują atrakcyjnego i aktywizującego prowadzenia zajęć i wykładów między innymi z wykorzystaniem: multimediiów, filmików zamieszczonych na YouTube, linków do wartych polecenia stron, literatury, aktualnych badań; aktywnych form pracy, na przykład personalizowanych projektów, dyskusji.
2. Cenią wiedzę aktualną i praktyczną, przydatną na współczesnym rynku pracy. Warto zatem wskazywać na praktyczne zastosowania przekazywanej wiedzy teoretycznej, a także stwarzać możliwości łączenia dydaktyki z rynkiem pracy.
3. Potrzebują jasno określonych kryteriów studiowania i oceniania oraz informacji zwrotnych wyrażonych nie tylko oceną, ale także omówieniem popełnionych błędów.
4. Potrzebują bezpośrednich kontaktów z wykładowcami i innymi studentami w celach edukacyjnych i społecznych, dlatego bardziej niż zdalne zalecane jest kształcenie hybrydowe.
5. Oczekują od wykładowców wsparcia merytorycznego i emocjonalnego, czyli większej empatii i zrozumienia, życzliwości, otwartości i przyjaznej atmosfery na zajęciach, szacunku i partnerskiego podejścia.
6. Zwiększają swoją motywację do studiowania dzięki wzmocnieniom pozytywnym, takim jak pochwały, nagrody, punkty za aktywność, konkursy, stypendia, płatne staże.
7. Potrzebują wsparcia specjalistów, między innymi psychologów, doradców zawodowych, edukatorów dorosłych, coachów, mentorów, tutorów, trenerów personalnych, pomocnych w radzeniu sobie z problemami natury psychicznej, jak i w planowaniu swojej indywidualnej ścieżki kariery. Warto więc tworzyć ciekawe oferty dedykowane pokoleniu Z za pośrednictwem funkcjonujących już i nowych usług edukacyjno-rozwojowych uczelni, między innymi akademickich biur karier, centrów wsparcia psychologicznego, centrów integracji studentów, ośrodków wsparcia przedsiębiorczości, kół naukowych. Równie ważna jest też skuteczna i atrakcyjna dla odbiorców promocja oferowanych form wsparcia.
8. Potrzebują podnoszenia swoich kompetencji społecznych i edukacyjnych, między innymi z zarządzania czasem, radzenia sobie ze stresem, komunikacji, pracy w grupie, uczenia się, selekcji informacji, krytycznej analizy treści. Umiejętności

te powinny być uwzględniane w zakładanych efektach kształcenia w ramach realizowanych programów nauczania, ale także studenci powinni mieć możliwość ich zdobywania w ramach realizacji dodatkowych projektów, badań naukowych prowadzonych z wykładowcami, programów kierowanych do studentów, dodatkowych zajęć czy warsztatów z zakresu rozwijania kompetencji miękkich.

Wraz ze zmianą pokoleniową studentów zmieniały się ich oczekiwania w stosunku do przebiegu kształcenia na poziomie wyższym. Wdrożenie tej wiedzy do praktyki edukacyjnej mogłoby znacznie poprawić jej jakość z punktu widzenia studenta, zwiększyć jego zaangażowanie w studiowanie, ale także być cenną wskazówką dla prowadzących zajęcia oraz komórek uczelnianych zajmujących się jakością kształcenia. Myśląc o satysfakcji studentów, ale także konkurencyjności uczelni na dynamicznie zmieniającym się rynku edukacyjnym, wdrażając edukację zdalną do kształcenia wyższego, warto uwzględnić postulaty zgłaszane przez przedstawicieli nowego pokolenia studentów.

Bibliografia

- Adobe (2017) *Gen Z in the Classroom: Creating the Future*. Adobe Education Creativity Study [online]. Dostępny na: <http://www.adobeeducate.com/genz/global-education-genz> [1.08.2024].
- Babicka-Wirkus, A., Cywiński, A., Muoki, J.S. i Walat, W. (2021) Gaps in online education in the times of a pandemic in the opinion of Polish and Kenyan students. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 22, 183-195. Dostępny na: <https://doi.org/10.34768/dma.vi22.618>.
- Barhate, B. i Dirani, K.M. (2022) Career aspirations of generation Z: a systematic literature review. *European Journal of Training and Development* [online], 46(1/2), 139-157. Dostępny na: <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2020-0124>.
- Chillakuri, B. (2020) Understanding Generation Z expectations for effective onboarding, *Journal of Organizational Change Management* [online]. Dostępny na: <https://doi.org/10.1108/JOCM-02-2020-0058>.
- Chirkowska-Smolak, T., Górecki, T., Klakus, M., Metzger, W. i Szargan, M. (2023a) The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory: Student Survey (MBI-SS) in Poland, *Polish Psychological Bulletin* [online], 54(3), 207-216. Dostępny na: <https://doi.org/10.24425/ppb.2023>.
- Chirkowska-Smolak, T., Piorunek, M. i Garbacik, Ż. (2023b) Construction and validation of the Areas of Academic Life Scale to measure organizational risk factors for student burnout, *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* [online], 36(6), 798-811. Dostępny na: <https://doi.org/10.13075/ijom.1896.02173>.
- Chirkowska-Smolak, T., Piorunek, M., Górecki, T., Garbacik, Ż., Drabik-Podgórna, V. i Kławsień-Zduńczyk, A. (2023c) Academic Burnout of Polish Students: A Latent Profile Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online], 20 (6). Dostępny na: <https://doi.org/10.3390/ijerph20064828>.
- Chory, R.M. i Offstein, E.H. (2017) "Your Professor Will Know You as a Person": Evaluating and Rethinking the Relational Boundaries Between Faculty and Students. *Journal of Management Education* [online], 41(1), 9-38. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/1052562916647986>.

- Cilliers, E.J. (2017) The challenge of teaching generation Z, *People: International Journal of Social Sciences* [online], 3(1), 188-198. Dostępny na: <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>.
- Coe, E., Doy, A., Enomoto, K. i Healy, Ch. (2023) Gen Z mental health: The impact of tech and social media. *McKinsey* [online], Dostępny na: <https://www.mckinsey.com/mhi/our-insights/gen-z-mental-health-the-impact-of-tech-and-social-media#/> [1.08.2024].
- Dolot, A. (2018) The characteristic of Generation Z, *e-mentor* [online], 2(74), 44-50. Dostępny na: <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>.
- Długosz, P. (2020) *Neurotyczne pokolenie koronawirusa? Raport z II fali badań krakowskich studentów*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.
- Ernst and Young (2018) *Next-Gen workforce: secret weapon or biggest challenge?* Ernst and Young [online]. Dostępny na: https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/en_gl/topics/consumer-products/consumer-products-pdfs/ey-pdf-next-gen-workfor ce- secret-weapon-or-biggest-challenge.pdf [1.08.2024].
- EY (2021) *Gen Z is poised to reframe the future, but are business and education ready?* EY [online]. Dostępny na: https://www.ey.com/en_gl/about-us/corporate-responsibility/how-business-and-education-can-help-gen-z-reframe-the-future [1.08.2024].
- Gagacka, M. i Sałata, E. (2020) Kompetencje nauczycieli i wykładowców w procesie edukacji zdalnej – perspektywa studentów. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* [online], 4, 39-54. Dostępny na: <https://doi.org/10.34866/8ns5-tz47>.
- Główny Urząd Statystyczny (2023a) *Polska w liczbach*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny [online]. Dostępny na: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/polska-w-liczbach-2023,14,16.html> [1.08.2024].
- Główny Urząd Statystyczny (2023b) *Sytuacja demograficzna Polski do 2022 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny [online]. Dostępny na: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2022,40,3.html> [1.08.2024].
- Grow, J.M., Yang, S. (2018) Generation-Z Enters the Advertising Workplace: Expectations Through a Gendered Lens [online], *Journal of Advertising Education*, 22(1), 7-22. Dostępny na: <https://doi.org/10.1177/1098048218768595>.
- Instytut Badawczy IPC i Politechnika Wrocławska (2024) *Skok w dorosłość. Wartości, ambicje i plany uczniów starszych klas szkół średnich. Raport z badań*. Wrocław: Instytut Badawczy IPC i Politechnika Wrocławska [online]. Dostępny na: https://pwr.edu.pl/fcp/4GBUKOQtTKlQhbx08SlkTUhZeUTgtCgg9ACFDC0RFTm9PFRYqCl5tDXdAGHoV1/public/news_team/pdf/pwr_raport_online.pdf [1.08.2024].
- Kłwsiuć-Zduńczyk, A. (2023) Czynniki organizacyjne a syndrom wypalenia akademickiego studentów, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* [online], 123(4), 321-337. Dostępny na: <https://doi.org/10.34866/sydq-j388>.
- Kosiewicz-Budnicka, R. (2021) Kształcenie zdalne studentów pedagogiki w czasie pandemii COVID-19. *Studia z Teorii Wychowania*, XII 3(36), 189-205. Dostępny na: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.4819>.
- Kulawska, E. (2021) Kształcenie zdalne, poziom stresu i dobrostan psychiczny studentów pedagogiki w pierwszej fazie pandemii choroby COVID-19. *Forum Pedagogiczne*, 11(2), 149-166. Dostępny na: <https://doi.org/10.21697/fp.2021.2.11>.
- Lewartowicz, U. (2022) Edukacja zdalna w kontekście specyfiki kształcenia animatorów kultury. Komunikat z badań. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 23, 163-181. Dostępny na: <https://doi.org/10.34768/dma.vi23.654>.

- Limanówka, P., Laska, J., Szczuraszyk, A., Łacwik, J., Kuca, J. i Kasperczyk, J. (2023) Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne studentów kierunku lekarskiego w Polsce. *Psychiatria* [online], 20(3), 109-116. Dostępny na: <https://doi.org/10.5603/psych.95511>.
- Malewski, M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Maslach, C. i Leiter, M.P. (2016) Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association* [online], 15(2), 103-111. Dostępny na: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>.
- Miller, A.C. i Mills, B. (2019) If They Don't Care, I Don't Care. Millennial and Generation Z Students and the Impact of Faculty Caring. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* [online], 19, 78-89. Dostępny na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1234123> [1.08.2024].
- Seemiller, C. i Grace, M. (2017) Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus* [online], 22(3), 21-26. Dostępny na: <https://doi.org/10.1002/abc.21293>.
- Schwieger, D. i Ladwig, Ch. (2018) Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom. *Information Systems Education Journal* [online], 16(3), 45-54. Dostępny na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1179303.pdf> [1.08.2024].
- Turner, A. (2015) Generation Z: Technology and Social Interest. *The Journal of Individual Psychology* [online], 71(2), 103-113. Dostępny na: <https://doi.org/10.1353/jip.2015.0021>.
- Twenge, J.M. (2019) *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Twenge, J.M. (2023) *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Uniwersytet SWPS i Agencja They.pl (2023) *Raport Gen Z o sobie i otaczającym ich świecie. Jakie są polskie Zetki?*. Warszawa: Uniwersytet SWPS i Agencja They.pl. Dostępny na: <https://swps.pl/nauka-i-badania/nasze-dzialania/badania-i-wdrozenia/35313-jakie-sa-polskie-zetki-raport-ekspercki-o-mlodej-gene-racji> [1.08.2024].
- White, J.E. (2017) *Meet Generation Z. Understanding and Reaching the New Post-Christian World*. Michigan: Baker Publishing Group.
- Wiedmer, T. (2015) Generations do differ: best practices in leading traditionalists, boomers, and generations X, Y, and Z. *Delta Kappa Gamma Bulletin* [online], 82(1). Dostępny na: <https://www.semanticscholar.org/paper/Generations-Do-Differ%3A-Best-Practices-in-Leading-X%2C-Wiedmer/302d988fffb67c178001c253dec0ce8024967364> [1.08.2024].

Zuzanna Wojciechowska*

IMMERSYJNA I ZAPPINGOWA EDUKACJA POKOLENIA Z. NARRACJA O ZNACZENIU TECHNOLOGII W CODZIENNYM UCZENIU SIĘ MŁODYCH DOROSŁYCH

IMMERSIVE AND 'ZAPPING' EDUCATION OF GENERATION Z. A NARRATIVE ON THE SIGNIFICANCE OF TECHNOLOGY IN THE EVERYDAY LEARNING OF YOUNG ADULTS

ABSTRACT: Contemporary educational trends highlight the growing importance of mobile technologies in the learning process of young adults, particularly those belonging to Generation Z. In this article, the author analyzes the immersive and zapping learning strategies of this generation, based on interviews conducted with its representatives. The aim of the study was to understand how and why smartphones have become an integral part of their learning process and what role Generation Z attributes to technology. The research findings reveal that, for Generation Z, smartphones play a crucial role in accessing information, enabling immediate interaction with educational content, and supporting dynamic and diverse learning forms. The analysis of the interviews also points to specific challenges, such as multitasking, surface learning, difficulties with concentration, and the potential risk of technology addiction. The article provides a new perspective on the impact of mobile technologies on education, as well as the needs and preferences of Generation Z regarding learning methods.

KEYWORDS: Generation Z, mobile technologies, immersive strategies, zapping strategies, learning.

ABSTRAKT: Współczesne trendy edukacyjne wskazują na rosnące znaczenie technologii mobilnych w procesie uczenia się młodych dorosłych, szczególnie należących do Pokolenia Z. W niniejszym artykule Autorka analizuje immersyjne i zappingowe strategie edukacyjne tego pokolenia, dokonując analizy wywiadów przeprowadzonych z jego przedstawicielami. Celem badania było zrozumienie, w jaki sposób smartfony stały się nieodłącznym elementem uczenia się oraz jaką rolę przypisują technologiom przedstawiciele pokolenia Z. Wyniki badania ukazują, że dla pokolenia Z smartfony odgrywają kluczową rolę w dostępie do informacji, umożliwiają natychmiastową interakcję z treściami edukacyjnymi oraz wspierają dynamiczne i zróżnicowane sposoby i formy uczenia się. Analiza wywiadów wskazuje również na specyficzne wyzwania, takie jak wielozadaniowość, uczenie się powierzchowne, problem z koncentracją oraz potencjalne uzależnienie od technologii. Artykuł wnosi nową perspektywę do dyskusji na temat wpływu technologii mobilnych na edukację oraz potrzeb i preferencji dotyczących sposobów uczenia się przez przedstawicieli pokolenia Z.

SŁOWA KLUCZOWE: pokolenie Z, technologie mobilne, strategie immersyjne, strategie zappingowe, uczenie się.

Wprowadzenie

Różnorodność pokoleniowa od kilku dekad zajmuje andragogów, edukatorów i badaczy obszaru edukacji. Przedstawiciele różnych pokoleń myślą i działają inaczej, prezentują

* **Zuzanna Wojciechowska** – Uniwersytet Warszawski, Zakład Edukacji Ustawicznej i Andragogiki; e-mail: z.wojciechowska@uw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6373-6937>.

odmienne postawy, posiadają inne systemy wartości, co generuje wyzwania w codziennej komunikacji, zarówno w przestrzeni prywatnej, w grupie rodzinnej, jak i dla firm czy pracodawców. Zarządzanie wielopokoleniowością jest od kilku lat istotnym elementem w zarządzaniu zasobami ludzkimi (Hysa, 2016). Obecnie na rynku pracy spotykają się przedstawiciele kilku pokoleń. Najstarsi pracownicy tak zwani Baby Boomers to pokolenie wyżu demograficznego i gospodarczego boomu, urodzeni w latach 1945-1964, obecnie najczęściej sprawujący władzę liderzy. Baby Boomers to pokolenie, które przyszło na świat po II wojnie światowej i dorastało w czasie intensywnych przemian polityczno-gospodarczych, doświadczyło zarówno czasów deficytu i braku dobrobytu, jak i wzrostu poziomu życia. Najważniejszym medium w życiu przedstawicieli tego pokolenia były radio i telewizja. Baby Boomers to współcześni dziadkowie, pokolenie będące dla młodych ludzi symbolem tego, co przeminęło. W młodzieżowym slangu głęboko zakorzenił się termin o ironicznym zabarwieniu „boomer” czy „boomerski” stanowiący potoczne określenie tego, co odpowiednie dla dziadków, niemodne, charakterystyczne dla osób starszych, nierozumiejących współczesnego świata. Baby boomers to jednak pokolenie, które zbudowało współczesny świat i rynek pracy, wpłynęło na kształt większości funkcjonujących obecnie instytucji oraz stworzyło podwaliny różnorodnych systemów, funkcjonujących do dzisiaj (Hysa, 2016; Górski i Golińska, 2019).

Drugim pokoleniem, które z powodzeniem funkcjonuje na współczesnym rynku pracy, jest pokolenie X, które dorastało i wchodziło w dorosłe życie w trudnym okresie restrukturyzacji gospodarki, inflacji i nasilenia bezrobocia. Przedstawiciele generacji X przyszli na świat w latach 1965-1980, doświadczyli dużej rywalizacji na rynku pracy, umów czasowych, braku stabilności zatrudnienia. Są więc uważani za pokolenie ceniące stabilność i bezpieczeństwo. Ich dzieciństwo i młodość przypadły na czas przed powstaniem i upowszechnieniem Internetu, musieli więc uczyć się korzystania z nowoczesnych technologii dopiero na dojrzałym etapie życia. Okres ich dorastania to czas, w którym wciąż telewizja odgrywa rolę najważniejszego nośnika informacji i rozrywki. Przed ekranem telewizora młodzi przedstawiciele pokolenia X spędzali czas wolny, oglądając programy dla młodzieży, teleturnieje czy filmy emitowane najczęściej w godzinach dużej oglądalności, na przykład w sobotni wieczór (Smolbik-Jęczyński, 2013; Kroenke, 2015; Hysa, 2016).

Kolejne pokolenie to pokolenie Y, najczęściej określane jako millenialsi, urodzeni w latach 1981-1994, wychowani w erze globalizacji i powszechnego dostępu do Internetu. Wczesne dzieciństwo spędzili jeszcze na tradycyjnym podwórku, ale już w okresie szkolnym korzystali z Internetu, pierwszych komunikatorów i mieli telefony komórkowe jeszcze jako młodzież. Millenialsi to pokolenie dobrobytu, które jako pierwsze spędzało czas wolny przed ekranem komputera, a podczas spotkań z rówieśnikami grało wspólnie w gry komputerowe. W życiu pokolenia Y komputer zaczął odgrywać ważniejszą rolę

niż telewizor, a jego przedstawiciele spędzali w młodości więcej czasu na aktywnym graniu czy surfowaniu po sieci niż biernym odbiorze nadawanego w telewizji programu. Reprezentanci pokolenia Y to w Polsce pierwsza generacja wychowana w warunkach kapitalizmu, możliwości emigracji zarobkowej, wolności słowa (Fazlagić, 2008; Baran i Kłos 2014; Hysa, 2016).

Obecnie wkraczającym na rynek pracy jest pokolenie Z, pierwsze, które można, odnosząc się do stworzonego przez M. Prensky'ego podziału, określić mianem „Digital Natives” (Prensky, 2001). Rzeczywistość realna i wirtualna są dla nich jednym. Smartfon z dostępem do Internetu jest narzędziem towarzyszącym reprezentantom pokolenia Z w niemal każdym działaniu, zastępując większość „tradycyjnych” narzędzi używanych przez pokolenia wcześniejsze, takich jak na przykład mapa, kalendarz, budzik czy słownik. Aplikacje mobilne i narzędzia cyfrowe są dla nich czymś zwyczajnym i codziennym. To właśnie sposobom i formom uczenia się, charakterystycznym dla pokolenia Z, różniącego się znacząco od pokoleń poprzednich, poświęcony został niniejszy artykuł. W artykule zawarta została charakterystyka różnicująca pokolenie Z od poprzednich, jak również analiza i interpretacja przeprowadzonych badań, których celem było zrozumienie, jak przedstawiciele pokolenia Z uczą się w erze cyfrowej oraz jaką rolę odgrywają technologie w tym procesie. Skupiłam się na subiektywnych doświadczeniach edukacyjnych narratorów, praktykowanych przez nich sposobach i formach uczenia się oraz na tym, w jaki sposób uczenie się kształtuje ich tożsamość w świecie zdominowanym przez technologie. Główne pytania badawcze dotyczyły charakteru ich procesów uczenia się, wpływu narzędzi cyfrowych na procesy edukacyjne oraz znaczenia edukacji w kontekście budowania tożsamości młodych dorosłych.

Sieciowy styl życia pokolenia Z: nowa jakość codzienności

Akceleracja rozwoju technologicznego we współczesnym świecie jest faktem. Cykl życia produktów technologicznych skraca się z dekady na dekadę. Od wynalezienia radia do powstania telewizji minęło ponad czterdzieści lat. Współczesne produkty wychodzą z użycia, już po kilku latach zastępowane nowocześniejszymi wynalazkami. Przykład mogą stanowić choćby urządzenia służące do odtwarzania muzyki: walkman (do odtwarzania kaset magnetofonowych w drodze), discman (służący do odtwarzania płyt CD), MP3 (urządzenie, na które można było nagrać i zachować dużą liczbę różnych utworów, różnych wykonawców), MP4 (z tą samą funkcją oraz obrazem wideo), a później smartfon z dostępem do całej muzyki świata (Trybulec, 2009).

To właśnie rozwój technologii sprawił, że wiedza nigdy nie była tak łatwo dostępna w historii ludzkości, jak jest dziś. Każda osoba może łatwo sięgnąć po zgromadzoną przez ludzkość wiedzę, mając w kieszeni smartfon. Wiedza zdobyta w szkole czy na

kursach nie jest wartością trwałą, nie wspominając o uniwersytecie – kształcenie uniwersyteckie trwa kilka lat i często, szczególnie biorąc pod uwagę kierunki techniczne lub medyczne, w ciągu kilku lat trwania studiów wyższych publikowane są wyniki badań zmieniające stosowane procedury lub technologie. Wiedza szybko traci na wartości (starzeje się) z powodu szybkiego tempa rozwoju technologii. Szacuje się, że ilość ludzkiej wiedzy podwaja się co sześć lat, z wyraźną tendencją do skracania tego okresu. W XX wieku zgromadzono więcej wiedzy niż w całej historii ludzkości. Pojemność komputerów i Internetu podwaja się co 18-24 miesiące (prawo Moore’a). Stajemy się społeczeństwem informacyjnym, żyjemy w erze gospodarki opartej na wiedzy, choć można zauważyć tranzycję gospodarki opartej na wiedzy ku gospodarce opartej na aplikacjach. Dlatego ważne jest posiadanie kompetencji, które pozwalają na ciągłą aktualizację wiedzy. Sposoby i formy uczenia się adekwatne dla poprzednich pokoleń przestały przystawać do rzeczywistości, w której dorastali millenials, i stają się całkowicie niedopasowane do świata, w którym żyją, uczą się i pracują przedstawiciele pokolenia Z (Muster, 2020).

Samokierowane uczenie się¹ jest jedną z najbardziej istotnych kompetencji człowieka dorosłego, żyjącego we współczesnym świecie, w którym dynamika zmian społecznych i technologicznych jest wyjątkowo duża (w porównaniu z poprzednimi dekadami). Młodzi dorośli coraz częściej, poszukując informacji bądź chcąc poszerzyć wiedzę na wybrany temat, sięgają do Internetu (Mikołajczyk, 2019). Dzięki postępowi technologicznemu Internet umożliwia szybki dostęp do informacji, które wcześniej wymagały długotrwałych poszukiwań. Współcześnie można je zdobyć niemal natychmiast, z dowolnego miejsca. Dodatkowo, narzędzia służące do analizowania danych, obróbki obrazów czy redagowania tekstów są szeroko dostępne, często bezpłatnie. Oprócz powszechnego dostępu do informacji, możliwa jest również personalizacja formy i treści przekazu. Współczesny dorosły uczeń ma praktycznie nieograniczone możliwości korzystania z globalnych zasobów edukacyjnych. Może uczyć się w dowolnym czasie i miejscu, wykorzystując technologie najlepiej dopasowane do swoich potrzeb, co pozwala na rozwijanie umiejętności, takich jak współpraca.

Dzięki rozwojowi sztucznej inteligencji proces uczenia się ulega dalszej rewolucji. AI pozwala na tworzenie spersonalizowanych ścieżek edukacyjnych, dostosowując materiał do indywidualnych potrzeb i tempo nauki każdego ucznia. Inteligentne systemy potrafią analizować postępy i na tej podstawie sugerować kolejne kroki, co zwiększa efektywność nauki. Ponadto narzędzia oparte na AI umożliwiają interaktywne sposoby i formy uczenia się, takie jak wirtualni tutorzy czy symulacje, które pomagają lepiej zrozumieć

¹ Uczenie się bez pomocy nauczyciela, edukatora, mentora, pod własnym kierunkiem, planowane, wdrażane i realizowane samodzielnie przez jednostkę (przyp. aut.).

i przyswoić wiedzę. Dzięki tym technologiom, uczenie się staje się bardziej dostępne, dynamiczne i dostosowane do współczesnych potrzeb (Zalewska-Bochenko, 2024).

Istotnym problemem staje się natomiast ocena wiarygodności źródeł. Czerpanie wiedzy z Internetu może być ryzykowne, ponieważ wpisana w ideę Internetu wolność słowa umożliwia publikowanie dowolnych treści wszystkim użytkownikom. Jednostka, która nie potrafi krytycznie ocenić treści, z którymi się spotyka w Internecie, nie ma możliwości dokonania trafnej oceny wiarygodności źródła, z którego korzysta. Często nie weryfikuje pozyskanych informacji w innych miejscach, nie porównuje z publikowanymi przez innych autorów treściami na ten sam temat. W dalszej części artykułu, gdzie przytoczę fragmenty wypowiedzi narratorów, z którymi rozmawiałam podczas badań, postaram się opisać, jak z ich perspektywy wyglądają odpowiedzi na takie dylematy, czy na przykład zamknięta grupa na Facebooku jest w ich opinii właściwym oraz wiarygodnym i rzetelnym źródłem wiedzy. W jakich sytuacjach najczęściej uczą się, posługując się Internetem, do czego wykorzystują zdobytą tam wiedzę i czy korzystają również z innych źródeł pozyskiwania wiedzy i informacji.

Uczenie się immersyjne i zappingowe

Immersyjne uczenie się jest związane z doświadczaniem wirtualnej rzeczywistości do odkrywania nieznanych jednostce obszarów, niejako „zanurzania się” (*immerse* ang. – ‘zanurzyć’) w innej rzeczywistości poprzez wykorzystanie technologii. Człowiek uczy się przez eksplorację i doświadczenie. Na przykład zdobywa wiedzę na temat gatunków zwierząt morskich zamieszkujących wody Oceanu Atlantyckiego, „nurkując” z pomocą okularów wirtualnej rzeczywistości. Istnieje również możliwość doświadczania z pomocą tradycyjnej przeglądarki Internetowej – na przykład aplikacja Google Street View umożliwia wirtualny spacer po niemal dowolnym zakątku świata. Podobnie wiele instytucji umożliwia immersję, tworząc strony internetowe zawierające pełny dostęp do ich zasobów, nierzadko w wygodniejszej formie niż na żywo. Przykład mogą stanowić liczne muzea udostępniające zwiedzającym wirtualny spacer w swoich witrynach. Można więc, nie wychodząc z domu, odwiedzić Luwr, Kopalnię Soli w Wieliczce lub bardziej egzotycznie – Muzeum Narodowe i Sztuki Współczesnej w Seulu czy Muzeum Antropologiczne w Meksyku. W pewnym stopniu uczestniczenie w świecie mediów społecznościowych, gdzie użytkownicy wchodzą ze sobą w interakcje czy grają w sieciowe gry lub tworzą zamknięte wirtualne społeczności, również jest formą uczenia się immersyjnego. Wówczas świat współdzielony, choć wirtualny, staje się miejscem społecznego uczenia się i wymiany doświadczeń.

Dzięki immersji człowiek może więc przenieść się do historycznego miejsca, eksperymentować w wirtualnym laboratorium czy symulować złożone sytuacje zawodowe.

Takie podejście sprzyja lepszemu zrozumieniu i zapamiętywaniu materiału, ponieważ łączy teorię z praktyką i angażuje zmysły oraz emocje. Zanurzanie się w wirtualnym świecie jest też znacznie bardziej atrakcyjną formą uczenia się niż zdobywanie wiedzy w tradycyjny sposób, charakterystyczny dla pokoleń wychowywanych w XX wieku. Immersyjne uczenie się jest szczególnie skuteczne w edukacji zawodowej, naukach ścisłych, językach obcych oraz w szkoleniach związanych z umiejętnościami praktycznymi (Bestrzyński i Szymiec, 2013).

Natomiast uczenie się zappingowe odnosi się do sposobu uczenia się, w którym uczniowie „przeskakują” między różnymi źródłami informacji, często jednocześnie korzystając z wielu mediów. Osoby dorastające w erze druku przyswajały wiedzę w sposób linearny, krok po kroku – od rozpoznawania liter, przez tworzenie wyrazów, aż po składanie ich w zdania i logiczne ciągi myślowe. Natomiast pokolenie wychowane w erze cyfrowej – *digital natives* – od początku procesu socjalizacji korzystający ze smartfonów, zegarków typu smartwatch i tabletów oraz Internetu funkcjonuje inaczej. Ich uwaga jest niemal nieustannie podzielona, a nie skoncentrowana na wykonaniu jednej czynności. Uczenie się przybiera formę gry, w której łączy się różne pojęcia, przeskakuje między tematami, kopiuje i usuwa informacje, a następnie ewentualnie uzupełnia nowymi, dodając coś od siebie, by szybko przejść do kolejnych zadań. Zamiast długotrwałego skupienia, charakterystycznego dla tradycyjnego uczenia się, młodzi dorośli rozwijają zdolność do szerokiego, lecz krótkotrwałego skupienia, co pozwala im na kojarzenie i integrowanie informacji w sposób bardziej holistyczny, jak to opisał Nicholas Carr w eseju z 2008 roku, porównując ich mózgi do wyszukiwarek internetowych (Carr, 2008). Zappingowe uczenie się polega na przeskakiwaniu z informacji na informację, bardzo szybkim łączeniu ich w całość i samodzielnym tworzeniu kontekstu dla poznawanych treści. Zapping to uczenie się w sposób holistyczny, a nie analityczny i linerarny, charakterystyczny dla pokoleń Baby Boomers czy X, być może nawet części przedstawicieli pokolenia Y, urodzonych jeszcze w latach 80. ubiegłego stulecia (Carr, 2008; Stasiak, 2010; Bestrzyński i Szymiec, 2013).

Pokolenie Z ma trudności z dłuższym skupieniem uwagi na jednym zagadnieniu. Zamiast tego, nauczyło się szybko wychwytywać i kojarzyć różne pojęcia, tworząc w swoich umysłach „chmurę pojęć”, w której łączą różne informacje w luźny, asocjacyjny sposób. Dla nich proces uczenia się stał się formą zabawy, polegającą na nieustannym przeskakiwaniu między stronami internetowymi, wysyłaniu wiadomości i kojarzeniu różnorodnych danych w jedną, spójną całość. Tradycyjne sposoby przekazywania wiedzy przestają być dla nich źródłem uczenia się, stają się często przykrym obowiązkiem (nauka szkolna) lub niezrozumiałą formą edukacji (dziewięćdziesiąt minut wykładu uniwersyteckiego), o czym napiszę więcej w dalszej, poświęconej analizie wyników badań, części artykułu.

Kontekst metodologiczny

Badania, których wyniki zostały opisane w dalszej części artykułu, prowadziłam przez ostatnie cztery lata, od 2020 roku do czerwca 2024 roku. W czasie badań przeprowadziłam 40 wywiadów narracyjnych ze studentami w wieku 22-23 lat. Wywiady były równomiernie rozłożone na cztery lata, co oznacza, że każdego roku przeprowadziłam 10 rozmów. Osoby, z którymi rozmawiałam, zostały starannie wybrane, aby jak najlepiej reprezentowały różnorodność doświadczeń związanych z procesem uczenia się i jego postrzeganiem w kontekście współczesnych technologii. Wszyscy narratorzy byli uczącymi się (również w obszarze formalnym) młodymi dorosłymi.

Wykorzystana podczas badania metoda wywiadów narracyjnych opiera się na podejściu zaproponowanym przez Steinara Kvale (2013). Struktura wywiadów zaczynała się od pytania wprowadzającego, mającego na celu zachęcenie uczestników do opowiedzenia swojej historii. W trakcie rozmów wspólnie z narratorem porządkowałam przywoływane wydarzenia, dążąc do stworzenia spójnej opowieści. Gdy w trakcie wywiadów pojawiały się spontaniczne opowieści, zachęcałam uczestników do ich rozwinięcia, jednocześnie pomagając nadać im odpowiednią strukturę. Skupiałam się przede wszystkim na procesie uczenia się, który był kluczowy z perspektywy badawczej, ale jednocześnie starałam się uchwycić subiektywną perspektywę narratora (Rosenthal i Fisher-Rosenthal, 2004). Wywiady przeprowadzone zostały w ramach teoretycznych wynikających z paradygmatu interpretacyjnego, zgodnie z ujęciem Mieczysława Malewskiego (2001). Ontologiczne założenia dotyczące sposobu postrzegania świata społecznego zaczerpnęłam z teorii symbolicznego interakcjonizmu (Hałas, 2006; Blumer, 2009). Celem badań było nie tylko zrozumienie procesu uczenia się przedstawicieli pokolenia Z, ale także uchwycenie roli technologii w tym procesie oraz zbadanie, jak młodzi ludzie postrzegają swoje życie i tożsamość w kontekście tych doświadczeń.

Celem tych badań było nie tylko scharakteryzowanie procesu uczenia się przedstawicieli pokolenia Z, ale także uchwycenie roli technologii w tym procesie oraz zrozumienie, jak młodzi ludzie postrzegają swoje życie i swoją tożsamość w kontekście tych doświadczeń. Badania te miały na celu odpowiedzenie na następujące pytania badawcze:

- Jak przedstawiciele pokolenia Z opisują swoje doświadczenia związane z uczeniem się?
- W jaki sposób technologie cyfrowe wpływają na ich procesy uczenia się?
- Jakie znaczenie ma uczenie się dla tożsamości młodych ludzi w dobie technologii cyfrowych?

Proces analizy zgromadzonego materiału badawczego przeprowadziłam w kilku etapach. Na początku dokładnie transkrybowałam wszystkie wywiady, co pozwoliło mi na szczegółową analizę treści. Następnie, korzystając z narzędzi wynikających

z paradygmatu interpretacyjnego, zidentyfikowałam główne motywy i wzorce, które pojawiały się w narracjach uczestników. Kluczowym elementem analizy była również dekonstrukcja opowieści, pozwalająca na zrozumienie, jak uczestnicy budują swoje narracje i jakie znaczenia przypisują poszczególnym doświadczeniom. Interpretacja wyników uwzględniała zarówno indywidualne różnice, jak i wspólne wątki, które pozwoliły na uchwycenie szerszego obrazu pokolenia Z w kontekście edukacyjnym. W procesie tym istotne było również uwzględnienie kontekstu społecznego i kulturowego, w którym funkcjonują badani, co pozwoliło na pełniejsze zrozumienie ich narracji i doświadczeń.

Przyjęte podejście metodologiczne umożliwiło nie tylko zgromadzenie bogatego materiału badawczego, lecz także dostarczyło głębokich wglądów w sposób, w jaki młodzi ludzie doświadczają i interpretują proces uczenia się we współczesnym, zdominowanym przez technologie świecie. Wyniki tych badań nie tylko wzbogacają nasze rozumienie specyfiki pokolenia Z, ale także otwierają nowe perspektywy na badanie relacji między technologią a edukacją, sugerując potencjalne kierunki dla dalszych badań w tym obszarze.

Technologie cyfrowe w życiu codziennym pokolenia Z

W erze cyfrowej transformacji młodzi dorośli z pokolenia Z stają się archetypowymi przedstawicielami nowoczesnych strategii przyswajania wiedzy, które są ściśle związane z nieprzerwanym dostępem do technologii mobilnych i Internetu. W przeciwieństwie do wcześniejszych generacji, dla których osobiste konsultacje, jak na przykład pytanie babci o przepis kulinarny, były naturalną formą zdobywania informacji, współcześni młodzi dorośli, należący do pokolenia Z, wykazują tendencję do natychmiastowego sięgania po źródła cyfrowe. Wykorzystując smartfony jako podstawowe narzędzia do zdobywania i gromadzenia wiedzy, często preferują szybkie wyszukiwanie informacji w Internecie, co znacząco wpływa na ich podejście do nauki i przyswajania informacji. W tej części artykułu skoncentruję się na analizie, jak wszechobecność technologii wpływa według młodych dorosłych na ich sposoby i formy uczenia się, w tym na ich zdolność do przetwarzania informacji, preferencje edukacyjne oraz zmieniające się oczekiwania wobec procesu uczenia się i nauczania. Przez pryzmat badań empirycznych oraz opinii badanych postaram się uchwycić, w jaki sposób dostępność natychmiastowych informacji kształtuje współczesne strategie uczenia się i jakie konsekwencje może to nieść dla przyszłości edukacji.

Narratorzy, z którymi rozmawiałam, to studenci, uczący się młodzi dorośli. Podczas wywiadów skoncentrowaliśmy się na roli, jaką nowoczesne technologie i stały dostęp do Internetu odgrywają w ich edukacji i codzienności. Z rozmów przeprowadzonych

z narratorami wynika, że dla wielu spośród nich telefon jest pierwszą rzeczą, po jaką sięgają od razu po przebudzeniu i ostatnią rzeczą, jaką odkładają na półkę przed pójściem spać.

Codziennie rano sięgam po telefon, bo tam mam ustawiony budzik. Kiedy już wezmę go do ręki, łatwiej mi się rozbudzić, prawda, kiedy popatrzę co tam i jak. Najczęściej pierwszą aplikacją, którą odpalam jest Instagram (K3, 22)².

Często już planuję iść spać, wyłączam Netflixa, ale jakoś ciężko mi faktycznie się położyć, więc jeszcze coś tam sobie przeglądam, najczęściej shortsy³ – trochę filmików na Instagramie albo TikToku i szczerze mówiąc, czasem zupełnie jestem zaskoczona, bo patrzę, a tu już o proszę – godzina minęła (K8, 23).

Pierwsza rzecz to biorę telefon, wyłączam budzik i patrzę, czy ktoś do mnie nie napisał, sprawdzam wiadomości. Najczęściej trochę tych powiadomień jest rano, niemało (M5, 23).

Można odnieść wrażenie, że czas snu jest jedyną przestrzenią doby, w której przedstawiciele pokolenia Z pozostają *offline*. Telefon, a wraz z nim wszystkie aplikacje i narzędzia (bowiem coraz rzadziej, jak wynika z wypowiedzi badanych, służy on do faktycznego wykonywania połączeń telefonicznych) stanowią nieodłączny element każdej codziennej czynności. Młodzi dorośli korzystają nie tylko z licznych aplikacji ułatwiających im codzienne funkcjonowanie, ale również mają w telefonie wirtualnego asystenta, który zawsze odpowie na każde pytanie, poda szybko potrzebne informacje, wie, jaka dziś będzie pogoda lub co jest zapisane w kalendarzu.

Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że współcześni młodzi dorośli są bardzo zależni od swojego telefonu, ponieważ przejął on funkcję pełnioną wcześniej przez różnorodne inne narzędzia, takie jak budzik, kalendarz, mapa, rozkład jazdy autobusów, termometr za oknem, encyklopedia czy słownik (wymieniam tutaj jedynie całkowicie podstawowe narzędzia, o których użycie zapytałam badanych – wart odnotowania wydaje się fakt, że żaden z narratorów nie korzysta już z wymienionych wyżej narzędzi).

Mam kalendarz Google zintegrowany z większością aplikacji, więc jak na przykład sobie robię rezerwację wyjazdu na Bookingu, to on od razu pobiera mi te terminy, podobnie jeśli mam jakieś spotkania czy zajęcia online, to pobiera z Zooma taką informację, więc nie muszę tego nawet sam wpisywać. Mam ustawione automatycznie alerty na wszystkie zapisane wcześniej rzeczy, więc w sumie nie muszę tego pamiętać. Nie ma po co. O urodzinach przypomina mi Facebook, więc jakby... no (M13, 23).

² Narratorom nadałam kody, które pozwalają na uporządkowanie wypowiedzi badanych: K – kobieta, M – mężczyzna, numer – wiek.

³ *Shortsy* – krótkometrażowe filmy wideo, zazwyczaj trwające od kilku sekund do kilku minut, publikowane na platformach społecznościowych, takich jak YouTube, TikTok czy Instagram. Charakteryzują się krótką długością, dynamicznym stylem oraz często kreatywną lub rozrywkową treścią, dostosowaną do szybkiego przyswajania przez użytkowników (przyj. aut.).

Przemierzając Internet, przeskakując między stronami czy przeglądając nagłówki oraz pogrubione fragmenty artykułów w gazetach, gdy „nie ma czasu” na pełne przeczytanie, mózg przyzwyczaja się do powierzchownego przetwarzania informacji. Taki styl działania, oparty na powierzchowności i płytkości, stał się normą w erze cyfrowej. Jak zauważa Nicholas Carr, niezależnie od tego, czy człowiek jest przed komputerem, czy nie, umysł oczekuje, że otrzyma informacje w krótkich, przerywanych fragmentach, jak to odbywa się w sieci. Carr (2008) twierdzi również, że ten sposób przyswajania informacji tłumi inne umiejętności, takie jak zdolność długotrwałego skupienia się na tekście. Aby przeciwdziałać negatywnym skutkom przeciążenia informacyjnego, młodzi dorośli uczą się skutecznie oceniać, selekcjonować i zapamiętywać istotne informacje oraz świadomie zapominać to, co mniej ważne. Pisał o tym również Józef Kargul: „[...] dorosły użytkownik wiedzy, który ją zdobył w procesie uczenia się, musi zapomnieć to, czego się nauczył, bowiem pojawia się coś nowego, czego znów się trzeba nauczyć, aby być na bieżąco” (Kargul, 2013: 55). Sztuka zapominania, jak pisze Kargul, jest równie istotna jak zapamiętywanie, jeśli nie istotniejsza.

Każdego dnia do współczesnego, przeciętnego użytkownika Internetu dociera ogromna ilość niechcianych, niezamawianych i niepotrzebnych informacji. Zjawisko nadmiaru informacji, zwane również przeładownością informacyjną (ang. *information overload*), nie pozostaje bez wpływu na możliwości edukacyjne pokolenia wkraczającego w dorosłość i na rynek pracy. Szum informacyjny i stres informacyjny sprawiają, że pomijanie pewnych informacji i nieobciążanie swojej pamięci żadnymi, które nie są konieczne do zapamiętania, staje się warunkiem przetrwania i zachowania zdrowia psychicznego we współczesnej rzeczywistości (Furmanek, 2014). Młodemu dorosłemu zazwyczaj brakuje odpowiednich umiejętności, narzędzi i metod, które umożliwiłyby efektywne przekształcanie przytłaczającej ilości informacji w praktyczną wiedzę, która mogłaby poprawić ich działanie. Kompetencje, narzędzia i umiejętności, które pozwalałyby efektywnie selekcjonować i skutecznie przyswajać wiedzę, wydają się najbardziej potrzebne młodemu dorosłemu. Problemem jest jednak fakt, że transfer wiedzy zazwyczaj odbywał się z góry na dół – od pokoleń starszych do młodszych, gdzie wraz z wiekiem i doświadczeniem zdolność rozumienia otaczającego człowieka świata rosła. Współcześnie mamy do czynienia z odwróconym transferem wiedzy – to młodzi objaśniają często świat i wykorzystanie technologii swoim rodzicom i dziadkom, jednocześnie nie mając żadnych dostępnych wzorców zachowań w sieci czy mediach społecznościowych, ponieważ starsze pokolenia zwyczajnie takich doświadczeń nie miały.

Szczerze mówiąc, mama często mnie pyta, jak coś zrobić, jak pobrać jakąś aplikację czy coś wysłać albo podłączyć... nie wiem, wydaje mi się, że to są oczywiste rzeczy, ale jej sprawiają jednak jakąś tam trudność (K 15, 22).

Jak babcia dzwoni, to wiem, że coś jej przestało działać (M3, 22).

Moi rodzice nie rozumieją, że nasze życie wygląda po prostu inaczej, niż wyglądało kiedyś ich. Nie umawiamy się na sztywno, po prostu się spisujemy na Messengerze czy WhatsAppie, nikt też nie wpadnie do nikogo bez zapowiedzi, to by było trochę chore. Dziwne w każdym razie. Generalnie teraz naprawdę życie społeczne toczy się w sieci i taka jest prawda – chcesz, żeby dołączyli znajomi, to robisz fajny reels na Instagramie, piszemy do siebie zresztą na bieżąco. No eee... Nawet jak nie ma znajomych na przykład na koncercie, na który się wybrałeś, to możesz im przecież wszystko udostępniać na bieżąco, tak? Więc trochę też dzielicie te chwile ze sobą. Jednak randkuje się też inaczej, jest Tinder, Badoo i wiele innych, nie ma takiego ograniczenia, że jak w twoim otoczeniu nikt fajny się nie trafił, to już kłapa i koniec, bo jednak no, jest cały Internet ludzi, prawda? Moi rodzice są z innego pokolenia, dla nich miłość to, nie wiem, ukradkowe spojrzenia w autobusie. Trochę żartuję, ale w dzisiejszych czasach, jakby ktoś mi się ukradkowo w autobusie przyglądał, to bym go chyba zgłosiła na policję (K1, 23).

Przedstawiciele pokolenia Z wydają się świadomi innego podejścia do świata i do życia społecznego i różnic pomiędzy ich sposobami funkcjonowania, a tymi, które wybierali ich rodzice czy dziadkowie. Dużym problemem współczesnego młodego dorosłego staje się kwestia braku dostępnych wzorców czy źródeł informacji o normach zachowań społecznych wśród najbliższych – nawet gdyby czuł potrzebę zasięgnięcia rady w wybranej kwestii, od kogoś starszego z rodziny, często nie ma po prostu takiej możliwości. Znow z odpowiedzią przychodzi Internet, ponieważ jak twierdzą narratorzy – wystarczy zalogować się do Instagrama czy na YouTube’a, a tam setki ekspertów wypowiadają się na wybrany przez nich temat – również psychologii, związków, relacji czy emocji.

Narracja o edukacji immersyjnej i zappingowej

Z analizy zgromadzonych podczas wywiadów narracji wynika, że narratorzy coraz częściej korzystają na co dzień z wiedzy powszechnej, czerpanej z doświadczeń i opinii innych ludzi, niepopartej wynikami badań naukowych. W rzeczywistości każda hipoteza naukowa jest dzisiaj bardzo szybko kwestionowana, zastępowana wynikami nowych badań.

Pijemy mleko, ale pięć lat później okazuje się, że to zły pomysł – naukowcy mówią, że nie jest tak zdrowe i nie powinniśmy go pić. Jest też wiele fałszywych informacji, czasem trudno oddzielić fakty od opinii, wielu dziennikarzy konstruuje nagłówki artykułów w taki sposób, aby były „clickbaitowe”, jest tłum nieprawdziwych informacji... trzeba naprawdę mieć swoje źródła informacji (K10, 23).

Ponieważ Internet jest przestrzenią wolności słowa i umożliwia ekspresję, zarówno werbalną, jak i wizualną, wszystkim użytkownikom na świecie, można znaleźć w nim wiele informacji nieprawdziwych lub niekompletnych. Mnogość niepotrzebnych, niechcianych, nieprawdziwych informacji sprawia, że współcześnie młodzi dorośli żyją

w czasach szumu informacyjnego (Furmanek, 2014). Problemem nie jest brak dostępu do informacji, ale właśnie jej nadmiarowość i ciągła konieczność dokonywania analizy i selekcji docierających do jednostki informacji. Zapytani o sposób, w jaki poszukują informacji, w jaki się uczą i w jaki oceniają, czy wybrane źródło jest rzetelne, Zetki odpowiadają, że Internet, a szczególnie media społecznościowe są dla nich ważnym źródłem wiedzy utylitarnej, użytkowej, takiej, którą wykorzystują w codziennym życiu, podczas opieki nad zwierzętami domowymi czy podczas gotowania, ale nie oceniają tychże mediów jako źródła wiarygodnej wiedzy naukowej. Są w pewnym stopniu ostrożniejsi, korzystają z repozytoriów bibliotek, stron czasopism naukowych czy (coraz częściej) ze wsparcia sztucznej inteligencji (AI).

Jestem na Facebooku tylko dlatego, że jest tam dużo grup zamkniętych, takich tematycznych, na przykład. Ja jestem na przykład na grupie o żółwiach, dla osób, które te żółwie mają i hodują, no to tam można się sporo dowiedzieć nawet, czym je karmić na przykład, co jedzą, tak, jakie podłoże w terrarium, jakie oświetlenie i tak dalej. Więc to jest dla mnie fajne, że, no w jednym miejscu są ci wszyscy ludzie, którzy się tym interesują, bo jakby gdzie miałbym ich szukać, prawda (M6, 22).

Rzeczywiście zapping, a więc szybkie „przeskakiwanie” między źródłami: stronami internetowymi, aplikacjami, profilami w mediach społecznościowych czy krótkimi filmikami dostępnymi online (shortsy, reelsy), wydaje się formą uczenia się, wykorzystywaną przez narratorów. Z wypowiedzi osób badanych wynika, że nie są w stanie skoncentrować się przy zbyt małej ilości bodźców, co może zaskakiwać. Tradycyjnie kojarzymy sytuację ciszy i spokoju (nastój stereotypowej biblioteki) jako sprzyjającą uczeniu się, jednak narratorzy z pokolenia Z podkreślają, że za mało stymulacji wpływa na nich dekoncentrująco i demotywująco.

Szczerze mówiąc, jak się uczę, to zawsze w tle mam Messengera i przy okazji piszę ze znajomymi (K2, 22).

Korzystam z wielu aplikacji, mam Duolingo do francuskiego, zazwyczaj jak się uczę, to szukam w różnych miejscach tych informacji, tak je trochę skanuję (M6, 22).

Nie byłabym w stanie uczyć się, siedząc w miejscu z książką przez wiele godzin. Nie wyobrażam sobie tego (K5, 22).

Potrzeba odbierania wielu bodźców, aby utrzymać odpowiedni poziom koncentracji uwagi, nie dotyczy tylko samego uczenia się, ale również innych czynności, nawet rozrywkowych, wymagających koncentracji uwagi. Jeden z narratorów mówi:

Samo oglądanie filmu to trochę mało, w międzyczasie mam na kanapie laptopa i coś tam się uczę albo sprawdzam na studia, mam telefon z włączonym Messengerem i WhatsAppem, więc jak ktoś tam pisze, to mu odpisuję, tak i no... tak jakby trochę ten, nie wiem, przy okazji zawsze coś jeszcze robię, jak ten film oglądam, to fakt. Wcześniej jakoś się nad tym nie zastanawiałem... nie zastanawiałem się, ale jak teraz tak sobie pomyślę, to... no faktycznie, może nawet sprzątam czasem (śmiech)... bo w sumie ciężko półtorej godziny siedzieć i patrzeć tylko na film (M7, 23).

Wielozadaniowość wydaje się dla narratorów naturalna i nie sprawia im trudności, wręcz sami implikują sytuacje, w których mogą wykonywać wiele czynności na raz, wykorzystując czas do granic możliwości. Ze względu na ograniczony zakres badań i ich jakościowy charakter trudno poddać ocenie długofalowe skutki tak dużej produktywności i stymulacji systemu nerwowego, ale kierunek poszukiwań wydaje się wart eksploracji.

Poniżej przedstawię typologię sposobów nauki immersyjnej i zappingowej z wykorzystaniem technologii, Internetu i telefonów, którą opracowałam na podstawie analizy zebranego podczas badań materiału.

1. Nauka immersyjna:

- E-learning na platformach edukacyjnych: korzystanie z interaktywnych platform, które umożliwiają głębokie zaangażowanie i poznanie materiału za pomocą quizów, filmów, ćwiczeń praktycznych.

Często korzystam też z polskich platform edukacyjnych, takich jak Navoica czy Akademia PARP. Navoica ma sporo darmowych kursów online prowadzonych przez wykładowców z polskich uczelni, a Akademia PARP oferuje kursy z różnych dziedzin, od biznesu po zarządzanie. Obie platformy są bardzo interaktywne – mogę oglądać nagrania wideo, a potem od razu rozwiązywać zadania albo testy, które sprawdzają, czy dobrze zrozumiałam materiał. Dzięki temu uczę się w praktyce, a nie tylko teoretycznie. Dodatkowo, wszystko jest po polsku, co czasem ułatwia przyswajanie bardziej złożonych zagadnień (M16, 22).

- Symulacje VR i AR: używanie wirtualnej rzeczywistości (VR) i rozszerzonej rzeczywistości (AR) do nauki poprzez symulacje pozwala na immersyjne doświadczanie treści.

To jeszcze nie jest u nas specjalnie rozwinięte, ale te symulacje są niesamowite, miałam okazję teraz, jak byłam w Stanach, zobaczyć, jak na przykład to wygląda na historii czy architekturze – rzeczywiście jakbyś tam był (K1, 22).

- Wielogodzinne sesje samodzielnej nauki z aplikacjami: korzystanie z aplikacji do nauki języków (np. Duolingo, Babbel) lub przedmiotów specjalistycznych, które motywują do regularnych, intensywnych sesji.

Mam appkę do nauki języka, więc codziennie mi przypomina, że jeszcze nie zrobiłam tych tam dziesięciu słówek czy ile mam na przykład ustawione na ten dzień. No i tak jakby samo się to robi w sumie (K1, 22).

- Społeczności online i nauka kolaboratywna: uczestnictwo w forach dyskusyjnych, grupach na platformach, takich jak Discord (polska grupa na Discordzie np. EduHelp), Brainly, Forum Studenckie czy Wykop.pl czy specjalistycznych forach edukacyjnych, gdzie studenci tworzą społeczności wspierające intensywną wymianę wiedzy.

Często korzystam z forów studenckich i grup na Discordzie, szczególnie kiedy mam problem ze zrozumieniem jakiegoś tematu. Na przykład na Brainly można szybko zadać pytanie, a ktoś od razu wrzuci rozwiązanie albo wyjaśni, jak coś działa. Z kolei na Discordzie mamy z kumplami serwer, gdzie organizujemy wspólne sesje nauki, wymieniamy się notatkami i pomagamy sobie przed egzaminami. Takie coś jest fajne, bo mogę od razu skonfrontować swoje wątpliwości z innymi i uczyć się na ich doświadczeniach, nawet jak ich nie znam (M3, 23).

- Używanie aplikacji do zarządzania czasem i nauką: aplikacje typu Trello, Evernote czy Todoist pozwalają na tworzenie planów nauki i śledzenie postępów, co pomaga w immersyjnych sesjach skupionych na długoterminowym celu.

Do zarządzania czasem i nauką regularnie korzystam z aplikacji, takich jak Trello i Todoist. Dzięki nim mogę tworzyć szczegółowe plany, rozbić materiał na mniejsze części i śledzić, co mam jeszcze do zrobienia. Na Trello mam tablice z tematami do nauki na każdy przedmiot, a Todoist przypomina mi o ważnych terminach i zadaniach (K7, 22).

- Podcasty i audiobooki edukacyjne: głębokie zanurzenie w treści edukacyjnej przez słuchanie specjalistycznych podcastów, audioksiążek podczas wykonywania codziennych czynności.

Podcasty kiedyś były bardzo popularne, potem nie były wcale popularne, a teraz znowu są popularne. Sama też słucham dużo. Na przykład wciągnęłam się w serię takich podcastów trochę jakby kryminalnych i na pewno dużo się stamtąd dowiedziałam. Może ktoś pomyśleć, że po co mi to, w końcu nie pracuję w policji, tak, ale właśnie to są takie ciekawe rzeczy, że naprawdę i w życiu mogą mieć znaczenie, że się coś tam wie. Kiedy słucham? No w sumie to zawsze, jak coś robię takiego, nie wiem, sprzątam czy wstawiam pranie, albo jak idę pobiegać, to zawsze jeszcze czymś zajmuję umysł, tak (K14, 23).

2. Nauka zappingowa:

- Krótkie, dynamiczne materiały edukacyjne: korzystanie z krótkich filmików edukacyjnych na platformach, takich jak TikTok, YouTube Shorts czy Instagram, gdzie treści przekazywane są w dynamiczny sposób, atrakcyjne wizualnie i podawane w krótkich fragmentach.

Większość wiadomości o świecie dociera do mnie przez shortsy (K11, 22).

Dużo śledzę profili na Instagramie na temat Norwegii, bo to mnie akurat ostatnio interesuje, fascynuje mnie ten kraj, chciałbym może i nauczyć się norweskiego. Bardzo dużo można z reelsów się dowiedzieć, poczuć klimat miejsca i nawet w sumie trochę poczuć ich kulturę, nawet żarty czy memy są w sumie jakimś wyrazem kultury, nie? (M9, 23).

- Przeglądanie stron, artykułów i blogów: szybkie skanowanie treści internetowych, blogów, artykułów w poszukiwaniu kluczowych informacji, zamiast głębokiego studiowania materiału (np. przeszukiwanie Wikipedii w celu zdobycia informacji).

Zawsze jak coś piszę na studia, to korzystam z różnych źródeł, trochę tu, trochę tam i to się składa w jakąś całość (K7, 22).

Rzadko czytam artykuł w całości, wystarczy mi fragment i podsumowanie (M3, 23).

- Aplikacje z krótkimi powtórkami i quizami: korzystanie z aplikacji, takich jak Quizlet czy Anki, które pozwalają na szybką naukę poprzez zappingowe przeskakowanie między krótkimi pytaniami lub kartami flash.

Używam aplikacji Anki do nauki języków na przykład. To jest świetne, bo to są jakby takie metody fiszek i space repetition, program analizuje naszą krzywą zapominania i pokazuje nam konkretną rzecz, zagadnienie, kiedy będziemy już blisko zapomnienia. W dodatku, odpowiadając na zagadnienie na fiszce, możemy zaznaczyć poziom trudności, jaki nam to zagadnienie sprawiło (K5, 23).

- Multitasking podczas nauki: jednoczesne przeskakiwanie między różnymi aplikacjami, materiałami lub urządzeniami, na przykład przeglądanie materiałów na telefonie podczas pracy na laptopie, słuchanie muzyki, sprawdzanie wiadomości.

Nie, raczej to nie wygląda tak, że siedzę i się uczę i nic więcej nie robię. Chyba nie mogłabym... nie mogłabym tak się, nie wiem... wyłączyć. Co robię, kiedy się uczę? Co robię, co robię... no więc tak – najczęściej trochę się uczę, coś czytam, a potem otwieram na przykład zakładkę, jakąś stronę internetową, coś przeglądam przy okazji kupuję, zamawiam, robię zakupy. Albo piszę z kimś, to bardzo często w tle, tak toczy się jakaś rozmowa, wtedy mogę też się jakby nawet skonsultować czy coś, chociaż najczęściej to jest na inny temat. Coś czasem oglądam w tym czasie. No i słucham muzyki, to zawsze, tak (K9, 22).

- Zapping między aplikacjami edukacyjnymi: szybkie przełączanie się między różnymi aplikacjami w zależności od potrzeb.

Kiedy uczę się na przykład włoskiego, to „skaczę” między Duolingo a Google Translate, to w szybki sposób przyswajam ten język (M5, 23).

- Uczenie się przez skanowanie mediów społecznościowych: korzystanie z mediów społecznościowych jako narzędzia do szybkiego poszukiwania wiedzy, na przykład obserwowanie influencerów edukacyjnych, naukowych oraz szybkie przeglądanie treści na Twitterze czy LinkedIn.

Jak ktoś ze starszych pokoleń słyszy „influencer” to od razu myśli, że to jakiś idiota czy idiotka, która opowiada, jak zrobić szybki makijaż albo koktajl na trening. A tak wcale nie jest, jest dużo profili naukowych, ciekawych, edukacyjnych, choćby dla przykładu... dla przykładu tak, Adam Mirek na TikToku zajmuje się tematyką biologii, fizyki i chemii. W humorystyczny sposób komentuje bieżące wydarzenia, on demaskuje różne popularne mity. Na Instagramie występuje pod pseudonimem adamxm, ma tam ponad 66 tysięcy obserwujących (M4, 23).

Jak wynika z wypowiedzi osób badanych, technologia odgrywa niezwykle ważną rolę w ich życiu codziennym, jest również narzędziem, bez którego nie wyobrażają sobie procesu uczenia się. Internet, smartfon, aplikacje mobilne, media społecznościowe – to właśnie źródła, do których sięgają po wiedzę młodzi dorośli. Książka czy czasopismo w formie drukowanej staje się reliktem przeszłości.

Uwagi końcowe

Pokolenie Z wkracza obecnie na rynek pracy i funkcjonuje na nim obok przedstawicieli starszych generacji. Jest jednak pierwszym pokoleniem, które działa w sposób znacząco odmienny od poprzednich, a dynamika zmian związanych z integracją technologii z codziennymi czynnościami i pracą przyspiesza. To pokolenie głęboko zanurzone w technologiach informacyjnych, które uczy się przede wszystkim poprzez szybkie skanowanie i porównywanie treści. Ich kluczową umiejętnością staje się zdolność do samodzielnego uczenia się, a także selekcjonowania informacji – przyswajania tych potrzebnych i adekwatnych oraz jednoczesnego odrzucania nieprawdziwych lub zbędnych treści.

Nieprzewidywalność współczesnego i przyszłego rynku pracy stanowi kolejne wyzwanie. Naukowcy mają trudność w prognozowaniu sytuacji na rynku pracy w najbliższych latach, nie wspominając o dekadach. Nowe zawody pojawiają się nieustannie – przykładem może być menedżer ruchu internetowego, monitorujący aktywność na stronach, aby ocenić, które zakładki użytkownicy wybierają najczęściej. Często studenci ostatnich lat studiów odkrywają, że wiedza zdobyta na początku ich edukacji staje się nieaktualna, zwłaszcza w dziedzinach, takich jak inżynieria czy medycyna, gdzie zmiany technologiczne i nowe metody szybko zastępują starsze rozwiązania.

Jednak tak szeroka integracja technologii z procesami uczenia się i funkcjonowania w społeczeństwie niesie również poważne zagrożenia, które nie powinny zostać zignorowane. Badania, takie jak PIAAC⁴, wskazują na spadek umiejętności krytycznego myślenia, pogorszenie zdolności do analizy złożonych informacji oraz malejącą kompetencję w zakresie długotrwałego skupienia uwagi (Sitek i in., 2024). Zappingowe i immersyjne uczenie się, choć pozwala na szybkie przyswajanie nowych treści, może jednocześnie prowadzić do powierzchowności poznawczej i braku umiejętności głębokiej refleksji, zanikania myślenia twórczego i zdolności krytycznej analizy treści.

Ponadto rozwój sztucznej inteligencji i jej rosnąca rola w edukacji nie jest wolna od kontrowersji. Jak wskazuje Kate Crawford w *Atlasie sztucznej inteligencji*, AI to nie tylko narzędzie wspomagające naukę, ale także mechanizm intensyfikujący nadzór, centralizację władzy i dehumanizację procesów edukacyjnych. Algorytmy, mimo ich rosnącej skuteczności, wciąż pozostają podatne na błędy i uprzedzenia, co może prowadzić do reprodukcji nierówności i upraszczania procesu zdobywania wiedzy. W kontekście politycznym i społecznym, bezkrytyczna akceptacja treści dostarczanych

⁴ Międzynarodowe Badanie Umiejętności Dorosłych PIAAC jest badaniem, w którym mierzy się poziom trzech umiejętności podstawowych – rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego oraz rozwiązywania problemów – niezbędnych do nabywania nowej wiedzy i kompetencji, umożliwiających efektywne funkcjonowanie osób dorosłych we współczesnym świecie (w wieku 16-65 lat) (Sitek i in., 2024).

przez technologie cyfrowe skutkuje wzrostem podatności na dezinformację, *fake newsy* i propagandowe przekazy – co widać na przykładzie politycznych wyborów podejmowanych przez najmłodsze generacje (Crawford, 2024). Pokolenie Z jest pierwszym, które nie ma konieczności włożenia wysiłku w zdobycie informacji, co może rodzić postawy bierne w kontekście przyswajania treści (użytkownik Internetu czyta wówczas to, co podsuwa mu algorytm, nie poszukuje samodzielnie i nie selekcjonuje wyświetlanych treści).

W obliczu tych wyzwań konieczne staje się bardziej zrównoważone podejście do edukacji i technologii, uwzględniające zarówno ich potencjalne korzyści, jak i poważne zagrożenia. Warto zatem zadać pytanie, czy przyszłość edukacji powinna polegać na dalszym przyspieszaniu cyfryzacji, czy raczej na poszukiwaniu rozwiązań, które pozwolą na rozwój krytycznego myślenia i pogłębionej refleksji, tak istotnych w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Sztuczna inteligencja z jednej strony w coraz większym stopniu rewolucjonizuje współczesną edukację – nie tylko ułatwia dostęp do wiedzy, ale również stwarza przestrzeń do kwestionowania tradycyjnych sposobów uczenia się, zmuszając do refleksji nad przyszłością kształcenia uniwersyteckiego. W obliczu tych dynamicznych zmian warto zadać pytanie: czy uniwersytety, w formie, jaką znamy, będą w stanie sprostać wyzwaniom przyszłości, czy może potrzebne staje się nowe podejście do edukacji, które lepiej odpowie na potrzeby nadchodzących pokoleń? W tym kontekście rozwój AI może być źródłem pozytywnych zmian i postępu, rozumianego jako, na przykład, szybsze i łatwiejsze komunikowanie się, wymiana treści, więcej przestrzeni na realizację zadań wymagających myślenia koncepcyjnego w miejsce nauki pamięciowej. Poza tym dynamiczny rozwój sztucznej inteligencji niesie ze sobą zagrożenia związane z zanikiem umiejętności wynikających z myślenia i uczenia się, które posiadały pokolenia wcześniejsze, takich jak myślenie twórcze, krytyczna analiza treści, duże zasoby pamięciowe związane z koniecznością zapamiętywania znaczącej ilości informacji.

Ponadto dynamiczny rozwój technologii niesie za sobą istotne zagrożenia psychologiczne i społeczne. Coraz więcej osób odczuwa wewnętrzny przymus nieustannej obecności w sieci – widać to również w wypowiedziach osób badanych, przytoczonych w niniejszym artykule – co prowadzi do uzależnienia od technologii i ucieczki od rzeczywistości w świat wirtualny. Nierówny dostęp do informacji może przyczyniać się do nowych podziałów społecznych i wykluczenia cyfrowego, a wszechobecność mediów społecznościowych sprzyja atomizacji społeczeństwa i osłabieniu więzi międzyludzkich. Pojawiają się również poważne zagrożenia związane z ochroną prywatności oraz napływem niezamówionych, nieprawdziwych czy niepełnych informacji.

Współczesny krajobraz informacyjny dodatkowo komplikuje nadmiar treści, który prowadzi do szumu informacyjnego i stresu poznawczego. Odbiorcy często borykają

się z problemem selekcji wartościowych informacji, a niskie kompetencje informacyjne mogą sprawiać, że dezinformacja i manipulacja stają się coraz większym wyzwaniem. W obliczu tych zagrożeń kluczowe staje się nie tylko krytyczne podejście do technologii, ale także rozwijanie umiejętności analizy, weryfikacji i odpowiedzialnego korzystania z dostępnych zasobów wiedzy. Mając na uwadze przedstawione w powyższym tekście sposoby i formy uczenia się bliskie narratorom z pokolenia Z, problem mogą stanowić właśnie niskie kompetencje informacyjne (ang. *Information illiteracy*, które można rozumieć jako „analfabetyzm informacyjny”) jego przedstawicieli. Uczenie się zappingowe jest bowiem z definicji „ślizganiem się” po powierzchni zagadnienia, a nie pogłębioną analizą treści, popartą krytycznym myśleniem i uważną selekcją prawdziwych danych. Zdobyte informacje mają za zadanie przede wszystkim być użyteczne i jako takie zostać wykorzystane w celach utylitarnych. Jak pisze Z. Bauman: „[...] trzeba szybko się uczyć i błyskawicznie zapominać. Zapominanie jest równie ważne jak uczenie się, a może nawet od niego ważniejsze” (Bauman, 2007: 167). Te słowa nabierają szczególnego znaczenia w kontekście dynamicznego zapełniania przestrzeni Internetu treściami wygenerowanymi przez AI.

Bibliografia

- Baran, M. i Kłos, M. (2014) Pokolenie Y – prawdy i mity w kontekście zarządzania pokoleniami. *Marketing i Rynek*, 5, 923-929.
- Bauman, Z. (2007) Szanse etyki w zglobalizowanym świecie. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Bestrzyński, W. i Szymiec, R. (2013) *Metoda immersyjno-medialna – edukacja Ery Singularity* [online]. Dostępny na: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/707702ca-af96-48e2-8394-3cade5f08a51/content> [9.09.2024].
- Blumer, H. (2009) *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Carr, N. (2008) *The Big Switch*. New York: Norton&Company.
- Crawford, K. (2024) *Atlas sztucznej inteligencji. Władza, pieniądze i środowisko naturalne*. Tłum. T. Chawziuk. Kraków: Wydawnictwo Bo.wiem.
- Fazlagić, J. (2008) Charakterystyka pokolenia Y. *E-mentor* [online], 3 (25), 13-16.
- Furmanek, W. (2014) Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych. *Dydaktyka Informatyki*, 9, 20-48.
- Górski, M. i Golińska, P. (2019) Conflict of Generations: Comparison of Worldviews of Generation C(Z) and baby boomers. *Social Studies: Theory and Practice*, 1(6), 143-160.
- Hałas, E. (2006) *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hysa, B. (2016) Zarządzanie różnorodnością pokoleniową. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej: Organizacja i Zarządzanie*, 97, 385-396.
- Kargul, J. (2013) Uczenie się dorosłych w kulturze pośpiechu. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.) *Całociągowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 53-59.

- Kroenke, A. (2015) Pokoleie X, Y, Z w organizacji. *Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej, Organizacja i Zarządzanie*, 61(1202), 91-103.
- Kvale, S. (2013) Prowadzenie wywiadów. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malewski, M. (2001) *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mikołajczyk, K. (2019) Rola Internetu w upowszechnianiu edukacji dorosłych. *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce*. Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 116-133.
- Muster, R. (2020) Pokolenie „Z” na współczesnym rynku pracy w opiniach pracodawców. *Humanizacja Pracy*, 1, 131-146.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rosenthal, G. i Fischer-Rosenthal, W. (2004) The Analysis of Narrative-biographical Interviews Rosenthal, W. U. Flick, E. von Kardorff i I. Steinke (red.) *A Companion to Qualitative Research*. Londyn: Sage, 259-265.
- Sitek M., Pokropek, A., Penszko, P., Chyl, K. i Haman, J. (2024) *Główne wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023* [online]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Dostępny na: <https://ibe.edu.pl/images/Badania%20mi%C5%9Bnarodowe/Publikacje/Raport-PIAAC-2023.pdf> [14.02.2025].
- Smolbik-Jęczmień, A. (2013) Rozwój kariery zawodowej przedstawicieli pokolenia X i Y w warunkach gospodarki opartej na wiedzy. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 36, 228-238.
- Stasiak, P. (2010) Zgooglowany umysł. Dlaczego Internet zmienia nasz mózg?. *Ja, My, Oni*, 13, 102-103.
- Trybulec, M. (2009) Nowe media a kulturowe doświadczenie czasu. Uwagi krytyczne na marginesie teorii akceleracji czasu. *Annales Universitatis Mariae Curiae-Skłodowska. Sectio I, Philosophia-Sociologia*, 34, 7-19.
- Zalewska-Bochenko, A. (2024) Sztuczna inteligencja w procesie edukacji. *Optimum. Economic Studies*, 2(116), 194-210.

Adrianna Nizińska*

DZIEDZICTWO KULTUROWE I ODNOWA ŻYCIA SPOŁECZNEGO. WSPÓŁPRACA UNIwersYTETÓW I SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH JAKO STUDIUM PRZYPADKU

CULTURAL HERITAGE AND RE-MAKING COMMUNITY: UNIVERSITY AND LOCAL COMMUNITY COLLABORATION AS A CASE STUDY

ABSTRACT: The communal character of the European Union is based not only on the labor market and economy but primarily on shared cultural heritage and common values such as pluralism, social solidarity, justice, equality, and dignity. Strengthening and promoting these values is not only culturally enriching but can also play a significant role in preventing and addressing the growing social problems in Europe related to demographic changes, the need for new types of skills development, and troubling xenophobic and racist attitudes. If, from the perspective of Europe as a community of values, educational work with cultural heritage can bring so many benefits, how can it be effectively built? Can engagement with the past and its critical interpretation strengthen communities torn by contemporary crises? What are the conditions for good cooperation based on cultural heritage? What kind of “neighbor” is the university for the community, and what is its own cultural heritage? How do universities understand cultural heritage, and what place do they assign it in the educational process? This text is an attempt to partially answer these questions, placing the empirical material collected within the framework of the international EU_CUL project in the broader context of questions about the role of contemporary universities in social learning projects, and particularly in the processes of possible community renewal based on educational work with cultural heritage.

KEYWORDS: universities, cultural heritage, third mission, re-making community.

ABSTRAKT: Wspólnotowy charakter Unii Europejskiej opiera się nie tylko na rynku pracy i ekonomii, ale przede wszystkim na wspólnym dziedzictwie kulturowym i podzielanych wartościach, takich jak pluralizm, solidarność społeczna, sprawiedliwość, równość i godność. Wzmacnianie i promowanie tych wartości ma walor nie tylko kulturotwórczy, ale może odegrać istotną rolę w zapobieganiu i rozwiązywaniu narastających w Europie problemów społecznych związanych ze zmianami demograficznymi, potrzebami rozwoju nowych typów kompetencji, a także niepokojącymi postawami ksenofobicznymi i rasistowskimi. Jeśli zatem z perspektywy Europy jako pewnej wspólnoty wartości edukacyjna praca z dziedzictwem kulturowym może przynieść tak wiele korzyści, jak można ją skutecznie budować? Czy zaangażowanie w przeszłość i jej krytyczne odczytywanie może wzmacniać społeczności targane współczesnymi kryzysami? Jakie są warunki dobrej współpracy opartej na dziedzictwie kulturowym? Jakim „sąsiadem” dla społeczności jest uniwersytet i jakie jest jego własne dziedzictwo kulturowe? Jak uniwersytety rozumieją dziedzictwo kulturowe i jakie miejsce przypisują mu w procesie edukacji? Niniejszy tekst jest próbą częściowej odpowiedzi na powyższe pytania, osadzając materiał empiryczny zgromadzony w ramach międzynarodowego projektu EU_CUL w szerszym kontekście pytań o rolę współczesnych uniwersytetów w projektach społecznego uczenia się, a w szczególności w procesach możliwej odnowy wspólnot na podstawie pracy edukacyjnej z dziedzictwem kulturowym.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersytety, dziedzictwo kulturowe, trzecia misja, odnowa społeczności.

* **Adrianna Nizińska** – Uniwersytet Dolnośląski DSW; e-mail: adrianna.nizinska@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8253-4094>.

Wprowadzenie

Współpraca między uniwersytetem a społecznością lokalną (w tym samorządami lokalnymi) jest ważnym tematem zarówno codziennej praktyki, jak i prowadzonych badań naukowych. Kooperacja i łączenie tych podmiotów społecznych (uniwersytetu i lokalnej społeczności) mogą wynikać ze wspólnych interesów ekonomicznych, rozwojowych czy podzielenia wspólnych wartości. Do tych wartości należą na przykład odpowiedzialność za zachowanie spójności społecznej, budowanie społeczeństwa demokratycznego, wzmacnianie oddolnych ruchów obywatelskich czy upowszechnianie praktyk solidarnościowych (przez uszanowanie i rozpoznanie różnic) z grupami peryferyjnymi, słabo reprezentowanymi (*underrepresented*) czy mniejszościowymi.

W literaturze istnieje wiele modeli funkcjonowania uniwersytetów, które identyfikują szereg czynników kształtujących ich relacje z lokalnymi społecznościami. Czy kolejna próba podejmowania w tym obszarze analiz badawczych jest potrzebna? Wydaje się, że temat jest nadal żywy i wymaga dalszych analiz, co najmniej z kilku powodów. Po pierwsze, mimo nieustającego akcentowania konieczności budowania silnych więzi z otoczeniem społeczno-gospodarczym w dokumentach strategicznych polskiego oraz europejskiego szkolnictwa wyższego¹ (tzw. trzecia misja uniwersytetu czy wymogi polityk *lifelong learning*), uniwersytety koncentrują się na tych obszarach, które wzmacniają ich prestiż i pozycję w rankingach (zdobywanie grantów, publikacje, masowe kształcenie). Działanie i praca ze wspólnotami lokalnymi, aktywności wymagające czasu i zaangażowania, nie przekładają się łatwo na wymierny sukces akademicki w sparametryzowanej rzeczywistości współczesnej akademii, zarówno na poziomie jednostkowym, jak i instytucjonalnym. Nadal jest zatem wiele do zrobienia (i do zbadania). Po drugie, wszystkie wyzwania i problemy społeczne, na które (przynajmniej częściową) odpowiedzią miały być zaangażowane uniwersytety: starzejące się społeczeństwa, przemiany w sferze pracy i społecznych interakcji w związku z rozwojem technologicznym, migracje, globalne kryzysy i niepokoje, nie tylko nie zniknęły, ale znacząco się zaostrzyły, domagając się pilnych działań, nie tylko w wymiarze dostarczania wiedzy eksperckiej, ale też podejmowania i wspierania inicjatyw w lokalnych przestrzeniach społecznych uniwersytetów. Można zaryzykować stwierdzenie, że dziś uniwersytety i społeczności lokalne potrzebują siebie nawzajem w sposób szczególny. Po trzecie, w zglobalizowanym i wystandaryzowanym świecie tak jednostki, jak i zbiorowości poszukują równowagi między globalnością a lokalnością, odkrywając i odczy-

¹ Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym (2018); Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do 2020 (z perspektywą do 2030) SOR (2017); Deklaracja Bolońska (1999); London Communiqué (2007); *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the European Higher Education Area* (EHEA) (BFUG Working Group on Social Dimension, 2023).

tując wyparte lub zaginione historie, nieobecne, zamazywane dyskursy czy opowieści „z marginesu”, budujące lokalną tożsamość i nadające nowe znaczenie i dynamikę mikrostrukturom społecznym. Szeroko rozumiana kultura i jej wytwory mają koić egzystencjalne lęki, ale poza naiwnym eskapizmem czy prostym ludyzmem mogą też odbudowywać utracone czy zagrożone więzi i wzmacniać społeczności, dostarczając podwalin pod nowe, tak dziś potrzebne projekty społeczne. Szczególnie ważny jest tu emancypacyjny, wyzwalaający wymiar, odzyskiwanie głosu przez mniejszości i grupy marginalizowane. W tym kontekście obecność uniwersytetów i mediowanie nowych dyskursów w złożonym, niepewnym, ale też i spluralizowanym świecie, gdzie tak łatwo o polaryzację, wydaje się zadaniem nie do przecenienia.

Powyższe argumenty sprawiają, iż zasadne i potrzebne wydaje się dalsze eksplorowanie problematyki zaangażowania uniwersytetów w życie społeczności lokalnych. Co więcej, zaprezentowana w artykule propozycja wprowadza element rzadziej eksplorowany w badaniach (dominuje tematyka relacji uniwersytetów z pracodawcami, rynkiem pracy i wzmacnianiem zatrudnialności absolwentów), proponuje bowiem kategorię lokalnego dziedzictwa kulturowego jako spoiwa partnerstwa dla społeczności i uniwersytetu.

Przedłożona propozycja konceptualna wpisuje się nie tylko w potrzebę badawczą, ale też polityczno-społeczną. Wydaje się również, że projekty te mają charakter komplementarny. Z perspektywy Rady Europy wspólnotowy charakter Unii Europejskiej opiera się nie tylko na rynku pracy i ekonomii, ale przede wszystkim na wspólnym dziedzictwie kulturowym i podzielanych wartościach, takich jak pluralizm, solidarność społeczna, sprawiedliwość, równość i godność. Wzmacnianie i promowanie tych wartości ma walor nie tylko kulturotwórczy, ale może odegrać istotną rolę w zapobieganiu i rozwiązywaniu narastających w Europie problemów społecznych związanych ze zmianami demograficznymi, potrzebami rozwoju nowych typów kompetencji, a także niepokojącymi postawami ksenofobicznymi i rasistowskimi (COE, 2018).

Jeśli zatem z perspektywy Europy jako pewnej wspólnoty wartości edukacyjna praca z dziedzictwem kulturowym może przynieść tak wiele korzyści: jak można ją skutecznie budować? Czy zaangażowanie w przeszłość i jej krytyczne odczytywanie może wzmacniać społeczności targane współczesnymi kryzysami? Jak wygląda współpraca oparta na dziedzictwie kulturowym? Jakim „sąsiadem” dla społeczności jest uniwersytet i jakie jest jego własne dziedzictwo kulturowe? Jak uniwersytety rozumieją dziedzictwo kulturowe i jakie miejsce przypisują mu w procesie edukacji?

Niniejszy tekst jest próbą częściowej odpowiedzi na powyższe pytania, osadzając materiał empiryczny zgromadzony w ramach międzynarodowego projektu EUCUL w szerszym kontekście pytań o rolę współczesnych uniwersytetów w szeroko rozumianych

projektach społecznego uczenia się, a w szczególności w procesach możliwej odnowy wspólnot na podstawie pracy edukacyjnej z dziedzictwem kulturowym.

Uniwersytet obywatelski (*civic university*) a odnowa społeczności

Według Billa Readingsa (1996) uniwersytety zachodnie już od prawie 30 lat nękane są problemem utraty sensu swego istnienia, swoistej utraty tożsamości, wywołanej dojmującą biurokracją technokratyczną. Głosów krytycznych znajdziemy wiele, warto jednak zaznaczyć, że mimo licznych kryzysów, być może ogłoszona przez Readingsa ‘ruina uniwersytetu’ jest odwracalna. Nadal istnieje ogromny potencjał w szkolnictwie wyższym do stania się społecznym centrum działającym między społecznościami lokalnymi i globalnymi, ale instytucje te muszą najpierw przekształcić się, stawiając czoła wyzwaniom związanym z instrumentalnie zorientowanymi reformami, które koncentrują się na wydajności, wąsko rozumianej zatrudnialności i prywatyzacji (szerzej zob. Nizińska i Kurantowicz, 2019).

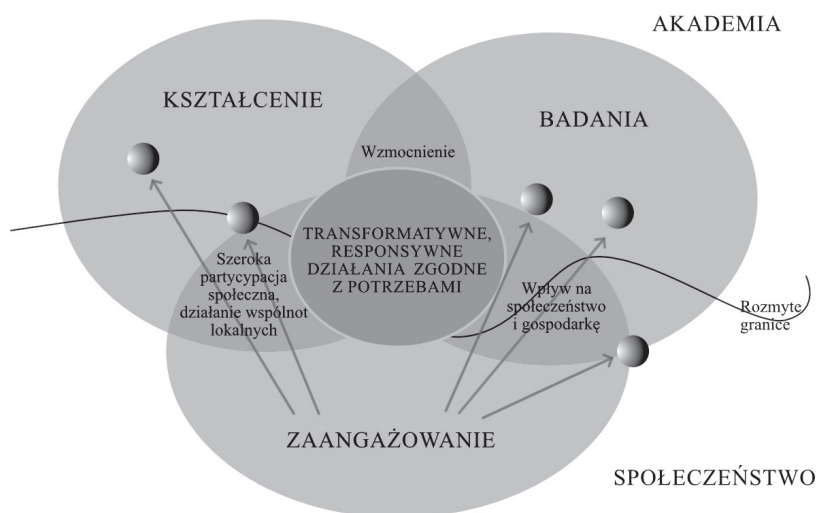
Jeśli uznamy za Jurgenem Habermasem, że uniwersytety mają do odegrania istotną rolę w dyskursie chroniącym świat życia (*lifeworld*) przed systemem i kolonizacją przez rozum instrumentalny, to „edukacja oznacza rozwijanie w jednostce zdolności do krytycznego rozumowania, niezbędnego w demokracji. W centrum społeczeństwa obywatelskiego leży edukacja. Ten projekt definiuje misję uniwersytetów” (Fleming, 2012: 133). To przekonanie teorii krytycznej o uczeniu się i edukacji akademickiej (skupionej na wolności, demokracji i polityce) jest wciąż argumentem w obronie przekonania, że tak zwana trzecia misja uniwersytetu jest pożądana i realna, a nie tylko możliwa.

Interesującą próbę zarysowania modelu takiego uniwersytetu podjął między innymi John Goddard wraz z współpracownikami (red., 2016). Ich koncepcja uniwersytetu obywatelskiego (*civic university*) powstała jako odpowiedź na zmieniającą się rolę uczelni wyższych we współczesnym społeczeństwie. W postulowanym przez nich modelu, uniwersytet wykracza poza tradycyjne misje akademickie, czyli badanie i kształcenie, sytuując w centrum zaangażowanie społeczne uniwersytetu rozumiane jako jego podstawowe zadanie. Model uniwersytetu obywatelskiego integruje różne perspektywy analityczne po to, aby zbadać, w jaki sposób uniwersytety funkcjonują jako instytucje publiczne i obywatelskie. Czy rzeczywiście uniwersytet jest czynnikiem transformacji społecznej, czy wytwarzana przez uniwersytet wiedza ma moc bezpośredniego wpływu na społeczeństwo, lokalną wspólnotę czy zachowania i postawy jednostkowe oraz czy uniwersytet jest instytucją pomostową między społecznościami globalnymi i lokalnymi? Według Goddarda i innych (red., 2016) można wyróżnić siedem kluczowych wymiarów funkcjonowania uniwersytetu obywatelskiego, dążącego do maksymalizacji

wkładu w społeczeństwo obywatelskie i szeroko rozumiane dobro społeczne. Wymiary te to: 1) poczucie celu: uniwersytet obywatelski ma jasną misję, która podkreśla jego rolę w służeniu dobru publicznemu i rozwiązywaniu wyzwań społecznych; 2) aktywne zaangażowanie: uniwersytet aktywnie współpracuje z lokalnymi społecznościami, przedsiębiorstwami i innymi interesariuszami w celu wspierania współpracy i wzajemnych korzyści; 3) holistyczne podejście: uniwersytet integruje zaangażowanie obywatelskie ze wszystkimi aspektami swojej działalności, w tym kształceniem, badaniami i administracją; 4) poczucie miejsca: uznaje i ceni swój kontekst geograficzny i kulturowy, dostosowując swoje działania do konkretnych potrzeb i cech lokalnego obszaru; 5) gotowość do inwestowania: uniwersytet obywatelski jest skłonny inwestować zasoby – finansowe, ludzkie i intelektualne – w inicjatywy wspierające rozwój społeczności; 6) przejrzystość i odpowiedzialność: działa w sposób przejrzysty i ponosi odpowiedzialność przed swoimi interesariuszami, zapewniając, że jego działania są zgodne z misją obywatelską; 7) innowacyjne metody: uniwersytet stosuje innowacyjne podejścia do rozwiązywania problemów społecznych, wykorzystując swoją wiedzę akademicką i potencjał badawczy (Goddard i in. red., 2016).

Goddard i inni (red. 2016) pozycjonują uniwersytet obywatelski jako alternatywę zarówno dla uniwersytetu przedsiębiorczości (Clark, 1998), jak i zglobalizowanego modelu uniwersytetu badawczego (Marginson i Considine, 2000). W przeciwieństwie do tych paradygmatów, które stawiają na pierwszym miejscu konkurencyjność gospodarczą i prestiż międzynarodowy, uniwersytet obywatelski charakteryzuje się zaangażowaniem w działania na rzecz miejsca i dobra publicznego. Ramy te konceptualizują zaangażowanie obywatelskie jako zinstytucjonalizowaną funkcję, a nie działanie pomocnicze, integrując je z nauczaniem, badaniami i zarządzaniem. To twierdzenie jest kluczową cechą modelu uniwersytetu obywatelskiego. Jak wskazuje schemat 1, działanie o charakterze transformatywnym, oparte na odpowiedzi na potrzeby społeczne (*transformative, responsive, demand led action*), jest kategorią centralną, osadzoną w badaniach i wypływającą z nich, kształcenia i zaangażowania w życie społeczne.

Podobnie do istoty i misji zaangażowania publicznego współczesnego uniwersytetu podchodzą andragodzy, zainteresowani uniwersytetami jako przestrzenią społecznego uczenia się dorosłych. John Field, Bernhard Schmidt-Hertha i Andrea Waxenegger (red., 2016: 2-5) proponują holistyczny model uniwersytetu całożyciowego (ULLL – *University Lifelong Learning*), zbudowany wokół kategorii zaangażowania w szeroko rozumianą sferę publiczną (*public engagement*). Dotyczy on sześciu obszarów. W pierwszym obszarze sytuje się współpraca z biznesem i przemysłem oraz organizacjami pozarządowymi z sektora publicznego, szczególnie w zakresie innowacji i wdrażania wyników badań. Wyzwaniem dla uniwersytetów jest budowanie platform współpracy z tymi sektorami, co pozwala na efektywne wykorzystanie wyników badań naukowych



Schemat 1. Uniwersytet obywatelski (oprac. na podstawie Goddard i in., 2016), tłum. A. Nizińska

w praktyce oraz wspieranie lokalnego rozwoju gospodarczego. Drugi obszar obejmuje wzmocnianie lokalnych wspólnot jako podmiotów zmiany społecznej przez prowadzenie działań badawczych i edukacyjnych dla społeczności oraz profesjonalne przygotowanie edukatorów lokalnych. Profesjonalizm w tym kontekście oznacza kształtowanie kompetencji krytycznych edukatorów oraz ich uwrażliwianie na różne cele i potrzeby grup społecznych, w tym marginalizowanych. Jednocześnie uniwersytet rozwija kompetencje lokalnych edukatorów do pracy w trudnych, często skonfliktowanych społecznościach, opierając się także na lokalnym dziedzictwie kulturowym. Trzeci obszar dotyczy odpowiadania na wyzwania związane z późną dorosłością i starzejącym się społeczeństwem. Uniwersytety mają duże możliwości motywowania osób starszych do angażowania się w sprawy publiczne, społeczne czy też decyzje o ewentualnym pozostaniu na rynku pracy. Przygotowanie pracodawców i realizacja postulatu „międzygeneracyjnego uczenia się” jako zadania angażującego uniwersytet w sprawy społeczne i publiczne jest zatem ważnym możliwym obszarem działalności uniwersytetu. W czwartym obszarze Autorzy zwracają uwagę na zróżnicowane grupy studentów, które mają różne potrzeby, motywacje i przygotowanie do studiów, co wymaga wspierania nietradycyjnych ścieżek uczenia się w szkolnictwie wyższym. Piąty obszar obejmuje rozwój organizacyjny i profesjonalizację uniwersytetu jako organizacji uczącej się przez całe życie i wspierającej zróżnicowanych uczących się w każdym wieku. Obszar ten dotyczy wszystkich struktur, stanowisk, kadr i pracowników, którzy są ukierunkowani na „nowych uczących się studentów”, nieobecnych do tej pory w szkolnictwie wyższym. Konieczne jest tu ściśle powiązanie wyników badań andragogicznych z procesem uczenia się pracowników

uniwersytetu. Szósty obszar to partnerstwo, szczególnie na poziomie lokalnym, w najbliższym otoczeniu społecznym, jako strategiczny i długofalowy cel uniwersytetu.

Na podobne elementy nowego modelu uniwersytetu dla XXI wieku wskazuje także koncepcja *Academic Commitments and Leadership* (ACL) autorstwa Amalyi Oliver-Lumperman i Gili S. Drori (2022), gdzie najważniejszym zadaniem dla uniwersytetu jest zaangażowanie w sprawy określone jako dobro publiczne. Zatem nawet pobieżny przegląd propozycji alternatyw dla biznesowego, korporacyjnego modelu uczelni wyższych pokazuje wielość koncepcji, odwołujących się do tradycyjnych wartości humanistycznych, dobra wspólnego, demokracji i zaangażowania w lokalne społeczności jako teleologicznych kotwic współczesnych uniwersytetów. W postawę zaangażowanych, empatycznych i różnicowanych kulturowo uczelni doskonale wpisuje się krytyczna praca edukacyjna z dziedzictwem kulturowym, mogąca prowadzić do odnowy wspólnot.

Społeczności lokalne – terytorium i przywiązanie a odnowa wspólnot

Zgodnie z ujęciami socjologicznymi istnieją trzy elementy lokalnej społeczności, które budują jej charakter: terytorium (przestrzenny), interesy (społeczny), więzi (psychiczny). Jak wskazuje Marta Klekotko (2018) pozbawienie terminu „społeczność” przymiotnika „lokalna” otwiera szersze możliwości wykorzystania terminu „społeczność” i budowania obszarów zainteresowań akademickich w nurcie *communities studies*. W pełni zgadzając się z Autorką, warto podkreślić, że z perspektywy tego artykułu ważna jest właśnie społeczność lokalna osadzona w konkretnej przestrzeni wraz z drugim podmiotem, który jest w kręgu zainteresowań tego artykułu, czyli szkołą wyższą, uniwersytetem. W budowaniu „więzi” zarówno subiektywnej, to jest poczucia wspólnoty („przywiązania”, „poczucia przynależności”), jak i obiektywnej (wspólne interesy powiązane z terytorium) istotną rolę odgrywa lokalne dziedzictwo kulturowe i działania związane z jego odkrywaniem, ożywianiem, upowszechnianiem czy edukacją.

Dziedzictwo kulturowe stanowi jeden z kluczowych elementów kształtujących tożsamość zarówno jednostek, jak i całych społeczności. Jest nośnikiem wartości, tradycji oraz historii, które nie tylko definiują przeszłość, ale także mają istotne znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości. Co szczególnie istotne, dziedzictwo kulturowe jest kategorią plastyczną, mimo że osadzone w przeszłości podlega dynamicznej reinterpretacji, jest nieustannie odczytywane na nowo, na potrzeby *tu i teraz* danej społeczności. Jak podkreśla Krzysztof Kowalski: „Dziedzictwo jest taką lekturą przeszłości, która uwzględnia potrzeby i oczekiwania wyrażone w teraźniejszości” (Kowalski, 2013: 126). W odróżnieniu od historii czy folkloru, nie jest tylko zapisem, ale ma czytelny wymiar teleologiczny, jest zawsze *po coś*, jego kultywowanie i odtwarzanie jest wyborem danej społeczności, osadzonym w wyznawanych wartościach (Kowalski, 2013: 176).

Rola dziedzictwa kulturowego w budowaniu spójności społecznej oraz wzmacnianiu więzi wspólnotowych nabiera szczególnego znaczenia w perspektywie gwałtownych zmian społecznych, gospodarczych i politycznych. Współczesne społeczeństwa coraz częściej zwracają się ku swoim korzeniom, poszukując w dziedzictwie kulturowym fundamentu dla odbudowy lokalnego obywatelstwa oraz aktywizacji społecznej. Proces ten nie jest jednak jednorodny i wymaga zaangażowania różnych podmiotów, w tym instytucji szkolnictwa wyższego, które odgrywają istotną rolę w jego kształtowaniu. Uniwersytety i inne instytucje akademickie coraz częściej podejmują działania na rzecz współpracy ze społecznościami lokalnymi, wykorzystując dziedzictwo kulturowe jako narzędzie edukacyjne i społeczne. Inicjatywy te mają na celu nie tylko ochronę i promocję lokalnych tradycji, ale również ich reinterpretację w kontekście współczesnych wyzwań, takich jak globalizacja, urbanizacja czy migracje. Wpisują się tym samym w proces tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ze szczególnym uwzględnieniem europejskiego wymiaru kształcenia (*European dimension of teaching*) na rzecz budowania spójnej i inkluzywnej tożsamości europejskiej.

Wzrost zainteresowania dziedzictwem kulturowym jako czynnikiem rozwoju społecznego wynika także z jego edukacyjnego, andragogicznego potencjału w zakresie kształtowania świadomości obywatelskiej, budowania kapitału społecznego oraz wzmacniania tożsamości zbiorowej. Jednak skuteczna realizacja tego rodzaju działań wymaga odpowiednich strategii, partnerstw oraz zrozumienia różnic w postrzeganiu i wykorzystywaniu dziedzictwa kulturowego przez różne grupy społeczne. Próbując zatem badawczo uchwycić ten fenomen, należy dokonać analizy złożonej problematyki społecznego i organizacyjnego uczenia się aktorów społecznych, tak jednostek, jak i zbiorowości, moderowanego odczytywaniem i reinterpretowaniem dziedzictwa kulturowego.

Z perspektywy andragogicznej mechanizmem gwarantującym odnowę wspólnot lokalnych przez korzystanie z dziedzictwa kulturowego jest uczenie się w wymiarze jednostkowym i społecznym. Dziedzictwo kulturowe odgrywa istotną rolę w procesie edukacji i uczenia się, zarówno formalnego, jak i nieformalnego. Edukacja dorosłych w kontekście dziedzictwa kulturowego może przyczyniać się do wzmacniania kapitału społecznego i aktywizacji obywatelskiej, a także stanowić narzędzie krytycznej refleksji nad przeszłością. Współczesne koncepcje *heritage learning* podkreślają, że proces poznawania dziedzictwa nie jest biernym przyswajaniem wiedzy, lecz aktywnym uczestnictwem w jego tworzeniu i reinterpretacji. Przykładem może być koncepcja *heritage as learning* (Kurantowicz, 2024), w której dziedzictwo staje się przestrzenią społecznego uczenia się, a jego znaczenie jest przedmiotem negocjacji między różnymi grupami. Takie podejście pozwala uwzględnić także tak zwane trudne dziedzictwo, czyli

elementy historii i kultury, które mogą budzić kontrowersje i konflikty. Edukacja w tym kontekście polega na rozwijaniu kompetencji umożliwiających krytyczne myślenie, dialog i refleksję nad skomplikowaną przeszłością.

Próba przyjrzenia się zjawisku pracy z dziedzictwem kulturowym w codziennej działalności uniwersytetu osadzona jest bezpośrednio w danych empirycznych zgromadzonych w ramach międzynarodowego projektu badawczego EU_CUL *Exploring European Cultural Heritage for fostering academic teaching and social responsibility in Higher Education (Strategic Partnerships for Higher Education, Erasmus+ 2018-2021)*, którego celem było między innymi zbadanie podzielanego/kontestowanego rozumienia dziedzictwa kulturowego przez uczelnie wyższe i praktyków dziedzictwa kulturowego (*heritage practitioners*), osadzonych w różnych kontekstach europejskich społeczności lokalnych. W projekcie wzięło udział pięć uniwersytetów z Holandii, Szwecji, Polski, Hiszpanii oraz Cypru. Badania przeprowadzono wśród dwóch grup: nauczycieli akademickich oraz liderów lokalnych instytucji kultury i organizacji pozarządowych działających w obszarze dziedzictwa kulturowego. Wykorzystano metodę wywiadu otwartego, co pozwoliło na uchwycenie zróżnicowanych perspektyw i doświadczeń związanych z wykorzystaniem dziedzictwa kulturowego w procesach społecznych. Szczególną uwagę poświęcono także analizie wyzwań i barier, które mogą utrudniać współpracę między uniwersytetami a społecznościami lokalnymi w zakresie ochrony i reinterpretacji dziedzictwa kulturowego. Na potrzeby niniejszego tekstu, ze względu na obszerność zgromadzonego w trakcie projektu materiału, wykorzystano wywiady z badaczami i nauczycielami akademickimi z Uniwersytetu w Goteborgu (Szwecja) i Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW (Polska). Polska i Szwecja zostały wybrane jako tereny badań, w których dominują dwie różne trajektorie korzystania z dziedzictwa przez uniwersytety: sformalizowane i udokumentowane (Szwecja) oraz rozproszone i nieformalne (Polska). Analiza skupia się na wybranym wątku projektu EU_CUL – postrzegania dziedzictwa kulturowego i jego potencjału odnowy społeczności z perspektywy uniwersytetów, reprezentowanych przez badaczy i nauczycieli akademickich. Celem nie było porównanie perspektyw różnych krajów, lecz zilustrowanie wielości zróżnicowanych interpretacji i praktyk edukacyjnych w odmiennych lokalnych kontekstach, stąd też kontrastowy dobór próby².

² Strategia ta wpisana była też w dobór członków konsorcjum EU_CUL, celem było uchwycenie zróżnicowania tradycji uniwersyteckiej i pracy z dziedzictwem w kulturowo odmiennych regionach Europy oraz wielowymiarowości samego dziedzictwa; północ (Szwecja), południe (Hiszpania i Cypr), zachód (Holandia) i wschód (Polska).

Uniwersytety wobec dziedzictwa kulturowego w edukacji w perspektywie uczestników projektu EU_CUL

Badania prowadzone w ramach projektu EU_CUL (2018-2021) pokazują, że skuteczna współpraca między uniwersytetami a społecznościami lokalnymi wymaga nie tylko interdyscyplinarnego podejścia, ale także otwartości na alternatywne sposoby rozumienia i praktykowania dziedzictwa (Kurantowicz i Reut red., 2020). W kontekście odnowy społeczności szczególne znaczenie mają inicjatywy partycypacyjne, w których to sami członkowie społeczności decydują o tym, jak ich dziedzictwo ma być definiowane i wykorzystywane. W badaniach podejmowaliśmy także problematykę „trudnego dziedzictwa kulturowego” oraz jego andragogicznego potencjału dla uczących się społeczności. Współczesne podejście do dziedzictwa nie ogranicza się bowiem jedynie do celebracji jego pozytywnych aspektów, ale uwzględnia także konieczność konfrontacji z przeszłością, która nie zawsze jest łatwa do zaakceptowania. W tym kontekście niezwykle istotne jest znalezienie odpowiednich narzędzi edukacyjnych i metod angażowania społeczności, które umożliwią otwartą dyskusję na temat historycznych kontrowersji oraz budowanie bardziej inkluzywnej narracji na temat przeszłości. W projekcie badawczym EU_CUL próbowaliśmy uzyskać odpowiedź między innymi na pytania o rozumienie dziedzictwa kulturowego oraz poznać cele i przyszłość współpracy między uczelniami i społecznościami lokalnymi z perspektywy uczestników badania.

Tradycyjne rozumienie dziedzictwa koncentrowało się na jego materialnych aspektach – zabytkach, dziełach sztuki czy historycznych artefaktach. Jednak współczesna refleksja nad tym pojęciem przesuwając akcent z materialnych „rzeczy” na praktyki społeczne i edukacyjne, które nadają im znaczenie. Jak wskazuje Laura Jane Smith (2006), dziedzictwo nie jest obiektywną, trwałą kategorią, lecz raczej społecznie konstruowanym i negocjowanym zasobem, którego wartość i znaczenie podlegają ciągłej reinterpretacji. To podejście znajduje również odzwierciedlenie w Europejskiej Strategii Dziedzictwa Kulturowego (COE, 2018), która promuje dziedzictwo jako narzędzie aktywizacji obywatelskiej i integracji społecznej. Otwarty, krytyczny, nieustannie renegotjowany jest także ogląd uczestników badania, co znajduje odzwierciedlenie w wyłaniających się z danych kategoriach.

Uczestnicy badania rozumieją dziedzictwo kulturowe jako szeroki zbiór wartości, sposobów myślenia oraz praktyk, które kształtują społeczeństwo i umożliwiają jego członkom pełny udział w życiu społecznym i kulturze. Ważnym elementem dziedzictwa są historie, narracje, opowieści, rytuały (wypowiedziane i niewypowiedziane, jawne i ukryte, trudne do opowiedzenia i słuchania) oraz budynki, przedmioty i ich znane oraz zakryte sensy, symbole i znaczenia. Przedstawiciele uniwersytetów problematyzują

swoje wypowiedzi o dziedzictwie kulturowym w kontekście czasu i podważają potoczne przypisanie dziedzictwa do przeszłości.

[...] ja dziedzictwo rozumiem jako sposoby, które wykorzystujemy w przeszłości na potrzeby budowania teraźniejszości. Jest to rozumienie i korzystanie selektywne, upolityczone, tożsamościowe wykorzystywanie przeszłości na potrzeby teraźniejszości. To jest dla mnie dziedzictwo. Historia to nie jest przeszłość, to są te dwie rzeczy połączone. Jest to procesualne, dynamiczne jakby zamknięte. (H³)

Wtedy to się staje dziedzictwem, kiedy my z tego korzystamy, interpretujemy to miejsce na potrzeby teraźniejszości. Kaczyński, żeby powiedział, że lokalne władze Wrocławia są proniemieckie, tak, i lokalne władze Wrocławia, żeby pokazać swoją otwartość na europejski charakter tego miejsca i na to, że są pogodzone z tym, że to miasto było niemieckie i teraz jest polskie. To jest polityczne, tak. Hala staje się tym obiektem, który nabiera życia poprzez tą interpretację, poprzez te procesy, które są polityczne, teraźniejsze, społeczne, które mają wpływ na to, jak my tworzymy miejsce, jak my widzimy siebie i to jest dziedzictwo dla mnie. Dziedzictwo kulturowe jest polityczne. (H)

Choć bardzo lubię pracę z dziedzictwem i uważam to za ważne, to jest to trudny temat, aby naprawdę coś stworzyć, ponieważ jest tak różnorodny, może to być cokolwiek, od wykopalisk archeologicznych po moje wywiady z ludźmi w wieku 70-80 lat, którzy byli zamknięci w zakładach psychiatrycznych, jest wszystko pomiędzy. [...] nawet wśród nas w CCHS (interdyscyplinarna grupa badawcza), ludzi, którzy pracują z dziedzictwem i są zainteresowani, trudno jest stworzyć coś wspólnego... dziedzictwo może wiele znaczyć, oznacza wszystko... co jest jednością, co jest wspólnym wątkiem? to jest trudne... i może to ujednolicenie nie jest konieczne, nie wiem? (L)

W narracjach odnajdujemy również szczególne rozumienie dziedzictwa jako wiedzy „utraconej”, możliwej (jeszcze) do odzyskania przez badania i edukację:

[Dziedzictwo kulturowe to – edit.] co pogubiliśmy po drodze, a co jeszcze zostało do opisania, do dotknięcia, bo myślę sobie, że dziedzictwo kulturowe dla każdego pokolenia to jest ogromnie duża wiedza utracona. [...] To, co pogubiliśmy po drodze i czasem nawet nie wiemy, że powinniśmy tego szukać. Tylko elementy są widzialne jeszcze dziś, albo dotykalne, i tylko fragmenty jesteśmy w stanie może zrekonstruować, opisać, ale znacznie większa część jest utracona i nie ma do niej dostępu, bo odeszli ci, którzy by nas tam jeszcze doprowadzili, a w naszej wyobraźni to po prostu już nie istnieje. (R)

Tracenie i odzyskiwanie dziedzictwa to punkt wyjścia do bardziej złożonej dyskusji o tym, czyje to jest dziedzictwo, kto ma do niego prawo, czyja przyszłość się decyduje, więc to jest bardziej produktywnie w tym sensie, ponieważ jest to chaotyczne, dotyczy różnych sektorów. [...] Praktycznym sposobem dla mnie jest myślenie o dziedzictwie jako sposobie mówienia o różnych wartościach. (B)

Nie praktykowaliśmy dziedzictwa jako pewnego rodzaju koncepcji UNESCO, jako zinstytucjonalizowanego rozumienia dziedzictwa, ale raczej jako sposobu rozszerzania praktyk społecznych, [...] bardziej rozważając przeszłość i przyszłość, ale także pod względem praw, czyje jest to dziedzictwo? (B)

³ Litery w nawiasach odnoszą się do kodów z pseudonimami przypisanymi poszczególnym uczestnikom badania w ramach procedury zapewnienia poufności zgodnie z planem etycznym opracowanym dla projektu przez wszystkich partnerów.

To pozwala zająć się ważnymi tematami politycznymi w społeczeństwie związanymi z dziedzictwem kulturowym, takimi jak rasizm, nierówność, przemoc honorowa, integracja itd. Dziedzictwo to polityka; być częścią i otwierać debatę w celu rozwiązania problemów społecznych. (L)

Dziedzictwo kulturowe według uczestników badania to proces wykorzystania przeszłości do budowania teraźniejszości. Redefiniowanie i interpretowanie obiektów, narracji, wytworów tak zwanych historycznych przez ludzi współcześnie to korzystanie z dziedzictwa dla teraźniejszości i przyszłości. Jednocześnie – jak podkreślają uczestnicy badania, są to działania polityczne, społeczne, selektywne i niewątpliwie związane z budowaniem tożsamości, wartościami i tym, jak obecnie działamy w świecie społecznym.

Edukacja i dziedzictwo to jeden z ważniejszych wątków. Ta współzależność jest opisywana jako konieczna misja akademickiego kształcenia, wręcz przymus rozmowy, dyskusowania, argumentowania.

Jakby nie mamy żadnego poczucia odpowiedzialności wobec tego co było, więc dlatego ja to uważam za tak strasznie ważne, żeby mieć historyczną świadomość, pokazywać skomplikowanie tej historii. (H)

To, co nazywamy takim globalnym obywatelstwem czy transgranicznym obywatelstwem nie możemy poprzez zrozumienie procesów lokalnych, które dzieją się w danych miejscach, głębokie zrozumienie, naświetlić, budować tożsamość obywatelską, krytyczną tożsamość obywatelską tych ludzi, bez względu na to gdzie oni później będą [...]. (H)

[...] dziedzictwo jako sposób nie wymazywania, ale dyskusji o tym... Jakby dziedzictwo może być różne, ale to jest ta walka o dziedzictwo. Dziedzictwo nie jest jednolite, jest to ten proces komunikowania, dyskusowania, tworzenia tego, co to nasze dziedzictwo jakby jest. I to dziedzictwo jest różne dla różnych grup i bardzo niebezpieczne jest robienie jednego dziedzictwa, uważam. Najważniejsze jest jakby utrzymanie tej dyskusji demokratycznej wokół tego, co to dziedzictwo jest i niewymazywanie. Skomplikowanie niż ujednolicanie tej narracji, tego, co to jest, więc takie jest moje jakby podejście. (H)

[...] że to uczenie się tej umiejętności polega na takiej w ogóle samorozumieniu, refleksyjności, nie, że uczę ciebie teraz rozwiązywania konfliktów, tylko uczę ciebie rozumienia drugiego człowieka, rozumienia siebie i tak dalej. (M)

[...] ta wiedza jest ważna nie tylko jako suma informacji, tylko jako pewien [...] doświadczenie życiowe, że my rozmawiamy nie tam, jak tam atomy krążą czy planety, my mówimy, co to jest to, że człowiek z człowiekiem we wspólnym świecie musi przebywać. (M)

Uczestnicy badania jednoznacznie definiują równorzędność relacji między uniwersytetem a społecznością (lokalną), między badaczami a uczestnikami życia społecznego, między wiedzą akademicką i wiedzą z doświadczeń lokalnych interesariuszy.

Ja myślę tak, uniwersytet nie robi niczego bez wychodzenia do świata społecznego. I jeszcze jest jeden element w tym świecie społecznym. To nie jest tylko ich intuicyjne zapotrzebowanie czy poszukiwanie siebie samych, to naprawdę jest lepiej wyedukowana grupa, co oznacza, że wśród nich będą też tacy, którzy przeszli już pierwsze treningi prowadzenia badań naukowych, bo skończyli studia licencjackie czy magisterskie, i nawet jeśli wtedy nie mieli tej świadomości, jak przydatne

jest, dla ich takiego rozwoju właśnie, proces gromadzenia danych, analizy, to myślę, że oni znowu intuicyjnie, albo kogoś wspierają, że na zewnątrz uniwersytetu, poza murami, istnieją całe siatki tętniących życiem małych mikrobów, które same sobie wyznaczają cele i je spełniają. I teraz są na tyle otwarci, bo to jest jeszcze też ważne, uniwersytety się pozamykały swoją patetyczną wiedzą, a te społeczności są pootwierane i one mówią, chcesz? Dołącz, możesz do nas przyjść, tak, możesz być z nami, ale jak cię nie będzie, my i tak zrobimy swoje. (R)

Dla mnie to nie jest trudne, ponieważ znam ludzi, znam praktyków, użytkowników, klinicystów, więc nie jest trudno pracować poza środowiskiem akademickim, a ludzie są zainteresowani [...] i zadziwiające jest, jak wiele ludzie są gotowi zrobić dobrowolnie. [...] ale myślę, że czasami trudno jest stworzyć współpracę wewnątrz środowiska akademickiego, ludzie są tak zestresowani, gonimy za publikacjami, tymi rzeczami, które moglibyśmy umieścić w naszych CV i znaleźć finansowanie na coś, [...] dla uniwersytetu ważniejsze jest uzyskanie finansowania na coś, co nie jest tak naprawdę ważne dla ludzi, niż wykonywanie pracy, która ma znaczenie bez finansowania badań. (L)

Akademickie kształcenie i badania, które włączają dziedzictwo kulturowe do swoich działań, istotnie przyczyniają się do wzmacniania „negocjacyjnego” a nie „autorytatywnego” charakteru dziedzictwa kulturowego zarówno w wymiarze uniwersyteckim, jak i społecznościowym.

Tym pokazujemy złożoność dziedzictwa, że ono nie należy do jednej grupy, że jest zawsze hybrydalne, że zawsze jest na przecięciu różnych interesów i różnych tożsamości. To budujemy taką przyszłość, czy taki ogląd teraźniejszości, że nie zamykamy się w naszych takich bąbelkach, enklawach sztucznych, bo kto jest rasowym Polakiem, kto jest rasowym Czechem. I Czech, co to jest? No to jest bardzo dużo różnych rzeczy może znaczyć mniej więcej. Dla mnie dlatego to jest takie zadanie, taka wielka rola dziedzictwa jako sposobu na nauczanie, czy jego miejsca w programach na uczelniach akademickich, żeby włączać tę problematykę w różne kierunki, przez używanie dziedzictwa do budowania historycznej tożsamości, takiego poczucia, że mamy odpowiedzialność wobec tego, co było. Wobec dziedzictwa tego, co było, ale tego, co jest dzisiaj i tego, jak widzimy swoje miejsce na świecie. (H)

Instytucje są również częścią społeczeństwa, uczestniczą w nim w bardzo bezpośredni sposób poprzez studentów. To problematyczne, to bardziej kwestia tego, jak wziąć odpowiedzialność za władzę, którą posiadasz, za wpływ, ale także za przyszłych badaczy, czyli brać odpowiedzialność, nie rezygnując z bycia uniwersytetem (na rzecz) stawiania się aktywistą, to nieporozumienie. To o wiele bardziej złożona kwestia. [...] nie sądzę, żeby rozwiązaniem dla uniwersytetu było niebycie uniwersytetem, również pod względem dziedzictwa, mam na myśli, że uniwersytet to była ogromna inwestycja, społeczna, kulturowa, jest z tym wiele problemów, ale także wiele wartości, więc trzeba to zrównoważyć. (B)

[Interwencja pedagogiczna – edit.] *Że inspiruje do takiego myślenia samodzielnego ludzi, że oni sobie stawiają pytania, jakiego wyboru dokonać. Przecież wybory polegają na tym i trudne są dlatego, że nigdy nie wiemy, co jest ich końcem i jaki będzie skutek. Próbuje przewidywać te skutki, staramy się przewidywać, no i to jest też trudność pedagogiki...*

[pedagodzy uważają] *że dzisiaj pedagogika i kontakt ze społecznościami, kontakt uniwersytet i świat społeczny, to jest kontakt na poziomie etycznym, że etyczność równa się pedagogika. To nie ja wymyśliłam, ja tylko sobie biorę to i idę za tym. (H)*

Zakończenie

Zaprezentowane opracowanie stanowi próbę spojrzenia na problematykę wykorzystania dziedzictwa kulturowego w procesach odbudowy i wzmacniania wspólnot lokalnych oraz rolę uniwersytetu w takich przedsięwzięciach. Celem artykułu było dostarczenie argumentów zarówno na rzecz inkluzywnego i wyzwającego potencjału dziedzictwa kulturowego, jak i jego krytycznego i ekskluzywnego charakteru, który może prowadzić do zamykania społeczności na różnorodność i innowacyjność. Dlaczego zatem w ogóle warto zajmować się dziedzictwem kulturowym w edukacji akademickiej? Podsumowując ten wycinek badań projektu EU_CUL, praca z dziedzictwem kulturowym niesie ze sobą wiele korzyści i walorów nawiązujących do misji uniwersytetu obywatelskiego czy wizji ULL. Według uczestników badania nie ma wątpliwości co do tego, że zajmowanie się dziedzictwem kulturowym wyostreza świadomość historyczną, społeczną i krytyczną uczących się. Dziedzictwo kulturowe uwrażliwia także na współczesne procesy wykluczenia i marginalizacji oraz ich skutki dla życia społecznego. Kolejnym walorem jest umożliwienie studentom nawiązania więzi z miejscem studiów (miastem, społecznością, lokalną i akademicką). Dziedzictwo jako medium edukacyjne pozwala także kształcić (uczyć/nauczać) zgodnie z wartościami, sensami, znaczeniem, a nie tylko „według potrzeb rynku pracy”. Konkludując, można powiedzieć, że zdaniem osób badanych (polskich i szwedzkich nauczycieli akademickich/badaczy) warto promować dziedzictwo kulturowe jako metodę/sposób krytycznego uczenia się/nauczania przez uniwersytety, organizacje społeczne, instytucje i akcje obywatelskie. Warto też wzmacniać pedagogiczne interwencje i badania dziedzictwa kulturowego, bo takie praktyki kształtują kompetencje obywatelskie.

Bibliografia

- BFUG Working Group on Social Dimension (2023) *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the European Higher Education Area* [online]. Dostępny na: https://ehea.info/Upload/BFUG_ES_GA_86_6_4_1_WG_SD_Principles_Guidelines_Indicators.pdf [27.05.2025].
- Clark, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. UK: IAU Press/ Pergamon/Elsevier.
- COE (2018) *Council of Europe, European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century: Facing Challenges by Following Recommendations*. Dostępny na: <https://rm.coe.int/european-heritage-strategy-for-the-21st-century-strategy-21-full-text/16808ae270> [27.05.2025].
- Deklaracja Bolońska (1999) Dostępny na: https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/9/1999_Bologna_Declaration_Polish_553049.pdf [27.05.2025].
- Field, J., Schmidt-Hertha, B., i Waxenegger, A. (red.) (2016) *Universities and Engagement: International Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning*. New York: Routledge.

- Fleming, T. (2012) Skazani na uczenie się. Habermas, uniwersytety i uczące się społeczeństwo. W: M. Murphy i T. Fleming (red.) *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, 131-136.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., i Vallance, P. (red.) (2016) *The Civic University* [online]. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. Dostępny na: <https://doi.org/10.4337/9781784717728>.
- Klekotko, M. (2018) Między lokalnością a wspólnotowością, czyli o wspólnototwórczych właściwościach scen miejskich. *Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica* [online], 64, 5-19. Dostępny na: <http://dx.doi.org/10.18778/0208-600X.64.0>.
- Kowalski, K. (2013) *O istocie dziedzictwa europejskiego – rozważania*. Kraków: Wydawnictwo Międzynarodowego Centrum Kultury.
- Kurantowicz, E. (2024) Heritage as learning. Why should community learning and education focus on cultural heritage? *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 25, 375-386. Dostępny na: <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.738>.
- Kurantowicz, E. i Reut, M. (red.) (2020) *Cultural heritage between sectors: Mapping the cooperation of universities and social partners*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- London Communiqué (2007) Dostępny na: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf [27.05.2025].
- Marginson, S. i Considine, M. (2000) *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge & Melbourne: Cambridge University Press.
- Nizińska, A. i Kurantowicz, E. (2019) Sustainability and universities. Re-orienting higher education, reorienting teaching. *Forum Oświatowe* [online], 31(2), 27-40. Dostępny na: <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.2>.
- Oliver-Lumerman, A. i Drori, G.S. (2022) *From Ivory Tower to Academic Commitment and Leadership: The Changing Public Mission of Universities*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Readings, B. (1996) *The University in Ruins*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Smith, L.J. (2006) *Uses of heritage*. New York: Routledge.
- Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do 2020 (z perspektywą do 2030) SOR (2017). Dostępny na: <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju> [27.05.2025].
- Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym (2018). Dostępny na: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [27.05.2025].

**Dyskurs
różnorodności
w edukacji dorosłych**

**The discourse
of diversity
in adult education**

red./eds. Sylwia Słowińska,
Katarzyna Walentynowicz-Moryl

Tomasz Maślanka*

THE SUBVERSIVE STRATEGIES OF POPULIST POWER: ON THE EMANCIPATORY POTENTIAL OF CITIZENSHIP EDUCATION AND THE PUBLIC SPHERE

ABSTRACT: In this article, the author presents various strategies employed by populist power that lead to ontological and axiological exclusion and the structural blockage of the communicative dimension of the public sphere as a civil space for dialogue. The article refers, among other ideas, to Jürgen Habermas's normative theory of the public sphere and Chantal Mouffe's concept of agonistic pluralism to show the threats to democracy, public order, and the functioning of civil society that result from the new forms and mechanisms of symbolic power and that produce polarization, stigmatization, and the exclusion of different ways of defining reality. The author presents the main assumptions of citizenship education in regard to forming social consciousness, developing critical thinking skills and other civic competencies, and forming habits of active participation in public life, all of which can influence the structure and key functions of the public sphere and unlock its emancipatory dimension. The author tries to show that countering the strategies of polarization and ontological exclusion used by populists requires citizenship education, understood as a certain normative project. The article outlines a perspective that could provide an opportunity at the present time for depolarization and the restoration of mutual respect between social groups with antagonistic worldviews and axiologies.

KEYWORDS: citizenship education, populism, social polarization, public sphere, civil society.

The revival of populist forms of power has been observed in Europe and around the world for some time and has undoubtedly become a real threat to many contemporary societies that operate within the framework of democratic states under the rule of law. In this article, I would like to outline the main threats that stem from the ongoing appropriation of the political dimension of the public sphere and that result in an increasingly radical polarization of society and gradual loss of the capacity for consensual regulation of social conflicts. The strategies of symbolic domination employed by populist power lead above all to a structural blockage of the communicative dimension of the public sphere and of the civic space for dialogue. Citizens consequently lose their ability to solve major social problems themselves. In the long run, this situation contributes to increasing polarization, involving symbolic stigmatization and axiological and ontological exclusion. Here I would like to outline the foundations for a normative project of citizenship education, which could offer hope for depolarization and the restoration of mutual respect among antagonistic social groups. The emancipatory potential of citizenship education lies, in my view, in its ability to restore and reconstruct the rational

* **Maślanka Tomasz** – University of Warsaw, Faculty of Sociology, Department of the History of Social Thought, e-mail: maslankat@is.uw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7498-2324>.

basis of universal debate, that is, to recreate a space of social dialogue embedded in the intersubjective language of argument and meaning.

Symbolic Stigmatization and Ontological Exclusion

In normatively oriented political theory, the functioning of civil society has been framed as the mediation of power in the political dimension of the public sphere, which is understood as the proper space of social emancipation (Habermas, 2007). This approach to power and politics, however, was clearly grounded in Enlightenment optimism and assumed that the public sphere constituted an area for the rational (discursive) formation of the civic will. According to Jürgen Habermas, emancipatory potential is a structural component of the public sphere itself. One of the key areas for the functioning of the public sphere, and thus for the realization of power, is civil society (*bürgerliche Gesellschaft*). Its final shape is determined by the balance of the political, cultural, and social spheres (Arato & Cohen, 1992; Habermas, 2005: 349-407; Habermas, 2007: 143-278). The public sphere is also conceptualized as a complex communicative structure whose base is a civil society rooted in the lifeworld (Habermas, 2005: 379-407)¹. Simply speaking, it is in the public sphere that society articulates, interprets, and resolves its most important problems. Citizens therefore perceive the real social problems they face in their lives and each of them can, at any time, join in the discussion of these problems. In the political sense, the public sphere must furthermore be open to the exchange of ideas and arguments and to public discourse. In such an understanding of the public sphere, there is a clear incentive for citizens to overcome their inertia and actively co-create the socio-cultural conditions for civic engagement. The social energy and potential for dissent, which through the openness of the public sphere can be redirected into concrete institutional solutions to social problems, is not insignificant here. At the same time, Habermas is less interested in the symbolic order as an autonomous reality and more in its role in shaping the structures of the public sphere. Therefore, he uses the formula of the colonized lifeworld to explain the loss of connection between the level of cultural competences of individuals and the world of structures and institutions (Habermas, 2002: 659-668).

Although Habermas notices that the formation of consumer society has intensified the crisis of citizenship and the progressive erosion of the public sphere, he does not take into account the other mechanisms of symbolic domination that led to this erosion. Habermas's vision thus assumes the possibility of society's self-liberation

¹ Habermas discusses the specific difference between civic and civil society in *Faktyczność i obojętność. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego* (Habermas, 2005: 349-407).

from various forms of violence and ideology and gives hope for true emancipation. In this case, emancipation means unblocking communication – abolishing its barriers and ideological distortions – in such a way that a general debate becomes possible in which we decide on the legitimacy of norms, which we then consider socially binding (Maślanka, 2011: 25-42). We are dealing here with an idealized situation in which socially sensitive citizens, faced with the depoliticization of civil society, make use of their abilities to reason critically. In Habermas's social philosophy, public opinion itself becomes a new way of legitimizing the social and political order, because public opinion does not have a formal character, and its legitimating power comes from a conscious consensus achieved through nonviolent communication. At the base of this concept is Habermas's belief that the rational justification of universal norms – those that articulate common interests – is possible (Maślanka, 2011: 28-29).

In times where populist politics dominate, it would seem that this idealized visualization of power and the practical dimension of politics as a space for the rational resolution of disputes and social problems free from external pressures has become an unjustified declaration of faith (Negt & Kluge, 1972; Fraser, 1990; Benhabib, 1996; Mouffe, 2015). The public sphere, which constitutes a dialogical and symmetrical space for reporting and negotiating so-called claims to validity (Habermas, 1999: 59), is being replaced by new forms of populist power and domination, which lead to the blocking of the democratic and pluralistic dynamics of social conflicts. In the remainder of the article, I will focus on selected strategies of populist power, that is, ontological exclusion and legitimation through harm and suffering, in order to highlight the growing role of citizenship education and the need to unleash its emancipatory potential, as one of the key ways to overcome antagonisms and ideological or worldview divisions in democratic societies. Citizenship education in this sense actually unlocks the emancipatory potential of the public sphere as Habermas conceived it.

The contemporary dispute between liberals and conservatives may be perceived as unresolvable because it is not solely an axiological conflict. Liberalism and conservatism, of course, refer to different values, but more importantly, they define reality itself in different ways. When political opponents become "absolute strangers" to each other, in the sense Georg Simmel gave to this concept (Waldenfels, 2002: 68-89; Simmel, 2005: 300), mutual understanding becomes impossible because both parties belong to different orders of reality. The world then ceases to be a space of intersubjective relationships between people and becomes a barrier separating incompatible realities. However, the loss of this relationality, which allows for mediation between different orders of reality, means the loss of the political dimension, because politics is always an attempt at a specific arrangement of interpersonal space, which involves the consensual regulation of differences, not their radical highlighting. In other words,

ideological and worldview contradictions, which have their justifications, demarcate the structural framework of political liberalism, in which the democratic community is always deeply divided on axiological issues (Rawls, 1998: 11-18). The problem is that what is at stake in the conflict between liberals and populists is not only values but also identity, whose defence becomes one of the main strategies used by both antagonistic parties. Therefore, the conflict seems unresolvable precisely because both sides are fighting over their own way of defining reality, that is, while trying to define the same concepts and values, they use fundamentally different dictionaries (Markowski, 2019: 105). However, this is not only a dispute about values, because such a dispute is normal, inevitable, and insoluble in every democratic community, but an ontological dispute over a linguistically mediated definition of reality. Both liberals and populists use the strategy of fighting for the recognition of their own reality as the only legitimate one and at the same time excluding the reality of their opponents.

This strategy should therefore not be associated with a clash of values (because these always conflict for empirical reasons) but with a confrontation of varying ways of defining reality, within whose framework we define the same values differently. The essence of symbolic domination – which undermines the key principles of organizing the democratic order – is not reducible to the presence of axiological conflicts but to a fundamental ontological conflict: the refusal to recognize a different way of defining reality. This is how populists undermine democracy: by rejecting their political opponents' alternative reality and its attendant language, and not just their system of values.

Political conflicts in the era of populism are therefore increasingly struggles for recognition (Hegel, 2010: 125-159), a duel for the victory of one vision of reality over another, a skirmish in which political opponents define the same concept of identity in different ways. The state naturally cannot act as mediator in this dispute, because it is not a reality based on values but on a certain legal structure that allows the coexistence of many different realities and axiological orders (Rawls, 1998: 194-243). The core of the ontological-exclusion strategy used by populist governments is therefore a modified identity policy, the forcing of a specific vision of reality and acting based on specific values. The greatest threat, however, is not the collision of values themselves, because the conflict between them is structurally embedded in every social order, but the connection of values with the legal system, which is universally binding. Universal obligations arise from belonging to a specific legal regime and not from the fact that we profess one or another kind of values.

The judicialization of the public sphere, which is, in fact, an element of the ongoing dislocation of liberal democracy, has been described by various conservative critics of multiculturalism (Bock-Côté, 2017: 206-207) as an effective way for minority groups to articulate claims. Such judicialization is largely free from the controversies of classical

politics. The judicialization of the public sphere is understood here as a complex process of gradual inclusion of various aspects of social life into the space of regulation through legal norms and procedures. Social problems that were once solved at the political, social or cultural level are transferred to be resolved within the framework of legal norms and procedures. This process may result in formal and legal regulation of the functioning of the public sphere, expanding the competences of courts in the sphere of public policy, or even replacing politics with law. In particular, it may lead to resolving social disputes, including ideological ones, as a specific combination of legal norms. In the hands of the ruling majority, it becomes an equally effective tool for creating a monopoly in the sphere of values. The subversive nature of populist strategies of symbolic domination culminates in the methodical provision of symbolic representation to real changes. These changes become sanctioned and gain universal legitimacy by being embedded in the legal sphere, and therefore in the very core of the symbolic system. This leads to the symbolic stigmatization and exclusion of political opponents, who are presented as enemies threatening our existence and our identity, and not as people with different views or guided by different value systems.

The use of such polarizing symbolic identifications similarly constitutes part of the internal structure of civil-society discourse (Alexander, 2010: 308-321). According to the American sociologist Jeffrey Alexander, the creation of a civil symbolic sphere also occurs with the aid of binary and exclusionary “symbolic codes,” which act as a mobilizing factor in crisis situations (Alexander, 2010: 134-142). However, there is an important difference between the polarizing discourse of civil society and populist strategies of ontological exclusion in that the binary discourse of citizen/non-citizen refers to the inclusion and exclusion of others, that is, strangers to the national or political community, while populists exclude their own citizens, in other words, members of the same cultural community. This strategy is tantamount to ontological exclusion, that is, the refusal to accept other definitions of reality. In other words, populists semiotically dehumanize their own citizens, presenting them, for example, as enemies of the nation, non-patriots, traitors, or even agents of a foreign state².

Legitimation through Harm and Suffering

When analysing the successes of populist power, it is impossible to ignore the feeling of injustice and exclusion that is the central experience of marginalized groups, minority groups, and those who find themselves on the outskirts of the dominant social, political,

² The chairman of the Polish right-wing party “Law and Justice” Jarosław Kaczyński used all of these epithets in Poland’s parliament or in public in regard to Donald Tusk, chairman of the liberal party.

economic, and cultural system. In countries such as Poland, the shift in the main axis of symbolic power and the populist turn would be difficult to explain without taking into account the liberal rhetoric that became dominant after the transformation of the 1990s and that deprived the working class of almost all its symbolic capital (Ost, 2007: 136-253). This symbolic dispossession helps explain the intensity of the struggle these social groups have conducted for recognition and existence in the space of shared meanings. However, both strategies presented here lack a proper language that would enable the conflicting parties to agree. The sense of injustice and exclusion is not adequately represented in the dominant, linguistically mediated symbolic universe, which leads to the delegitimization of the prevailing imaginary by those who experience their lot as failure, defeat, or exclusion. The feeling of social exclusion results in the delegitimization of the dominant symbolic universe, and this mechanism has been used by populists to create a quasi-political language that serves to strengthen their symbolic power. For example, in Poland, according to Andrzej Leder, the sense of injustice, which is a very real experience of many marginalized social groups, was not translated into political language but was limited by those in power to the mournful language of moral exclusion, or possibly to the retaliatory language of “restoring moral order” (Leder, 2014: 37). However, this is not political language that could give any hope to a divided society of a rational *modus vivendi*, the creation of a plane of coexistence, or the regulation of a sphere of possible cooperation. Liberal political language, in its striving to eliminate contempt, hatred, or the desire for revenge, cannot become the language of the excluded, and thus it *de facto* blocks the linguistically mediated channel of communication with that part of society to whose fears and emotions conservatives appeal. One reaction to a sense of injustice is a polarization of worldviews and the saturation of the public space with moral categories that allow the wronged to identify themselves emotionally as victims and at the same time to despise or hate their harmers, who are presented as perpetrators. At the same time, the intensification of confrontation in the symbolic sphere eliminates democratic forms of political power, which by definition do not refer to strong feelings, emotions, and symbols, but to moderation and common sense (Leder, 2014: 39-41). What occurs here is such a transformation of the symbolic order that, through moral stigmatization and the radicalization of political language, it triggers in its followers the desire to take revenge on their alleged oppressors, who belong to a different order of reality. When others become strangers whom we deny access to our reality, it means we do not recognize their claims to possess our reality. The public space, having been colonized by the subversive tactics of populist power, thus becomes a space deprived of the potential for alternative visions of reality to confront one another.

The strategies of symbolic power used by populist governments cannot thus be reduced to the inevitability of conflicts in democratic societies (on the grounds that the presence of such conflicts is the intellectual adhesive of political liberalism itself). The ontological conflict, on the contrary, disrupts the structural framework of every political language by transforming into a type of antagonism, a struggle between enemies over how to define reality, instead of becoming an “agonism” – the ideological, political, or axiological confrontation between opponents (Mouffe, 2015: 22-23) that is an unquestionable element of every modern democracy. The confrontational battle over how to define reality leads to the blocking of the democratic and pluralistic dynamic of conflicts: in other words, to a situation where the languages used by opponents no longer refer to the intersubjective language of meaning but find expression in an undemocratic, retaliatory, and affective language of moral condemnation.

The Emancipatory Potential of Citizenship Education

Most active participants in public life are probably aware that citizenship education, understood as the more or less formalized education of adults who have already acquired basic competencies during socialization, is of key importance for the functioning of civil society and democracy. The role of citizenship education in regard to democratic principles and values seems relatively obvious (Hahn, 1998). It also unquestionably prepares people for active participation in the processes of conscious and collective decision-making, as well as the use of civil institutions. Thanks to appropriate citizenship education, participants in a democratic community are less susceptible to manipulation, can effectively avoid discrimination, and can thus fully exercise their civil rights and freedoms while actively defending themselves against abuses by the authorities (Figueroa, 2000). Participation was once associated with influencing the political sphere through electoral mobilization and the election process itself (Petrosyan, 2016). Currently, civic participation is understood much more broadly (Barret & Bruna eds., 2014; Tormey, 2015).

Adult education undoubtedly contributes to increasing the degree of social integration, while also fostering attitudes of active civic involvement. Effective citizenship education leads to the development and acquisition of many important competencies, which are key for functioning within the structures and procedures of civil society. One of the most important competencies is the ability to normativize, that is, the ability to reflect on the norms and values that determine the motivational structure of human actions and are components of collective forms of identification. This skill involves being able to understand the motives for one's own actions, which are inevitably entangled in the order of values. Values fundamentally help to simplify the world, while the emancipatory

potential of citizenship education relies more on its being embedded in a hermeneutic sphere of meaning. Consequently, such education introduces students to functioning within the extremely complex structures of the social lifeworld. Raising the level of civic self-knowledge helps to maintain the belief that a vision of life in a conflict-free and harmonious society is a utopia or ideology. To develop normativization competencies, it is necessary to have the kind of semantic distance that enables discussion about the desired goals of civil society and the principles of organizing public order. This discussion is possible in a language other than the language of values. The ability to act for the public good, which also means the ability to take into account other perspectives and points of view, is another competency of strategic cooperation. All these competencies require abandoning the language of opinions and emotions in favour of intersubjectively negotiated meaning. This may, of course, cause some discomfort at the level of individual choices, resulting from the asymmetries inherent in every axio-normative system (Kołakowski, 2009: 158-161; 166-169). The human tendency to eliminate moral tensions and to avoid axiologically heterogeneous situations is in conflict with the need to systematically ensure coherence in the field of lawmaking. This results from the subjectively experienced need for “rightness,” that is, the need to ensure the compliance of the applicable norms with the professed values. Those who do not accept this inconsistency are subject to the pitfalls and limitations of codified ethical systems that strive to eliminate any moral tension from social life, which is, of course, an impossible task (Kołakowski, 2009: 172-173). A further competency, critical thinking, most obviously requires a departure from the language of values because it is based on the ability to self-question, which some even consider a constitutive feature of European culture (Kołakowski, 2006: 11-31). Simply put, this competency involves the fundamental ability to reflect critically on the values that form the structural components of our collective identity. Therefore, it is the ability to question or correct the norms of our actions, as well as to reject erroneous practices or opinions that deform our image of reality. In the context of civil society, the role of social self-awareness, which as a competency is characterized by the ability to question the motives of one’s own –sometimes ideologically obscured – actions, is often discussed (Shils, 1994: 9-53). The quality of a democracy depends on the degree of development of this competency, that is, the political awareness of citizens themselves (Niemi & Junn, 1998). The competency of multidirectional problem-solving involves being able to solve complex problems in different, sometimes contradictory ways. A key element of this competency is cognitive appreciation, that is, being able to take other cognitive perspectives into account when solving complex problems (Habermas, 2009: 204-230). Doing so often requires questioning one’s own deeply entrenched but obscured opinions and beliefs.

The basic goal of citizenship education in the practical dimension can therefore be defined as the ability to expand the degree of civic involvement and thus the ability to participate in the institutions of a democratic society (McCowan, 2011). Fulfilment of this aim could occur on several levels and could encompass forming social awareness, developing critical thinking and other civic skills, and shaping habits of active participation in public life. The primary goal here is to create transparent civil-society structures, free from ideological distortions. Such education is of a processual nature and depends on the development of knowledge, skills, and predispositions that are key to effective participation in social life, including political life. The goals of citizenship education formulated in such a general manner allow us to point to its clearly normative character. Citizenship education, while developing a person's capacity to participate in a democracy, should also teach mutual respect and the ability to take into account other cognitive, ideological, and axiological perspectives (Habermas, 2009: 134-158). Its function can thus be expanded to include making space for constructive dialogue and cooperation in solving important social problems. Many authors have drawn attention to the need to develop skills in constructive conflict resolution through the development of communication competencies (Verba, Schlozman & Brady, 1995; Patrick, 2000). The ability to reach compromises and the ability to think critically have also been emphasized (Morse, 1993). It is difficult to imagine effective citizenship education without taking into account efforts to counteract information manipulation or to eliminate communication barriers in the form of ideological distortions. Citizenship education is therefore not about solving specific social problems but about fostering communication competencies, because only they enable the mobilization of people's own resources and the solving of complex problems. Contrary to the recommendations of social pedagogy in the traditional sense and the principles of conducting citizen campaigns, the quality of interpersonal relationships does not have to be rooted in shared values or founded on a sense of community (Kubik ed., 2024: 104).

Broadly speaking, the emancipatory potential of citizenship education lies in promoting the idea of tolerance and respect for ethnic, cultural, religious, ideological, and political diversity. However, a danger lurks behind this attractive-sounding idea of respect for diversity, because making difference a normative goal can also take the form of a false understanding of tolerance and respect for diversity. If we celebrate differences as something we should absolutely respect and preserve, we abandon the concern for differences as something we should eliminate, as Walter Benn Michaels succinctly put it (Michaels, 2006).

The hard core of citizenship education with emancipatory intentions can, in my opinion, be distinguished on the grounds of its having the following functions: it stimulates reflexivity and the ability to understand social phenomena and processes

critically, and it promotes inclusive strategies (taking into account the Other) and the ability to question social and political reality. Such education could lead to acceptance of the contradictions between various cognitive perspectives, axiological horizons, and identity projects (McLaughlin, 1992: 296). Based on the above isolated components, an attempt can be made to outline a normative project of citizenship education.

Citizenship Education as a Normative Project

An analysis of the effects of the strategies used by populist power (as presented at the beginning of the article) gives us grounds to claim that basing citizenship education on the introduction of appropriate procedural and institutional mechanisms is insufficient to unlock the emancipatory potential of the public sphere and is an expression of a naive concept of civiness in a liberal-democratic system. Therefore, the question arises of how to assess the role of citizenship education in its normative aspect, given growing social polarization? In other words, why do the current form and content of citizenship education turn out to be so unsatisfactory, that is, why do they not contribute significantly to the depolarization of society?

The conviction that citizens themselves actively co-create the framework for their actions is a basic assumption of social constructivism, and the approach I propose here is close to the assumptions of constructivism (Haste, 2010:163). Shaping civic awareness is not only about transmitting knowledge but also about shaping experiences. In short, what is important is civic experience, not acquiring information from the world of politics. These experiences trigger awareness of the existence of controversies and contradictions whose social meaning requires negotiation. Civiness is a construct that depends on both the level of personal competencies and the quality of social interactions. A citizen should be critical of worldviews, identities, or ideas of community presented in the public sphere. This idea of citizenship education involves not solely formal education (the transfer of knowledge) but also formation (the development of dispositions, competencies, and attitudes). What is particularly important here is the ability to reflect critically on the values that motivate people to act within the community. Citizenship education should thus not be solely “knowledge about society,” but should set the conceptual framework for an entire program of instruction (Kymlicka, 2001: 293).

Therefore, the goal of citizenship education, in the context of the previously outlined polarization, ontological exclusion, and structural blocking of the communication dimension of the public sphere, includes a normatively outlined project that can prevent ontological and axiological exclusion. In my opinion, it is especially important to draft a prospective improvement of the functioning of the public space and thus to strive to

develop rules and principles that could unite people regardless of their values. Educating, that is, conversing with society, should lead to a situation where society learns to talk to itself, that is, to define common problems in the same language of meaning, then to understand and interpret them in order to solve them constructively. Education is therefore the midwife of democracy (Dewey, 1980: 139). The goal of citizenship education is not only to change society but also to change oneself by increasing one's degree of self-knowledge (Freire, 1970). Without meeting this condition, no education or citizens' campaign will be able to achieve its goals. The matter can be formulated as an even simpler question: how can it be brought about that having good arguments will be sufficient to convince others to act and thus trigger social changes that would make the world more just? The most important thing here, in my opinion, is to abandon the language of emotions and values in favour of the language of sense and arguments. Referring to the strongly polarizing language of values, opinions, and emotions does not contribute in any way to solving important social problems. A number of specific examples can be mentioned here.

Polish right-wing politicians have often publicly accused their political opponents of moral corruption, and they call transgender or non-heterosexual people an "ideology", which undoubtedly constitutes a form of dehumanization. The assertion that our political opponents are axiologically degenerate if they profess different values clearly indicates a fundamentalist politics of values that excludes the plane of an intersubjective negotiation of meaning. Strongly polarizing issues, of which the discussion on changing the abortion law in Poland is undoubtedly one, are usually related to values. The dispute is essentially about whether human life is the highest value, and this is a matter that cannot be resolved on the basis of extreme worldview and axiological attitudes, nor do these allow justified premises to be developed for a rational policy on the protection of human life, including in regard to abortion or, for example, euthanasia (Habermas, 2003: 48). As a result, it becomes impossible to develop a rational basis for an effective policy regarding the protection of human life at the level of state legal procedures. The dispute in this case does not concern the essence of the problem, because it has been transformed into a strongly antagonizing question entangled in the order of values, that is, "When does human life begin?" and not, "In what circumstances and under what conditions should we protect human life?" Citizenship education should make us realize that the public dimension of politics is not an arena of struggles about who we are but about what we should do to make our social coexistence better. It is worth emphasizing the active dimension of citizenship education, which makes it education in action. However, the necessary condition here is to abandon the language of values.

Citizenship andragogy should therefore be both critical and emancipatory (Freire, 1970) in order to eliminate the ontologically devastating effect of the strategies used

by populists and restore the impression of everyone living in the same reality. In my opinion, this is a more important issue than all the more specific goals of citizenship education for adults. Dialogue has always been a key tool for citizenship education. Already in the nineteenth century, the Protestant pastor Nikolai Frederik Grundvik was using the “living word” as the basis for organizing “schools of life” for citizens, as part of promoting the idea of Danish national identity (Bron-Wojciechowska, 1986). I consider that in these times of a revival of populist forms of power, dialogue in the same language of arguments and meaning remains the only way of averting or mitigating the radical polarization of society. Only rational, meaningful dialogue can provide hope for the peaceful coexistence of a divided society. If people do not understand each other because they define the same concepts in different ways, there is practically no chance they will be able to develop any form of lasting cooperation. No less important here is the ability to engage in public discussion, which, first, may lead to questioning the validity of political decisions and, second, to consideration of other opinions and views based on other value systems, worldviews, or visions of a good life (Kymlicka, 2001: 296).

The key to depolarization is the ability to take into account other points of view, which are often contradictory to our own worldview or value system. In this way, civic sensitivity becomes a kind of “public rationality” (Kymlicka, 2001: 296-297). The problem can be reduced to an attempt to unravel modernity’s fundamental contradiction between individual freedom and the sphere of values that determine the conditions of social coexistence (Honneth, 2012). This requires the ability to separate the content of private experiences from the sphere of what constitutes the public interest. Such a distinction is necessary to prevent discrimination in the public space and the ontological exclusion already discussed above (Kymlicka, 1996).

The lack of effectiveness of citizenship education has often been explained by the low level of trust among citizens and the erosion of so-called social capital (Putnam, 1995; 2008). Researchers have also pointed to the transformation of democracy itself and its turn toward a procedural model (Schumpeter, 1995: 293-377; Dahl, 2012). Democracy in such conditions is limited to the periodic reconstruction of the procedures themselves and the process of legitimizing power, that is, in practice, to electoral mobilization and cyclical participation in universal voting. This results in the belief among citizens that they have no real influence on the decisions and actions of those in power, and in a weakening of citizens’ motivation and social energy. For this reason, citizenship education should primarily concern the civil public sphere, that is, the space that mediates the private sphere and the political space of exercising power. Citizenship education in action thus means active reconstruction of social trust, work on improving the quality of interpersonal relations, learning to participate in collective decision-making, and

promoting the idea of active cooperation (Pateman, 1970). Consequently, citizenship education more closely resembles work on the creative use of human capital rather than social work in the traditional sense, whose main goal is above all to reduce the level of social deprivation. Education is more about working with people than about working on behalf of people who, for one reason or another, find themselves in a disadvantaged position. Citizenship education as a form of social activation teaches people to speak on their own behalf, while maintaining an awareness of the common good (Mansbridge, 1999). This allows so-called social traps to be overcome, that is, it allows dilemmas of cooperation and joint action to be resolved (Hankiss, 1986). Such activation, though, is not only about providing help or guidance in taking strategic action on specific social problems but about long-term work aimed at gaining awareness of the relative location of one's own identity projects and the horizontal limitations of each axiological or worldview perspective, including one's own.

Citizenship education in its normative aspect therefore leads to reconstruction of the rational basis for conducting social dialogue in the intersubjective language of arguments and meaning. Citizenship education understood in this way is, in a sense, a kind of organic work at the base, which should precede any more organized form of citizens' campaign. Such education is intended to restore the civic competencies needed to conduct a universal social dialogue, in the same language and within the same reality. This language cannot be the affective language of struggling for recognition of one's own identity as the only valid one, because such a language leads to the perpetuation of social lifeworld structures that irrevocably separate us from others.

The goal of citizenship education is transcendental in the philosophical sense, because it involves restoring the conditions for conducting universal social dialogue. One-off protests, managing the complex organizational structure of social movements, or conducting citizens' campaigns can, of course, raise the level of civic self-awareness, but only if the normative project outlined here is successful. A democratically enlightened mind should reflect the mental condition of a multi-voiced audience. The educational process should not serve to protect us from the existence of values with which we do not agree. Citizenship education is supposed to raise awareness of the various contradictions that are a constitutive element of civil coexistence, such as, for example, the fact that the national issue, which is emphasized by the right and involves accenting unity and underlining differences, is incompatible with the class issue, which is emphasized by the left and is based on eliminating differences.

In practical terms, I would like to point to several strategies for citizenship education in the normative sense. In my opinion, it is important to use conflicts as a potential resource when taking strategic action, as Saul Alinsky, the classic proponent of so-called

“community organizing,” pointed out (Alinsky, 1989)³. Therefore, confrontation in the public sphere does not have to lead to the adoption of defensive and, as a result, strongly polarizing practices of defending a threatened identity, but could also, according to Alinsky, lead to non-confrontational methods of introducing social changes. The idea of “agonistic pluralism” that Chantal Mouffe (2015) proposed seems to combine Alinsky’s more radical (conflict-based) approach with the liberal model of consensual regulation of social tensions and antagonisms (which may seem overly idealistic in a situation where populist strategies of symbolic domination are being used).

I would also like to point to other pillars of citizenship education embedded in the intersubjective language of meaning: the promotion of a culture of substantive debates with the participation of experts, and public discussion of important social problems, instead of their individualization (Beck, 2002: 135-137). Such debates might also take the form of active deliberation, that is, they need not be limited to organizing what citizens already know but could also provide them with the new knowledge needed to expand their general competencies in regard to complex information processing (Held, 2010: 299-330). It is also important to work toward increasing the availability of various sources of information (preventing the creation of “information bubbles”), developing critical thinking skills based on the precise use of concepts, and consequently moving away from the language of values, emotions, and opinions, which favours divisions and serves to highlight differences (Lilla, 2018). Finally, identity politics must be replaced with the politics of action. What is fundamental here is to reformulate the goals of public policy: to convert the question of who we are into a question of what we should do, and to educate citizens for the complex management of inevitably conflicting forms of social life. This, in fact, is the answer to John Rawls’s question about how to create a just and equal society of free citizens who are divided on fundamental ideological and axiological issues (Rawls, 1998: 18-19). The question also concerns how to re-include those who experience their lot in terms of failure and exclusion, that is, how to manage the existing sense of injustice without resorting to the retaliatory language of moral condemnation used by populists.

Social dialogue should be a type of open exchange, not guided by confrontational logic or strategic defence of one’s own viewpoint or values. Methodologically, it means creating a nonhierarchical civil space whose structural components are axiological and normative pluralism, and conflict (Freire, 1970: 21-22). Freire places the emphasis here on self-emancipation, instead of a hierarchical relationship, which is always a relationship of power. Our knowledge is, of course, subjective, often flawed, and full of prejudices. Social dialogue can lead to the depolarization of worldviews and to the elimination of

³ In the 1960s and 1970s, many liberal organizations made use of Alinsky’s ideas for the purpose of activating society in a manner alternative to that of radical counter-culture movements.

exclusion and mutual distrust. The purpose of dialogue is to realize a hermeneutic aim, to provoke new questions rather than to find ready-made solutions (Gadamer, 2008: 258-270; 2013: 493-515). However, hermeneutics does not refer to legitimate methods of acquiring knowledge but rather to the description of how culturally mediated self-awareness is constituted (Gadamer, 2013: 367-657). Applying the rules of hermeneutic interpretation, instead of appealing to emotions and opinions, leads to overcoming the “anarchy of worldviews” (Dilthey, 1987) and thus to gaining self-awareness of the relativization of the available cognitive and axiological perspectives.

Conclusions

The strategies of populist power, which are based on polarizing discourse and symbolic confrontation in the sphere of linguistically mediated ways of defining reality, constitute the most serious threat to the functioning of contemporary democratic societies. It would be naive to think that liberal political language, in referring to the consensual regulation of public order, especially in its normative dimension, will irrevocably eliminate ontological exclusion and contribute to realizing our vision of a harmonious society. If we could imagine such a situation, it would mean the end of citizenship education, that is, the fulfilment of all its functions. This assumption is as counterfactual as the idea of the “over-socialized” individual (Wrong, 1999). The notion of “agonistic pluralism” (Mouffe, 1993) quite well reflects the inevitability of conflict between various social groups guided by different values, norms, and interests. However, the idea of conflict consensus assumes that opponents are not enemies but adversaries operating within a shared vision of reality. The subversive strategies of symbolic power used by populists, which I tried to present at the beginning, exclude not only the liberal hope of rationally solving social and political conflicts but also the possibility of conducting agonistic politics within the framework of democratic procedures and institutions.

Some theorists write in this context about the “agonistic respect” that emerges from the common human condition and the inevitable struggle for identity. Agonistic respect becomes an essential virtue of radical pluralism and the most important political value in our contemporary world of deep social and political divisions (Connolly, 2005). Ontological exclusion, which is a constitutive element of populists’ symbolic power, leads not solely to radicalization but to the rejection of any linguistically mediated and mutually shared definition of reality that could constitute the foundation for civil coexistence in democratic societies. Determining the superiority of any of the languages and ways used to define reality seems to be a difficult task, but at the same time removing the perspective of hermeneutic idealism, which allows us to hope for the existence of a meaning on which we can agree, regardless of the system of values

or forms of collective identification that we have adopted, can only lead to further polarization. I believe that this hermeneutical idealism sets the normative framework for contemporary citizenship education, which gives hope for restoring mutual respect to antagonistic parties. The emancipatory potential of citizenship education thus understood lies in its potential for social depolarization. Without proper citizenship education, we can expect intensification of confrontations, further radicalization, and growing social divisions, or in other words, a situation in which others are no longer perceived as people who simply have different views or value systems but as strangers who question our identity and threaten our existence.

Interpretations of individual ethical and political principles that divide the community of citizens is not only justified but also necessary in every democracy. These interpretations allow for the coherent coexistence of various forms of civil identity and are the essence of democratic politics. However, interpretation is subject to certain rules and cannot be founded on opinions and emotions. Citizenship education should be based on learning this painstaking art of hermeneutic interpretation, which is embedded in the intersubjective language of meaning and thus involves the rejecting of easy explanations based on deeply held beliefs. Citizenship education entails a constant effort to influence society's awareness and cannot be identified with a one-off protest action, even in defence of what we believe to be the right values or ideas. The normative character of public andragogy imposes a specific purpose on it, without cancelling its axiological neutrality. The aim of citizenship education is not to convert anyone to another, supposedly better system of values, but to achieve a state of civic self-awareness that shows conflicts and divisions to be a constitutive element of every public order and excludes illusory hopes for a final reconciliation.

References

- Alexander, J. (2010) *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej*. Trans. S. Burdziej & J. Gądecki. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Alinsky, S. (1989) *Rules for Radicals: a practical primer for realistic radicals*. New York: Vintage Books.
- Arato, A. & Cohen, J. (1992) *Civil Society and Political Theory*. Cambridge: MIT Press.
- Barrett, M. & Bruna, Z. (eds.) (2014) *Political and civic engagement: Multidisciplinary perspectives*. London: Routledge.
- Beck, U. (2002) *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Trans. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Benhabib, S. (ed.) (1996) *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton University Press.
- Bock-Côté, M. (2017) *Multikulturalizm jako religia polityczna*. Trans. M. Chojnacki. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Bron-Wojciechowska, A. (1986) *Grundvig*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Connolly, W.E. (2005) *Pluralism*. Durham: Duke University Press.
- Dahl, R. (2012) *Demokracja i jej krytycy*. Trans. S. Amsterdamski. Warszawa: Aletheia.
- Dewey, J. (1980) The need of an industrial education in an industrial democracy. In: A. Boydston (ed.) *J. Dewey. The middle works. 1899-1924* (Vol. 10, 1916-1917). Carbondale: Southern Illinois University Press, 137-143.
- Dilthey, W. (1987) *O istocie filozofii*. Trans. E. Paczkowska-Łagowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Figueroa, P. (2000) Citizenship education for a plural society. In: A. Osler (ed.) *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 47-62.
- Fraser, N. (1990) Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gadamer, H.-G. (2008) *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Trans. P. Sosnowska et. al. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gadamer, H.-G. (2013) *Prawda i metoda, Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Trans. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (1999) *Teoria działania komunikacyjnego*. Tom I. *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Trans. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2002) *Teoria działania komunikacyjnego*. Tom II. *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*. Trans. A.M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2003) *O przyszłości natury ludzkiej. Czy mierzymy do eugeniki liberalnej?* Trans. M. Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Habermas, J. (2005) *Faktyczność i obowiązanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*. Trans. A. Romaniuk, R. Marszałek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Habermas, J. (2007) *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Trans. W. Lipnik & M. Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2009) *Uwzględniając Innego. Studia do teorii politycznej*. Trans. A. Romaniuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hahn, C.L. (1998) *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- Hankiss, E. (1986) *Pałapki społeczne*. Trans. T. Kulisiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Haste, H. (2010) Citizenship Education: A Critical Look at the Contested Field. In: L.R. Sherrod, J. Torney-Purta & C.A. Flanagan (eds.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New Jersey: John Wiley & Sons, 161-188.
- Hegel, G.W.F. (2010) *Fenomenologia ducha*. Trans. Ś.F. Nowicki. Warszawa: Fundacja -Aletheia.
- Held, D. (2010) *Modele demokracji*. Trans. W. Nowicki. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Honneth, A. (2012) *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Trans. J. Duraj. Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Kołakowski, L. (2006) *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kołakowski, L. (2009) *Kultura i fetysze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubik, D. (ed.) (2024) *Edukacja obywatelska w działaniu. Organizowanie społecznościowe. Formuła dialogu – gry symulacyjne*. Warszawa: Stowarzyszenie im. Stanisława Brzozowskiego.
- Kymlicka, W. (1996) *Education for citizenship*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).

- Kymlicka, W. (2001) *Politics in the vernacular: nationalism, multiculturalism and citizenship*. London: Oxford University Press.
- Leder, A. (2014) *Prześniona rewolucja: ćwiczenie z logiki historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Lilla, M. (2018) *Koniec liberalizmu, jaki znamy. Requiem dla polityki tożsamości*. Trans. Ł. Pałowski. Warszawa: Wydawnictwo Kultura Liberalna.
- Mansbridge, J. (1999) On the idea that participation makes better citizens. In: K.E. Soltan & S.L. Elkin (eds.) *Citizen competence and democratic institutions*. University Park: Pennsylvania State University Press, 291-325.
- Markowski, M.P. (2019) *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Maślanka, T. (2011) *Racjonalność i komunikacja. Filozoficzne podstawy teorii społecznej Jürgena Habermasa*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- McCowan, T. (2011) *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: A&C Black.
- McLaughlin, T.H. (1992) Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Michaels, W.B. (2006) *The Trouble With Diversity: How We Learned to Love Identity and Ignore Inequality*. New York: Metropolitan Books.
- Morse, S.W. (1993) The practice of citizenship: Learn by doing. *The Social Studies*, 84(4), 164-167.
- Mouffe, Ch. (1993) *The Return of the Political*. London-New York: Verso.
- Mouffe, Ch. (2015) *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie*. Trans. B. Szelewa. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Negt, O. & Kluge, A. (1972) *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Niemi, R.G. & Junn, J. (1998) *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Ost, D. (2007) *Kłeska Solidarności. Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*. Trans. H. Jankowska. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
- Pateman, C. (1970) *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patrick, J. (2000) Introduction to education for civic engagement in democracy. In: S. Mann & J. Patrick (eds.) *Education for civic engagement in democracy: Service learning and other promising practices*. Bloomington: Indiana University. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 1-8.
- Petrosyan, A. (2016) Methodological analysis of political participation indicator evaluation tools. *Wisdom*, 7(2), 205-210.
- Putnam, R. (1995) *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Trans. J. Szacki. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Putnam, R. (2008) *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Trans. P. Sadura & S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rawls, J. (1998) *Liberalizm polityczny*. Trans. A. Romaniuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schumpeter, J.A. (1995) *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*. Trans. M. Rusiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shils, E. (1994) *Co to jest społeczeństwo obywatelskie*. In: K. Michalski (ed.) *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Trans. D. Lachowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 9-53.

- Simmel, G. (2005) *Socjologia*. Trans. M. Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tormey, S. (2015) *The end of representative politics*. Malden, MA: Polity Press.
- Verba, S., Schlozman, K.L. & Brady, H.E. (1995) *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waldenfels, B. (2002) *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Trans. J. Sidorek. Warszawa: Oficyna Naukowa NOMOS.
- Wrong, D. (1999) *The Oversocialized Conception of Man*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Magdalena Pokrzyńska*

**PARTYCYPACYJNY MODEL
DOKUMENTACJI DZIEDZICTWA KULTUROWEGO:
OD UCZENIA SIĘ DO SPOŁECZNEJ ŁĄCZNOŚCI.
BADANIA TERENOWE NA BUKOWINIE**

**PARTICIPATORY MODEL OF DOCUMENTING CULTURAL HERITAGE:
FROM LEARNING TO SOCIAL CONNECTIVITY. FIELDWORK IN BUKOVINA**

ABSTRACT: The article examines collective activities focused on documenting heritage through a participatory model, in which various entities representing different levels of social life are involved in the process of defining and preserving heritage. The aim is to present the educational dimension of such activities and the potential they hold for strengthening social connectivity. The author analyzes two documentary projects carried out in Romania, in Bukovina. The analysis is based on qualitative analysis of materials gathered through participant observation, as well as analysis of participants' statements, and project documents. The projects illustrate how heritage documentation can become a tool for learning, support social integration, and strengthen intergenerational and intercultural relationships. Participatory heritage documentation fosters both its protection and the personal and professional development of the participants.

KEYWORDS: heritage, learning, social connectivity, Bucovina, participatory research.

ABSTRAKT: Przedmiotem artykułu jest analiza zbiorowych aktywności ukierunkowanych na dokumentowanie dziedzictwa przebiegających według modelu partycypacyjnego, w którym w proces definiowania i ochrony dziedzictwa zaangażowane są różnorodne podmioty reprezentujące odmienne poziomy życia społecznego. Celem jest ukazanie edukacyjnego wymiaru tego typu działań oraz zawartego w nich potencjału wzmacniania społecznej łączności. Autorka poddaje analizie dwa projekty dokumentacyjne zrealizowane w Rumunii na Bukowinie. Posługuje się analizą jakościową materiałów zebranych poprzez obserwację uczestniczącą oraz analizą wypowiedzi uczestników i dokumentów projektowych. Projekty ilustrują, jak dokumentowanie dziedzictwa w badaniach terenowych może stać się sposobem uczenia się badaczy, wspierać integrację społeczną oraz wzmacniać relacje międzygeneracyjne i międzykulturowe. Partycypacyjne dokumentowanie dziedzictwa sprzyja zarówno jego ochronie, jak i osobistemu oraz zawodowemu rozwojowi uczestników.

SŁOWA KLUCZOWE: dziedzictwo, uczenie się, łączność społeczna, Bukowina, partycypacyjność.

**Wprowadzenie: dziedzictwo kulturowe –
partycypacja – łączność – uczenie się**

Żyjemy w epoce dziedzictwa i pamięci kulturowej (Kocój, 2023: 53). Współczesne zainteresowanie przeszłością i schedą po przodkach wyrasta z idei odbudowy za-
bytków europejskich zniszczonych podczas II wojny światowej. Idea ta nie pozostaje

* **Magdalena Pokrzyńska** – University of Zielona Góra, Poland; e-mail: m.pokrzyńska@is.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-0592>.

w próżni – jej korzenie sięgają dziewiętnastowiecznych działań na rzecz zachowania jakiejś części przemijającej szybko kultury tradycyjnej, zaświadczającej o przeszłości danego regionu. Właśnie w tym kontekście – regionalnym, lokalnym – dokumentowano wówczas uchodzącą rzeczywistość kulturową (Kocój, 2023: 35-66). To wtedy – w dziewiętnastym i pierwszych dekadach wieku dwudziestego – podejmowano się śmiałym, nowatorskim projektom, które zaowocowały powstaniem pierwszych muzeów i kolekcji dokumentujących kulturę danego terytorium. W dobie rodzących się ruchów nacjonalistycznych dziedzictwu regionalnemu stopniowo nadawano znaczenie w ramach szerszych struktur odniesienia, jakim jest ideologia i tożsamość narodowa.

Powrót do działań na rzecz dziedzictwa kulturowego po II wojnie światowej wyraża się między innymi powołaniem ponadnarodowych instytucji odpowiedzialnych za jego ochronę. Takim właśnie bytem jest UNESCO ze swoim programem działań na rzecz zachowania „dóbr kultury” narodów świata (konwencja haska z 14 maja 1954 r.). Druga połowa XX wieku to czas wyłaniania się bardziej złożonych definicji dziedzictwa kulturowego – powstawanie pojęcia ma charakter procesu od prostych, enumeratywnych definicji (obiekty materialne i ich ochrona) do coraz bardziej złożonych, wysublimowanych konstruktów, podkreślających kontekstualny charakter zakresu tego zjawiska, jego funkcjonowanie społeczne i zależność od szerszych idei.

Analiza dziejów definiowania dziedzictwa kulturowego wskazuje nie tylko na poszerzanie jego zakresu poprzez włączenie doń nowych elementów oraz nadawanie mu interdyscyplinarnego charakteru, ale także wpisanie idei partycypacyjności w proces jego formułowania. W ten sposób wyłania się coraz bardziej inkluzywne pojęcie, obejmujące szereg treści teoretycznych, empirycznych, funkcjonalnych, a także metodologicznych, wyrastające z różnych dyscyplin. Ewolucja ta widoczna jest w działalności prowadzonej przez wielką instytucję międzynarodową jaką jest UNESCO oraz w działaniach realizowanych przez mniejsze podmioty – muzea, ośrodki akademickie, wyspecjalizowane instytucje państwowe, organizacje społeczne, inicjatywy regionalistów, pasjonatów badań nad przeszłością, którym przyświeca idea „ocalić od zapomnienia”. W aktywności ukierunkowane na dziedzictwo kulturowe angażuje się wiele różnorodnych podmiotów z poziomu makro-, mezo- i mikrospołecznego. Aktywności te – wraz z rozwojem globalizacji i sieciującego wpływu nowoczesnych technologii – pozostają ze sobą w splocie wzajemnych powiązań. U podstaw profesjonalnego systemu ochrony dziedzictwa leży „substancjalizm”, wyrastający z materializacji zachodniego stosunku do przeszłości. W latach 70. XX wieku temu europejskiemu myśleniu o zabytku nadano wartość uniwersalną poprzez budowanie listy światowego dziedzictwa kulturowego. W wyniku późniejszych zmian i przewartościowań, jakie dokonały się w myśleniu naukowym, doszło do przesunięcia także w ujmowaniu kategorii dziedzictwa i jego ontologii. Praktycznym tego wyrazem jest uznanie pluralizmu kulturowych sposobów

budowania narracji o przeszłości i wyłaniania tego, czym jest dziedzictwo w kontekście danej rzeczywistości (a nie tylko z perspektywy europejskiej narzuconej całemu światu). Do głosu dopuszczone zostały podmioty spoza wąskiego kręgu europejskich ekspertów. Przesunęły się tym samym także akcenty w rozumieniu tego, co jest właściwie chronione: z obiektu (zabytku) na proces (tradycję) (Klekot, 2016: 7-8). W ten sposób przedmiotem zainteresowań stały się postawy członków danego społeczeństwa względem przeszłości w swym wymiarze behawioralnym, afektywnym i poznawczym. To właśnie postawy decydują o funkcjonowaniu dziedzictwa i jego udziale w życiu indywidualnym i zbiorowym. Co więcej, działania ukierunkowane na dziedzictwo mają silny rys wspólnototwórczy (Pokrzyńska, 2010).

Rosnące zainteresowanie dziedzictwem, dyskusje nad jego ontologią, epistemologią i aksjologią, toczone już nie tylko w gronie ekspertów, ale również z udziałem podmiotów reprezentujących same społeczności żywo zainteresowane własną przeszłością i dorobkiem pozostawionym im przez przodków (włączanie coraz szerszych kategorii społecznych do procesu definiowania dziedzictwa), doprowadziły do wyłonienia się nowej subdyscypliny, czyli krytycznych studiów nad dziedzictwem, lokującej się na pograniczu różnych nauk i praktyk społecznych. W krytycznych studiach nad dziedzictwem zaznaczają się wyraźnie nurty nowej humanistyki i nowatorskie ujęcia podające w wątpliwość adekwatność tradycyjnych dymensji (np. kultura/natura, ludzkie/nieludzkie, materialne/niematerialne) oraz rozumienia człowieczeństwa i jego granic (Stobiecka, 2023a: 12-13). Krytyczne studia nad dziedzictwem są czymś nowym względem „tradycyjnej” heritologii. Mają transdyscyplinarny charakter, wychodzą poza europocentryczny punkt widzenia i taki też dyskurs naukowy, odwołując się do niezachodnich ontologii. Prowadzą do rozszerzenia formuły dziedzictwa, włączenia doń tych elementów spuścizny, które nie mieściły się wcześniej w kategorii zabytku. Całościowe/holistyczne ujęcie dziedzictwa oznacza, że nie wyróżnia się w jego obrębie takich subkategorii, jak dziedzictwo materialne i niematerialne, wiejskie i miejskie, naturalne i kulturowe. Jest ono bezkresne i obejmuje cały krajobraz. W takim też duchu utrzymane jest współczesne szerokie rozumienie dziedzictwa wykraczające poza standardowe jego ograniczanie do zbioru obiektów wskazywanych przez instytucje formalne. Ewoluuje również proces określania dziedzictwa. Doszło do upodmiotowienia reprezentantów różnych społeczeństw i kultur, którzy włączeni zostali do grona podmiotów definiujących dziedzictwo. Dostrzec można w tej przemianie odchodzenie od rozstrzygnięć podejmowanych centralnie, mających obowiązywać wszystkich (*top down*) ku oddolnym ruchom wyrażającym przekonania poszczególnych środowisk społeczno-kulturowych (*bottom-up*). W ten sposób nie jest to już domena zarezerwowana tylko dla ekspertów (pozostających pod wpływem zachodniego sposobu myślenia), ponieważ sam proces wyłaniania dziedzictwa (identyfikowania tej kategorii w szerszej

rzeczywistości kulturowej) przebiega według modelu partycypacyjnego. W procesie tym udział bierze wiele różnorodnych podmiotów reprezentujących różne światy społeczne, które świadomie włączają dziedzictwo w rozwój lokalny. Krytyczne studia nad dziedzictwem to „kolejny etap teoretyzowania nad dziedzictwem” – stwierdza Monika Stobiecka, przywołując myśl Gregorego Ashwortha o trzech następujących po sobie i nachodzących na siebie paradygmatach dziedzictwa: tradycyjnej ochronie dziedzictwa, zarządzania dziedzictwem i dziedzictwie jako procesie (Stobiecka, 2023b: 351; Ashworth, 2015: 21-39). W tym ostatnim etapie/paradygmacie mieszczą się zjawiska mapowania, interpretacji i negocjacji dziedzictwa (Kocój, 2023: 89-106), w których mocno wybrzmiewa idea partycypacyjności w procesie jego definiowania.

Podjęcie partycypacyjne oznacza dbałość o włączanie w proces wytwarzania efektu końcowego różnych podmiotów, które mogą reprezentować odmienne stanowiska i perspektywy. Podjęcie to wyrasta z bardziej ogólnego wzoru lokowania podmiotowości. Socjologiczna definicja podmiotowości opiera się na możliwości wywierania wpływu, wprowadzania zmiany w strukturach zastanych. Podmiotem staje się ta jednostka/grupa, która może to czynić i ma rzeczywiste poczucie sprawstwa. Partycypacyjny model działania oznacza upodmiotowienie różnych jednostek/grup społecznych, oddanie im głosu i możliwości faktycznego (niepozornego czy fasadowego) działania. Stopień upodmiotowienia mieszkańców koreluje z siłą zbiorowości lokalnych, spójnością społeczną i tożsamością danego środowiska. W kontekście badań nad dziedzictwem kulturowym poprzez posłużenie się modelem partycypacyjnym szczególnie ważne staje się uwzględnianie perspektywy tych osób, w których doświadczeniu dana kultura funkcjonuje. W opracowaniach z kręgów instytucji zajmujących się niematerialnym dziedzictwem kulturowym określa się ich zwykle mianem „depozytariuszy” (np. Przybyła-Dumin, 2016). Są oni definiowani jako „Wspólnota ludzi uznających określone dziedzictwo za źródło i wyrażenie uznawanych przez nich wartości, przekonań, wiedzy oraz tradycji [...]. Konkretnie elementy dziedzictwa stanowią dla nich ważny czynnik kształtowania tożsamości – narodowej, lokalnej, rodzinnej czy indywidualnej” (Chabiera, Koziół i Skaldawski, 2019: 10).

Partycypacyjność jest obecna w zarządzaniu dziedzictwem lokalnym. Udział mieszkańców w tym procesie jest dziś wiodącym trendem w dyskursie publicznym i w zaleceniach dobrych praktyk (np. Chabiera, Koziół i Skaldawski 2019: 180-195). Jednak niniejszy tekst jest propozycją rozszerzenia idei partycypacyjności na obszar dokumentowania dziedzictwa, czyli partycypacja odnosi się także do udziału badaczy, w tym szczególnie badaczy-wolontariuszy. Podjęcie takie współgra ze wzorem badań zaangażowanych¹ (np. Červinková i Gołębiak red., 2010; Greenwood, 2012;

¹ Przykładem postawy badacza-wolontariusza zaangażowanego jest konfesyjny fragment zakończenia książki Pawła Rudnickiego: „Nigdy wcześniej nie byłem tak bardzo zaangażowany w badanie,

Rudnicki, 2024). W tym wypadku chodzi o to, aby proces opisywania, a tym samym definiowania dziedzictwa nie powstawał według kierunku *top down*, nie chodzi też o to, aby powstawał wyłącznie oddolnie (*bottom-up*). Raczej chodzi o włączenie obu tych wektorów wytwarzania rzeczywistości, o uwspólnienie wiedzy, umiejętności, sposobów postrzegania, nadawania znaczeń. W ten sposób w procesie tym biorą udział i eksperci, i mieszkańcy, osoby reprezentujące różne środowiska/światy społeczne, podmioty emocjonalnie zaangażowane w przedmiot ich działań.

Możliwości i efekty (nie tylko poznawcze) badań pełnych pasji i zaangażowania są poruszające i inspirujące (Mendel, 2006: 11). Mają one w sobie moc więziotwórczą (Marody, Giza-Poleszczuk, 2004: 330), przemieniającą jednostkę (i badacza, i uczestnika badań), animującą życie społeczne, aktywizując procesy ustanawiania, utrzymywania lub rewitalizacji relacji międzygrupowych lub interpersonalnych (por. Gulczyńska, 2019). Łączność między jednostkami wspomaga odbudowę wspólnot, pomaga przezwyciężyć sytuacje kryzysowe i przyczynia się do rozwoju społecznego, dając wsparcie w rozwoju osobistym oraz osiąganiu oczekiwanych zmian społecznych. Zdolność łączności jest cechą danej zbiorowości, zawartą w wartościach i normach uznawanych przez jej członków, ich postawach realizowanych w toku życia kolektywnego oraz w ogólnej atmosferze otwartości na nowych członków, gotowości do wchodzenia w nową relację społeczną. Zdolność ta staje się szczególnie ważna w dobie globalizacji i postępującej fragmentaryzacji więzi społecznej (Starosta, 2003).

Szerokie, inkluzywne pojmowanie dziedzictwa oznacza zwrócenie uwagi na ludzi/wspólnoty, które „noszą” tę spuściznę, są jej użytkownikami, stanowi ona element ich życia i źródło tożsamości. Prowokuje to do przyznania większego znaczenia kulturze dnia codziennego – by w niej poszukiwać różnych postaci spuścizny. Niekiedy chodzi tu o skupienie się na tych elementach codzienności, które nie przyciągają raczej uwagi (nawet samych użytkowników) ze względu na to, że pozostają w obszarze kultury przeżywanej jako „oczywista” (nie są traktowane jako coś „doniosłego”). Badacze dostrzegają nierówność sytuacji schedy poszczególnych środowisk kulturowych. Ewa Kocój buduje na tej podstawie podział na dziedzictwo mainstreamowe (wskazane przez wielką instytucję jako dziedzictwo cenne, o dużym znaczeniu dla większych całości społecznych) i undergroundowe (ta spuścizna, która nie została wpisana na listy reprezentatywne, często nawet nie postrzegana jest jako dziedzictwo, ponieważ należy do „oczywistej codzienności” danej społeczności (Kocój, 2023: 84-86). W społecznym imaginarium

zwykle byłem człowiekiem »z zewnątrz«, który chce poznać, zrozumieć, zbadać doświadczenia jednostkowe, grupowe, fenomeny społeczne. Tym razem byłem członkiem społeczności, wolontariuszem, badaczem, badaczem-wolontariuszem. Odnalazłem się w tej roli, chociaż dużo kosztowało mnie określenie ram działania, przekroczenie dotychczasowych doświadczeń, wyjście poza strefę komfortu. Miałem w sobie imperatyw do działania i nie zawahałem się go użyć” (Rudnicki 2024: 149).

jawi się ona jako coś banalnego, nad czym nie ma czasu i/lub głębszego sensu się zatrzymywać, zastanawiać. Jednak, na co od dawna zwracają uwagę badacze wywodzący się z kręgu antropologii, socjologii lub historii kultury, codzienność to sfera, w której wyraża się kwintesencja życia – tak indywidualnego, jak i społecznego. W niej wyraża się życie lokalne i wytwarza się miejsce, w którym przebiegają procesy uczenia się.

Projekty, w których kluczowym elementem jest szeroko rozumiane dziedzictwo, stają się przedsięwzięciami o wyraźnie edukacyjnym charakterze – zarówno z perspektywy ich twórców, jak i odbiorców. Do takiego nurtu należy tak zwana interpretacja dziedzictwa, idea zapoczątkowana przez Freemana Tildena w połowie XX wieku (Tilden, 2019), a mająca swoich entuzjastów, którzy twórczo ją rozwijają na całym świecie (np. Interpret Europe – European Association for Heritage Interpretation). Dziedzictwo kulturowe staje się centrum symbolicznym, wokół którego skupiają się nie tylko członkowie społeczności lokalnych i regionaliści-pasjonaci działający na rzecz danego terytorium i jego mieszkańców (perspektywa życia zbiorowego, więzi społecznych i tożsamości lokalnych/regionalnych), ale także hasłem, pod którym kryją się aktywności rozwojowe i samorozwojowe poszczególnych uczestników tych ruchów (perspektywa indywidualna).

Tym samym dziedzictwo jest nie tylko włączane w rozwój całości społecznych, stając się ogniwem łączącym ludzi, kulturę, punkty w czasoprzestrzeni, ale również – wplecione w miejsce – stanowi „edukacyjną sytuację i edukacyjny proces »biograficznego uczenia się«, tj. konstruowania siebie i swojego świata przez podmioty zanurzone w przeszłości” (Mendel i Theiss, 2019: 17). Pochodzące z przeszłości dziedzictwo staje się obecne w procesie szeroko rozumianego uczenia się, w tym podnoszenia kompetencji kulturowych i społecznych poszczególnych członków zbiorowości lokalnych – aktorów życia społecznego, którzy nabywają wiedzę o Innych, ale też stają się bardziej świadomi łączności z lokalnym światem społecznym, świadomi własnej kultury, przeszłości małej ojczyzny, swojego pochodzenia oraz miejsca w szerszych strukturach odniesienia czasu i przestrzeni (konteksty historyczny, geograficzny, kulturowy). Pamięć o przeszłości rozpatrywać należy jako dopełniający wymiar środowiska życia i edukacji – obok wartości kultury, zwyczajów i więzi moralnych (Mendel i Theiss, 2019: 17). Dla uczenia się w małych społecznościach lokalnych, aby wydobyć kontekst społeczny i kulturowy tego procesu, bardzo użyteczny staje się termin „społeczne uczenie się”, zawierający w sobie zarówno wymiar działań, refleksji, jak i komunikacji oraz kooperacji, łączący wątki zbiorowe, grupowe, instytucjonalne i wspólnotowe. W ten sposób uwaga przesuwana jest z aspektu instytucjonalnego, formalnego i indywidualnego, na warstwę pozainstytucjonalną, nieformalną i społeczną, akcentując kontekstowy i kulturowy wymiar uczenia się (Kurnatowicz, 2006: 77). Ewa Kurnatowicz dostrzega w „społecznym uczeniu się” potencjał do analizy procesu nabywania kompetencji i wiedzy w przestrzeni lokalnej

społeczności. Społeczne uczenie się to uczenie się w lub przez relacje społeczne, poprzez sieci społeczne. To podejście współgra ze współczesnymi teoriami andragogicznymi, podkreślającymi społeczny wymiar uczenia się, w których interakcje międzyludzkie stają się równoważnym czynnikiem wywierania wpływu społecznego, jak przestrzeń, miejsce uczenia się, symbole czy język (Kurnatowicz, 2012: 15). Lokalna społeczność to coś więcej niż oczywista przestrzeń, w której proces uczenia się zachodzi, ale jest miejscem znaczącym dla tego procesu (Kurnatowicz, 2006: 77). Miejscem, które ma walor wychowawczy, edukacyjny („miejsce wychowujące”, podmiot kształtowany przez miejsce), ale też „wprzęgnięte w proces wychowawczy, może uwalniać umysł jednostki, czynić ją myślącą krytycznie, czyli [...] zorientowaną na rozumiejące ogarnianie rzeczywistości i utrzymywanie wobec niej dystansu” (Mendel, 2006: 27). Jednocześnie jest miejscem przenikniętym pamięcią o przeszłości i jej znakami, jest „pamięciomiejscem”, którego treść i charakter kształtuje się pomiędzy tym, co społeczne (więziotwórcze), a tym, co edukacyjne (podmiotowa autokreacja) (Mendel i Theiss, 2019: 9).

Cele artykułu, zastosowane podejścia metodologiczne

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza jednego z rodzajów działań na rzecz dziedzictwa, jakim są kolektywne aktywności ukierunkowane na jego udokumentowanie. Celem jest ukazanie ich edukacyjnego wymiaru oraz zawartego w nich potencjału wzmacniania społecznej łączności. Autorka artykułu była koordynatorką dwóch projektów realizowanych na Bukowinie przez Stowarzyszenie Głogowska Edukacja Kresowa (dalej: GEK). Z jej perspektywy było to przede wszystkim wyzwanie organizacyjne: od napisania i złożenia wniosku, przez rekrutację wolontariuszy, ich przeszkolenie przez ekspertów, podział zadań w projekcie, logistyczne przygotowanie wyjazdu (noclegi, transport, zabezpieczenie potrzebnych narzędzi do dokumentacji, ale i do prac porządkowych na cmentarzach), poprzez sprawne zarządzanie pracą na Bukowinie, tłumaczenia językowe, rozwiązywanie różnorodnych problemów związanych z wyjazdem i odpowiedzialnością za grupę, aż po organizację i realizację działań promocyjnych, upowszechniających, merytoryczne (dane do bazy Polonika) rozliczenie projektu i napisanie sprawozdania. W toku realizacji projektu na tych właśnie działaniach skupiała się uwaga koordynatorki. Jednak było to dla niej też doświadczenie badawcze, z elementami autorefleksji dotyczącej jej osobistej przemiany wynikającej z uczenia się poprzez badania w społecznościach polskich na Bukowinie. Jej pierwszy pobyt badawczy miał miejsce w Pojanie Mikuli w połowie lat 90. XX wieku, kiedy jako studentka etnografii przyjeżdżała na obozy badawcze. To tutaj odbył się ważny etap formacyjny jej jako młodego człowieka i jako etnologa, kształtowanie postaw życiowych i postaw badawczych, nabywanie umiejętności badań terenowych, prowadzenia wywiadów,

obserwacji, poruszania się w wielokulturowym świecie oraz komunikowania się z Innym i przełamywania barier językowych (gwary polszczyzny bukowińskiej, język rumuński). W późniejszym okresie wielokrotnie powracała na Bukowinę turystycznie lub jako członek zespołów badawczych, podtrzymując relację z członkami lokalnej społeczności i doświadczając odchodzenia najstarszego pokolenia jej rozmówców sprzed lat. Jednak dopiero powrót do Pojany Mikuli w nowej roli opiekuna grupy (w tym także młodych ludzi) dokładnie 30 lat po pierwszym jej pobycie w tej społeczności spowodował do zadania sobie pytań o edukacyjny (w szerokim tego słowa znaczeniu) wymiar badań nad dziedzictwem kulturowym danego miejsca i dokumentowanie go w partycypacyjny sposób². Chociaż podstawowym celem bukowińskich projektów GEK była dokumentacja fragmentu polskiego dziedzictwa materialnego w Rumunii, jednak model przyjęty w projekcie zadecydował o pracy w społeczności i ze społecznością. Model ten po części wynikał z samego programu Wolontariat³ i specyfiki Stowarzyszenia GEK, a po części był konsekwencją doboru wolontariuszy, ich zainteresowania tematyką i pragnienia zbliżenia się do świata, w którym mieli pracować, którego fragment mieli opisać na standardowych kartach inwentaryzacyjnych dostarczanych przez grantodawcę.

Zatem w bukowińskich projektach GEK nie stawiano sobie żadnych pytań badawczych związanych z szeroko rozumianym uczeniem się, nie budowano żadnych tez. Ich celem była „prosta” dokumentacja fragmentu dziedzictwa materialnego (cmentarze, kapliczki, krzyże przydrożne). Jednak autorefleksje doświadczonej bukowińskiej

² O teoretycznych problemach i poznawczych walorach powrotów do miejsc dawnych badań piszą m.in. Piotr Filipkowski (2015), Anita Gulczyńska (2019).

³ Program Wolontariat prowadzony przez Instytut Polonika od 2019 r. wspiera finansowo i merytorycznie organizacje angażujące młodzież i osoby nieobeznane z zasadami ochrony zabytków do przedsięwzięć ukierunkowanych na aktywną ochronę i popularyzację polskiego dziedzictwa kulturowego za granicą (Janiszewska-Jakubiak, 2024: 5-6). W latach 2019-2023 zrealizowano 103 projekty (wybrane spośród ponad 200 wniosków) w 151 miejscowościach w 20 krajach (Polonika, 2024a: 10-11). W 2024 r. zrealizowano kolejnych 21 projektów (najwyżej ocenionych spośród 44, które przeszły do etapu oceny) w Zimbabwie, Republice Czeskiej, Litwie, Francji, Ukrainie, Rumunii, Brazylii, Szkocji i Nowej Zelandii. Grantodawca podkreśla udział wielu podmiotów w realizacji poszczególnych projektów (sieciujący efekt działań wynikający ze współpracy fundacji, stowarzyszeń i samorządowych instytucji kultury). Wolontariuszami programu są osoby w różnym wieku (młodzież ze szkół średnich i nauczyciele, studenci i nauczyciele akademicki, osoby w wieku średnim i seniorzy), w działania włączają się także mieszkańcy kraju, w którym dany projekt jest realizowany. Program przyczynia się do budowania pozytywnego wizerunku Polski i Polaków jako kraju i obywateli, którym nieobojętny jest los rodaków i zabytków kultury narodowej rozproszonych po całym świecie.

Program Wolontariat zawiera w sobie wyraźny rys partycypacyjnego podejścia do formułowania dziedzictwa kulturowego. O tej cesze programu decyduje regulaminowa różnorodność podmiotów realizujących projekty. Wolontariat należy do strategicznych programów Instytutu Polonika, stanowiąc uzupełnienie działalności tej jednostki o element społecznej opieki nad zabytkami. Ponadto, zgodnie z założeniami organizatorów, daje możliwość podnoszenia wiedzy i umiejętności członków społeczeństwa. Przed wyjazdem w teren wolontariusze biorą udział w obowiązkowych szkoleniach prowadzonych przez ekspertów Instytutu Polonika.

badaczki sprowokowały ją do obserwacji osób uczestniczących w projektach (całe spektrum postaci: od „nowicjuszy”, którzy po raz pierwszy byli w Rumunii/na Bukowinie po osoby związane rodzinnie z Bukowiną oraz osobę urodzoną i wychowaną na Bukowinie, od trzydziestu lat mieszkającą w Polsce; grupa ludzi w różnym wieku i z różnym doświadczeniem życiowym). Dopiero post factum, po rozliczeniu drugiego projektu (czyli półtora roku od czasu rozpoczęcia pracy nad projektami), refleksje wyniesione z tych doświadczeń skłoniły Autorkę do opisanego tego przedsięwzięcia jako sytuacji, kiedy badania nad dziedzictwem splatają się ze społecznym uczeniem się i wytwarzaniem relacji społecznych. Inspiracją (ale nie materiałem badawczym) były jej własne doświadczenia z tego miejsca i pamięć o nich. Jej celem jest ukazanie projektów ukierunkowanych na dokumentację dziedzictwa kulturowego w społeczności lokalnej w perspektywie procesów szeroko rozumianego uczenia się osób w nią zaangażowanych (wolontariuszy-badaczy). Jakie dylematy/problemy pojawiają się przy badaniu dziedzictwa w środowiskach wielokulturowych przy posłużeniu się modelem partycypacyjnym i szeroką, włączającą definicją dziedzictwa? Czym dla wolontariuszy jest udział w projektach z perspektywy uczenia się, relacji społecznych i poczucia przynależności do wspólnoty?

Autorka przyjęła jakościową perspektywę analizy danych. Wykorzystane są elementy obserwacji uczestniczącej, analizy tekstu i dokumentów urzędowych. Dane empiryczne dotyczą dwóch projektów bukowińskich zrealizowanych przez to zrzeszenie⁴, materiał pochodzi z obserwacji uczestniczącej podczas wszystkich etapów realizacji projektów (badaczka miała stały kontakt z wolontariuszami także w czasie „międzyprojektowym”), wypowiedzi uczestników projektów zarejestrowanych podczas spotkań upowszechniających i sondy (przeprowadzonej przez wolontariusza Jana Walczaka) oraz notatek terenowych z trzech dzienników uczestników projektu opublikowanych częściowo w pracy Weroniki Grajnert (2024). Ponadto analizie poddane zostały dokumenty projektowe (wnioski i sprawozdania) oraz założenia programu, w ramach którego projekty były realizowane.

⁴ W ciągu ostatnich dwóch lat Stowarzyszenie Głogowska Edukacja Kresowa zrealizowało dwa projekty poświęcone polskiemu dziedzictwu w Rumunii: Cmentarz w Wikszanach – dokumentacja polskiego dziedzictwa kulturowego w Rumunii (2023) i Cmentarz, kapliczki i krzyże przydrożne w Pojanie Mikuli – dokumentacja polskiego dziedzictwa kulturowego w Rumunii (2024). Oba przedsięwzięcia były dofinansowane przez Narodowy Instytut Polskiego Dziedzictwa Kulturowego za Granicą Polonika (w ramach programu Wolontariat) – wyspecjalizowaną państwową instytucję kultury działającą od 2017 r., prowadzącą projekty o charakterze konserwatorskim, naukowo-badawczym, edukacyjnym i popularyzatorskim.

Bukowińskie projekty Stowarzyszenia Głogowska Edukacja Kresowa

Głównym celem obu projektów była terenowa dokumentacja cmentarzy w Wikszanach⁵ (2023) i Pojanie Mikuli⁶ (2024). W Wikszanach działania były realizowane de facto na dwóch lokalnych cmentarzach: obecnie używanym (przy kościele pw. Matki Bożej Królowej Polski) i na tak zwanym Starym polskim cmentarzu, nieużywanym już, położonym wśród pól, kilkaset metrów od centrum wsi. W Pojanie Mikuli działania przebiegały na lokalnym cmentarzu znajdującym się w bezpośrednim sąsiedztwie kościoła pw. Najświętszego Serca Pana Jezusa. Do czasów II wojny światowej zarówno świątynia, jak i cmentarz były współdzielone z Niemcami mieszkającymi niegdyś w górnej części wsi (obecnie ta część miejscowości zamieszkała jest przez ludność rumuńską, tam też zlokalizowany jest – wybudowany już po II wojnie światowej – kościół prawosławny). W przypadku Pojany Mikuli, działaniami dokumentacyjnymi objęto również obiekty małej architektury sakralnej obecne w przestrzeni wiejskiej.

W ramach proponowanego w tym tekście podejścia partycypacyjnego do badań dokumentacyjnych cmentarz trzeba rozpatrywać nie tylko z poszanowaniem tego miejsca i z głębokim pochyleniem się nad tym, jak jest ono doświadczane przez samych użytkowników, ale też jako miejsce, w którym wolontariusze-badacze spędzają znaczną część dnia, w tę przestrzeń wchodzi, pobudza ich zmysły i wyobraźnię, staje się ona miejscem ich wspólnej pracy i uczenia się. Cmentarze to niewątpliwie miejsca ważne w doświadczeniu wielu pokoleń mieszkańców Pojany Mikuli i Wikszan, odmiennych etnicznie i językowo, lecz spajanych wspólną wiarą i odniesieniem do wieczności – rzeczywistości ujmowanej jako uniwersalna i ponadczasowa, wobec której wszyscy są równi. W Pojanie Mikuli ulokowanie wspólnego kościoła i cmentarza w środkowej części wsi ciągnącej się wzdłuż potoku – pomiędzy częścią niemiecką i polską – można odczytywać jako symboliczny wyraz tej równości i wspólnoty budowanej zgodnie z wartościami wyższymi niż „tu i teraz”. Cmentarz oddaje do pewnego stopnia społeczną strukturę. Sposób oznakowania miejsc pochówku, ich lokalizacja w przestrzeni cmentarza (lub na jej granicach), inskrypcje, działania podejmowane na cmentarzu i jego „przypisanie” do danej kategorii społecznej (np. religijnej, etnicznej) odzwierciedlają struktury rodzinne, stratyfikację społeczną, wewnętrzne podziały w ramach

⁵ Wikszany (rum. Vicșani) to wieś w gminie Mușenița w Rumunii na Bukowinie, ok. 8 km od granicy rumuńsko-ukraińskiej. Obecna nazwa Vicșani (pol. Wikszany) funkcjonuje od 1918 r. Wcześniej wieś nazywała się Ruda. Nazwa ta nadal jest obecna w mowie Polaków na Bukowinie. W wiosce tej postępuje proces zaniku kultury i dziedzictwa polskiego.

⁶ Pojana Mikuli (rum. Poiana Miculului, gmina Gura Humorului) należy do najbardziej znanych skupisk polskich na Bukowinie. Do czasów II wojny światowej była to wieś polsko-niemiecka, obecnie wieś zamieszkują rodziny polskie (dolna część wsi) i rumuńskie (górna część wsi).

społeczności lokalnych (np. Straczuk, 2006). Jednak nie należy zapominać, że pozostaje on na granicy światów (doczesność a zaświaty, centrum i peryferie, sacrum i profanum), to tutaj jest „brama”, poprzez którą jednostka wychodzi poza strukturę społeczną (patrz teoria rytów przejścia Arnolda van Gennepa), tutaj właśnie dokonują się praktyki wyrażające poczucie wspólnoty żywych i umarłych (wzajemna współodpowiedzialność, ofiara, ostateczna równość względem śmierci). W przypadku Pojany Mikuli czasów przedwojennych (do 1940 r.), pomimo podziału etnicznego, zaznaczonego przecież w strukturze przestrzeni wsi i cmentarza, mikrokosmos lokalny miał charakter polsko-niemieckiej wspólnoty spajanej wspólną wiarą. W tym kontekście zaświaty zawarte w tej wspólnej wierze były wspólnym punktem odniesienia i ostateczną destynacją różnych etnicznie mieszkańców. Wyrazem tego jest również przestrzeń wsi: wspólne miejsca nawiązujące do wspólnej wiary (np. kapliczka z napisem w języku polskim i niemieckim, która przetrwała wojenną pożogę), wspólna świątynia (jeden proboszcz) i wspólny cmentarz. Podobnie jak w Pojanie Mikuli, także i w Wikszanach są to również groby, których oznakowanie nie daje jednoznacznego drogowskazu, jak zakwalifikować daną osobę w ramach struktury społecznej. Innymi słowy, podczas prac dokumentacyjnych wolontariusze stają przed dylematem dotyczącym rozstrzygnięcia: czyje to dziedzictwo (polskie/niemieckie/rumuńskie/słowackie/ukraińskie?⁷). Jak zakwalifikować dany obiekt? Czy ma być wpisany do bazy Instytutu Polonika? Ujęcie partycypacyjne w sytuacji pogranicza niekoniecznie idzie w parze z wymogami programów mających na celu zbudowanie listy opisującej dziedzictwo narodowe. Można jednak dostrzec taką możliwość, ujęcie kompromisowe, polegające na wpisywaniu do bazy tych elementów, które mają znaczenie, funkcjonują w życiu społecznym, pamięci i praktykach mieszkańców identyfikujących się jako Polacy. Zatem jeśli dany element kultury materialnej lub niematerialnej jest uznawany za ważny dla polskich mieszkańców wsi, należy on (poprzez ich rozpoznawanie rzeczywistości) także do kultury polskiej w jej lokalnej odsłonie i nie chodzi tutaj o etniczne zawłaszczanie dziedzictwa, lecz o włączenie go do swojego społecznego zasobu ważnych wspólnych dóbr. Ostatecznie, takie ujęcie zostało przyjęte podczas realizacji projektu w Pojanie Mikuli (2024). Dla grobów i kapliczek, włączanych przez polskich mieszkańców wsi do ich praktyk (lub groby osób należących do rodzin mieszanych, identyfikowanych jako osoby, które należały do społeczności polskiej), utworzone zostały karty inwentaryzacyjne i zestawienia, które zostały przekazane do Instytutu Polonika (z adnotacją o wspólnym polsko-niemieckim rodowodzie tej spuścizny). Pomimo zaproponowanego rozwiązania jest to jednak duże i wydaje

⁷ W Pojanie Mikuli w okresie międzywojennym trwała polsko-czechosłowacka walka „o dusze górali bukowińskich” (określenie Krzysztofa Nowaka), w efekcie której część zbiorowości opowiedziała się za opcją słowacką, a część za polską. W wieloetnicznych Wikszanach natomiast żyły rodziny niemieckie, polskie, rumuńskie i ukraińskie.

się, narastające, wyzwanie, potwierdzające potrzebę uwzględnienia postaw samych mieszkańców (tzw. depozytariuszy dziedzictwa), nurt polegający na odchodzeniu od definiowania dziedzictwa na drodze *top-down*.

W rezultacie pięciodniowej pracy terenowej w Wikszanach w 2023 r. wytypowano i opisano wszystkie groby ze Starego cmentarza polskiego (zinwentaryzowano 7 istniejących tu obiektów) i najstarsze istniejące groby ze współcześnie używanego cmentarza przy kościele (22 groby i krzyż przeniesiony ze Starego cmentarza). Opisy tych najstarszych obiektów obecnych w przestrzeni cmentarza zostały przesłane do bazy Instytutu Polonika (baza.polonika.pl). Jednak podczas pracy zdecydowano się na sfotografowanie i opisanie wszystkich grobów zidentyfikowanych jako polskie na podstawie wywiadu z kościelnym i liderem społeczności polskiej w Wikszanach, niezależnie od ich wieku. Wolontariuszom zaangażowanym w realizację projektu przyświecał cel, aby udokumentować aktualny stan cmentarza w obliczu dokonującej się wymiany nagrobków i naturalnego zanikania najstarszych znaków miejsca pochówku. Archiwum projektu zawiera karty inwentaryzacyjne sporządzone dla 132 obiektów.

W 2024 roku wytworzono kolekcję 25 kart dokumentujących krzyże i kapliczki przydrożne (17 z nich jako najstarsze przygotowano z myślą o Bazie Polonika), 25 kart inwentaryzacyjnych najstarszych nagrobków oraz pełen spis grobów (dokumentacja fotograficzna i inskrypcje) na cmentarzu w Pojanie Mikuli (zob.: <https://gek.org.pl/pojana-mikuli-2024/>). Lista ta obejmuje 509 obiektów. Doświadczenia z poprzedniego roku zadecydowały o włączeniu do spisu wszystkich grobów (nie tylko tych, które identyfikowane są jako miejsca pochówku Polaków). Co więcej, powrócono do Wikszan, aby uzupełnić spis tamtejszego cmentarza o groby, które rok wcześniej zostały pominięte ze względu na „niepolski” charakter. Decyzja ta wynika z reakcji uczestników spotkań upowszechniających i osób śledzących projekt w Polsce. Do koordynatorki, Stowarzyszenia i wolontariuszy płynęły zapytania dotyczące śladów obecności w Wikszanach poszczególnych rodzin, nazwisk, imion, danych dotyczących życia poszczególnych osób. Głosy mieszkańców Polski wyrażały podejście inkluzywne. Ich spuścizna, której elementy można odnaleźć na cmentarzu, jest kategorią szerszą niż najstarsze groby polskie. W potrzebach tych wyraźnie wybrzmiewa całościowe traktowanie dziedzictwa lokalnego Wikszan i Pojany Mikuli, to znaczy w pamięci dziedziczonej po przodkach na rzeczywistość lokalną tych miejsc składają się zarówno elementy bardzo dawne, jak i mniej wiekowe oraz elementy kultury polskiej, jak i kultur innych etnosów tutaj żyjących. Ważne są obiekty kultury sepulkralnej (potencjalne zabytki istotne dla Instytutu Polonika), ale ważne jest również samo miejsce pochówku przodków lub innych bliskich osób (ojczyzna jako „ziemia i krew”, prochy ludzkie, które stały się częścią tej ziemi). W ten sposób uczestnicy spotkań upowszechniających, odbiorcy/czytelnicy efektów projektu, wzięli udział w konstruowaniu wizji

dziedzictwa, które powinno zostać udokumentowane. Poprzez te społeczne sytuacje wolontariusze uczyli się, jak i co dokumentować. W rezultacie kolejne projekty planowane przez GEK na Bukowinie będą realizowane zgodnie z tym zmodyfikowanym obszarem treści włączanych do dziedzictwa. Tym samym dziedzictwo w projekcie staje się coraz bardziej inkluzywną kategorią. Wolontariusze uczestniczący w projekcie sami doświadczali tego, że dziedzictwo nie zaczyna się i nie kończy w określonym odgórnie okresie historycznym i nie zawiera tylko tych elementów, które nacechowane są wyrażnym rysem etnicznym, który pozornie rozpoznaje się na pierwszy rzut oka. W sytuacji regionów wieloetnicznych dziedzictwo lokalne (w tym pamięć o nim) jest wynikiem działań różnych aktorów reprezentujących wielorakie odniesienia kulturowe, religijne, etniczne, językowe. Poszczególne elementy tej całości pozostają w związku z innymi składowymi, tworząc złożone konstelacje o nieoczywistym charakterze, które trudno jest wyabstrahować z tego kontekstu, ponieważ stają się one wówczas kategorią niepełną, mało czytelną, niekiedy wręcz niecelowo zafałszowującą rzeczywistość.

W realizacji projektów wzięli udział wolontariusze GEK. W 2023 roku była to grupa 15-osobowa, w 2024 roku – 16-osobowa (6 osób wzięło udział w obu przedsięwzięciach). Grupy składały się z osób reprezentujących różnorodne środowiska społeczne. Były zróżnicowane pod względem wieku, płci, miejsca zamieszkania, wykształcenia, zawodu oraz doświadczenia w zakresie prac przy porządkowaniu cmentarzy polskich poza granicami kraju oraz inwentaryzacją nagrobków (1 osoba brała udział w wyjazdach Mogiłę Pradziada Ocal od Zapomnienia)⁸.

Pod względem wieku podczas obu wyjazdów reprezentowane były wszystkie kategorie od wieku młodzieńczego do senioralnego. Strukturę wiekową przedstawia tabela 1.

Należy dodać, że najmłodszy wolontariusz miał 15 lat, najstarszy 73 lata. W kategorii 25-60 lat reprezentowane były wszystkie „subkategorie” (w grupach wolontariuszy byli zarówno dwudziestolatkowie i trzydziestolatkowie, jak i czterdziestolatkowie oraz pięćdziesięciolatkowie). W ten sposób były to w obu przypadkach wielopokoleniowe grupy, w których perspektywa i doświadczenia życiowe uczestników bardzo się różniły

⁸ Wolontariuszami byli: członkowie GEK, uczniowie i studenci oraz inne osoby zaproszone do projektu zainteresowane dziedzictwem polskim na Bukowinie i działaniami na jego rzecz z racji pasji i powiązań rodzinnych. Grupy składały się z osób mających umiejętności w zakresie: kompetencji społecznych i komunikacyjnych związanych z kontaktem z drugim człowiekiem reprezentującym inny świat społeczno-kulturowy; umiejętności językowych – ad wyjazd do innego kraju i praca w obcojęzycznym środowisku (język rumuński i bukowińskie gwary polskie); badań etnograficznych i historycznych; badań z dziedziny historii sztuki i praktycznej konserwacji zabytków; promocji kultury, upowszechniania nauki i edukacji młodzieży polonijnej; dziennikarstwa i nowych mediów; arborystyki i kształtowania krajobrazu przyrodniczego; obsługi nowoczesnego sprzętu i rozwiązywania problemów technicznych z nim związanych (wsparcie techniczne). Większą część wolontariuszy stanowiły osoby zupełnie niezwiązane z badaniami nad kulturą, czy nawet z humanistyką, np. emerytowani górnicy z dolnośląskiego zagłębia miedziowego.

Tabela 1. Struktura wiekowa wolontariuszy w projektach realizowanych na Bukowinie

Kategoria wiekowa wg liczby lat	Projekt Wikszany 2023 (15 osób)	Projekt Pojana Mikuli 2024 (16 osób)
6-24	4	3
25-60	6	9
60+	5	4
Średnia wieku w projekcie	49 lat	46 lat

Źródło: opracowanie własne.

względem siebie. Jest to znaczące w kontekście społecznego uczenia się badaczy. Podczas pracy terenowej dostrzegalne były odmienności postaw i nierówność w zakresie umiejętności i wiedzy badaczy. Działania w naturalny sposób przekształcały się w relację „mistrz i uczeń” – praca prowadzona była częstokroć w parach: osoba doświadczona i osoba początkująca. W spontaniczny sposób, w toku prac dokumentacyjnych ujawniało się, jak wiele dóbr mogą wnieść we wspólne działania poszczególni uczestnicy, którzy sami niekoniecznie byli tego świadomi (odkrywanie potencjałów ludzkich, wzajemne uzupełnianie się, motywowanie i dzielenie wiedzą, cechami osobistymi, entuzjazmem). Również formułowane wypowiedzi dają obraz tego zróżnicowania. Oto przykłady:

Taki wyjazd jest bardzo ciekawym sposobem na rozwinięcie wiedzy o kulturze i historii. Osobiście wcześniej nie wiedziałam o tym, że polskie rodziny mieszkają tak licznie na terenie Rumunii. [...] Wpisywałam do arkuszy ewidencyjnych imiona, nazwiska, daty oraz różnorodne dopiski, które znajdowały się na nagrobkach. Niektóre były nieczytelne bądź trudne do przepisania. Nie było to najłatwiejsze zadanie jak na pierwszy taki wolontariat, ale to, co robiłam, miało sens i bardzo mi się podobało (15 lat, źródło: Sonda).

Zdecydowałam się wziąć udział w projekcie, aby doświadczyć czegoś nowego [...]. Chciałam przeżyć nową przygodę i zobaczyć, jak to wszystko wygląda, jak ci ludzie funkcjonują. Patriotyzm [...] sprawił, że postanowiłem pojechać i pomóc udokumentować ślady naszej historii. [...] Te opowieści i przeżycia, ukształtowały mnie na nowo [...]. Ten projekt wzbudził we mnie więcej emocji i fascynacji, niż się spodziewałem. [...] z chęcią będę teraz poszerzał swoją wiedzę w tej tematyce i bardzo chętnie znów wezmę udział w podobnym projekcie (18 lat, źródło: Sonda).

W te wakacje mogłam robić wiele rzeczy, ale postanowiłam pojechać na wolontariat do Rumunii, żeby przeżyć coś wyjątkowego i zobaczyć, jak wygląda życie gdzie indziej. Ludzie okazali się niesamowicie życzliwi – często zapraszali mnie do swoich domów i dzielili się ze mną historiami i swoimi tradycjami. Krajobrazy były piękne, a rozmowy z miejscowymi, którzy mówili po polsku, ale w takiej specyficznej, regionalnej gwarze, nadawały temu miejscu unikalny klimat. [...]. Wzięłam też udział w festiwalu z regionalnymi tańcami i śpiewami, co pozwoliło mi jeszcze lepiej poczuć ducha tego miejsca (19 lat, źródło: Sonda).

Moje doświadczenia w Rumunii pokazały mi, jak istotne jest empatyczne podejście do badanych oraz zaangażowanie się w ich codzienność, aby zrozumieć pełnię kontekstu społecznego i kulturowego, pełniąc w tym wszystkim rolę badacza terenowego (21 lat, źródło: Grajner, 2024).

Badanie nigdy nie ma początku ani końca. Jest taką prostą, ponieważ nie możemy powiedzieć, że w tym momencie zaczyna się to badanie, a w tym kończy. Nawet jak już opuściliśmy Rumunię

i byliśmy w drodze do Polski. Moim zdaniem dalej badanie to trwało, ponieważ obserwowaliśmy sami siebie nawzajem i mogliśmy zobaczyć, co się w nas zmieniło. Rozmowa o tym doświadczeniu również była jakąś formą badania (23 lata, źródło: Grajner, 2024).

Projekt dał mi dużo zasób wiedzy o pięknym regionie, jakim jest rumuńska Bukowina, przede wszystkim oszałamiająca natura, jak i gościnność miejscowych społeczności. [...] W sposób praktyczny zobaczyłam od kuchni, jak niekiedy wymagająca jest praca polegająca na dokumentowaniu społeczności żyjących, ale też tych, o których możemy się dowiedzieć już tylko z opowiadań i cmentarzy. Po udziale w projekcie myślę, że już żaden z cmentarzy nie będzie dla mnie niemym pomnikiem przeszłości, ale miejscem, które trzeba wysłuchać, bo ma nam wiele do opowiedzenia (30 lat, źródło: Sonda).

Dla mnie udział w projekcie był podróżą sentymentalną do mitycznej krainy, o której słyszałem od najmłodszych lat. [...] poznałem wiele wspaniałych osób, które poszerzyły moje horyzonty, oraz zdobyłem nową wiedzę o życiu codziennym mieszkańców Bukowiny. Praca badawcza na cmentarzu uświadomiła mi, jak ważna jest troska o dokumentowanie miejsc pamięci, które mówią wiele o naszej historii, a które niestety w sposób naturalny zanikają (40 lat, źródło: Sonda).

Był to zupełnie inaczej spędzony czas wakacji, niż sobie to wyobrażaliśmy. Zanurzenie się w polską kulturę w Rumunii było dla nas niesamowitym, wartościowym doświadczeniem. Duże wrażenie robi szczera religijność tamtejszych Polaków, która jest ważnym wyznacznikiem polskości. Wspaniałe jest również to, że państwo rumuńskie wspiera polską mniejszość i finansuje inicjatywy kulturalne o polskim charakterze. Polacy na Bukowinie są niezwykle życzliwi i otwarci, a przyroda otaczająca miejscowości pośród gór bardzo piękna. O Rumunii zawsze będziemy myśleć przez pryzmat Bukowiny (41 lat, źródło: Sonda).

Bukowina to miejsce mojego urodzenia. [...] Pobyt i praca w projektach w latach 2023 i 2024 pokazały i przekonały mnie do tego, że polskie dziedzictwo na Bukowinie jest wyjątkowe, stąd też wynika moja postawa, że mogę coś zrobić dla mojej małej ojczyzny. Teraz mogę oddać Polsce mój dług wdzięczności. To Państwo Polskie mi opłacało stypendium, abym mogła się kształcić w naszym kraju. Teraz widzę sens mojej pracy i praktycznego zastosowania zdobytych umiejętności (51 lat, źródło: Sonda).

Kiedy pojawiła się propozycja udziału w projekcie [...], uznałam, że chcę się przyczynić do zachowania pamięci o Polakach, którzy żyli w bukowińskich wsiach [...]. Ważnym aspektem była możliwość współpracy z wieloma podmiotami: Głogowską Edukacją Kresową, Uniwersytetem Zielonogórskim, Muzeum Miejskim Dzierżoniowa i ludźmi, którzy wzięli udział w projekcie tak jak ja. Wierzę, że dokumentując cmentarze, przyczyniamy się do zachowania tej pamięci dla przyszłych pokoleń – być może dzięki tej pracy ktoś odnajdzie swoich przodków i ruszy ich śladem po rumuńskiej Bukowinie (57 lat, źródło: Sonda).

Na wiadomość, że będę uczestnikiem projektu [...] bardzo się ucieszyłem. Rok temu byłem uczestnikiem podobnego projektu. Dlaczego? Człowiek tak długo żyje, jak pamięć o nim trwa. Jeszcze jedno pokolenie dłużej będzie pamiętać, że tysiąc kilometrów od Polski żyli i żyją Polacy. Uwielbiam poznawać nowych ludzi i ich historie, a Bukowina to kraina bardzo gościnna i przyjazna. Na Bukowinę jedzie się raz, a potem się tęskni i wraca (lat 67, źródło: Sonda).

Podczas tych prac miałem możliwość poznania wielu Polaków, którzy pozostali po II wojnie światowej na Bukowinie, kultywując tradycje polskie w domach rodzinnych. Pamięć i dziedzictwo kulturowe jest widoczne w kościele, Domu Polskim, jak i na cmentarzu, pokazując wielokulturowość mieszkańców tej wsi i regionu (69 lat, źródło: Sonda).

Przywołane fragmenty wypowiedzi Wolontariuszy obu projektów, uporządkowane rosnąco pod względem ich wieku, wskazują na pewien porządek. Chodzi mianowicie o wiedzę – jej funkcje w projekcie i w doświadczeniach uczestników. We wszystkich tych wypowiedziach ujawnia się rodzaj powinności, odpowiedzialności wynikającej z udziału we wspólnocie narodowej oraz przekazie międzypokoleniowym (łączyła funkcja wiedzy na temat dziedzictwa, wiedza jako pretekst do wchodzenia w relację). Ale to w kategorii środkowej (szczególnie kategoria pięćdziesięciolatków, posiadających bogate doświadczenie i szeroki zasób kompetencji, ale nadal aktywnych zawodowo) artykułowane jest pragnienie podzielenia się swoimi umiejętnościami i wiedzą z innymi ludźmi. Młodzi ludzie zdecydowanie bardziej akcentują chęć przygód, nowych wrażeń, samorozwoju i nabywania nowych umiejętności. Ważne stają się takie ich wymiary, jak społeczny (nowe więzi, wiedza o ludziach, przełamywanie bariery językowej w procesie komunikacji), historyczny (dzieje społeczeństwa polskiego), etnograficzny (gwary polskie, elementy kultury i życia mieszkańców Bukowiny, orientacja w zakresie sytuacji Polaków i funkcjonowania polskości poza granicami kraju), krajoznawczy i przyrodniczy (poznawanie regionu Europy Środkowej, znaczenie działalności człowieka dla kształtowania krajobrazu). Ponadto w kategorii dwudziestolatków (studenci) ważne stają się kompetencje zawodowe. W projekcie brali udział studenci projektowania społecznego i socjologii. Udział w projekcie przyniósł młodym badaczom wiele doświadczeń terenowych, zawodowych. W swojej pracy dyplomowej poświęconej temu zagadnieniu Weronika Grajnert (wolonariuszka w Wikszanach) pisze: „Początkująca badaczka podkreśliła, że bardzo ważnym aspektem była możliwość obserwowania innych badaczy i profesjonalistów, jak pracują oraz jakie stosują metody i narzędzia badawcze. Badaczka mówi również, że poszerzyły się jej perspektywy i wie, że dzięki zdobytemu doświadczeniu mogłaby lepiej wesprzeć zespół badawczy w przyszłości. [...] Udział w dotychczasowych badaniach terenowych zaszczepił dużą ciekawość i zmotywował do dalszego rozwoju” (Grajnert, 2024: 23).

Wolontariusze podkreślają również znaczenie projektu dla ich rozwoju osobistego i wzrostu samoświadomości. Polacy na Bukowinie to grupa odniesienia, dająca podstawę do autorefleksji nad postawą życiową, poczuciem wspólnoty narodowej, kultury polskiej, religii. Wolontariusze odkrywają nowe lub zapoznane albo zarzucone przez mieszkańców dzisiejszej Polski elementy kultury, obszary ich występowania i powiązania funkcjonalne w świecie Polaków na Bukowinie, na przykład wypowiedź jednego z najmłodszych uczestników: *Jesteśmy w Rumunii i ktoś mówi po polsku! Co się dzieje?! [...] Dziecko, przechodząc ulicą, które miało pięć lat, pięknie witało się z każdym z nas, mówiło Szczęść Boże. To są rzeczy tak cieszące [...], a tak niezauważalne w naszym codziennym życiu.* W. Grajnert przywołuje w swojej analizie fragment dziennika z badań terenowych jednej z młodych wolontariuszek (studiującej socjologię), który

obrazuje, jak młodzi badacze zderzają się z rzeczywistością pracy w terenie i nabywają samoświadomości, pokory wobec tej realności: „Informacja o tym, że grupa Polaków sprząta groby widocznie rozniosła się do tego stopnia, że zjawiali się mieszkańcy nawet z okolicznych wsi, żeby posprzątać groby najbliższych. [...] Nam, studentom było ciężiej [niż doświadczonym badaczom – przyp. M.P.] utrzymać rytm pracy. Stasiu porwany w wir wywiadów porzucił swoje poprzednie zadanie. Ja z Anetą robiliśmy w tym czasie zdjęcia nagrobków. Im dalej, tym ciężiej było nam się skupić. Miejscowa ludność, która cały czas krążyła pomiędzy nami, nie sprzyjała wykonywaniu naszego zadania” (Grajnert, 2024: 47). Bardziej doświadczeni wolontariusze, partnerzy w pracy dokumentacyjnej, stają się socjologiczną kategorią Znaczącego Innego, ich praca, reakcje na przewidziane i nieprzewidziane zdarzenia są punktem odniesienia dla obrazu samego siebie (w tym np. swoich możliwości, wiedzy, umiejętności, mocnych i słabych stron). Jedna z wolontariuszek (19 lat), która uczestniczyła aktywnie w realizacji wywiadów z mieszkańcami wsi, wyszukiwaniu w terenie krzyży i kapliczek przydrożnych i opracowywaniu kart inwentarzowych dla tych obiektów, mówi podczas Bukowińskiego Festiwalu Nauki w Głogowie:

To były jedne z lepszych wakacji, które przeżyłam kiedykolwiek [...]. I wiele można było się tam nauczyć. Jej kolega (18 lat) mówi: Na początku, jak dostałem propozycję wyjazdu, to długo się zastanawiałem, czy akurat to jest to, co chciałbym robić w wakacje. Mam długie wakacje [maturzysty – przyp. M.P.], mogę sobie wypocząć, a nie jechać pracować za granicą. Ale prawda jest taka, że jak pojechałem, ani trochę nie żałowałem. Uważam, że takie okazje warto wykorzystywać. Bo [...] odnośnie do tego różnicowania tej grupy, to można było wiele rzeczy się nauczyć – odnośnie do samej Bukowiny i ludzi, ich kultury, ale też doświadczenia życiowego. I uważam, to doświadczenie za jedno z bardziej wartościowych. Można było zobaczyć piękne widoki. Nie spodziewałem się, że tak niedaleko można zobaczyć tak piękne krajobrazy. Widok Polaków mówiących inną gwarą to jest spotkanie się z inną rzeczywistością. [...] To doświadczenie wiele mnie nauczyło i bardzo wpłynęło na mój światopogląd i ukształtowało mnie troszeczkę podczas wakacji i zaciekało tematami związanymi z innymi kulturami i społeczeństwem.

Wypowiedzi te, wygłoszone publicznie na spotkaniu z niewiele młodszymi odbiorcami (uczniowie Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Głogowie), zawierają informację o wielowymiarowym oddziaływaniu projektu poświęconego dokumentacji dziedzictwa na jego młodych uczestników.

Takie właśnie, wszechstronne edukacyjne oddziaływanie projektu, dokonujące się w kontekście relacji społecznych, należy do głównych kierunków wyznaczonych sobie przez GEK. Jeden z liderów tej grupy, Jerzy Akielaszek, wypowiada się na ten temat następująco: *W tym projekcie uczestniczą osoby w różnym wieku. [...] żeby wychować, to musi każdy sam edukować w sobie człowieka. I jeżeli [...] jednym z wolontariuszy jest profesor [...], naukowiec [...], to osoby, które uczestniczą w tym projekcie, jak ja, niezwiązane z nauką, to ja podczas tego projektu uczę się. I podobnie inni, studenci czy*

uczniowie. Oni też podczas tego projektu formują się, edukują. I [...] już ktoś będzie miał możliwość prowadzenia [w przyszłości – przyp. M.P.] takich projektów [...]. Młode osoby, jak studenci, one dopiero rozpoczynają swoją karierę naukową i edukacyjną. I przy osobach z dużym doświadczeniem zawodowym mogą się uczyć (spotkanie upowszechniające w ramach Bukowińskiego Festiwalu Nauki, Głogów, 17.10.2024).

Warto dodać, że dokumentacja dziedzictwa realizowana zgodnie z podejściem partycypacyjnym zachęca również mieszkańców terenu objętego działaniami do włączenia się w działania. Przykładem są osoby, które przygotowują materiały dla wolontariuszy z Polski (np. Józef i Ekaterina Paraniak w Wikszanach), przesyłają zdjęcia świeżo odnowionego krzyża usytuowanego na posesji rodzinnej (Cristina-Iuliana Balac w Pojanie Mikuli). Potwierdzają to obserwacje wolontariuszy biorących udział w innych projektach dofinansowanych przez Instytut Polonika, którzy podczas obchodów 5-lecia Programu wypowiadają się na ten temat: *Miejscowi – Polacy, często właśnie nie-Polacy – oni prowadzą wolontariat, tak nie bardzo wiedząc, że to jest wolontariat, bo to są ich otoczenia [okolice/środowisko – przyp. M.P.], ich domy i oni nas tego uczą. Mówią kto tam jest, czasami poprawiają nasze ustalenia historyczne i bardzo im za to jesteśmy wdzięczni.* O wzajemnym wpływie i łączącym efekcie projektów realizowanych w duchu partycypacyjności świadczą też następujące słowa jednego z wolontariuszy: „Oni odkrywają na nowo, że oni są dla Polski ważni” (Polonika, 2024b).

Zakończenie

Spółeczne przedsięwzięcia opieki nad dziedzictwem kulturowym, których emanacją są projekty realizowane pod hasłem Wolontariat, można porównać do ruchu europejskich dziewiętnastowiecznych idealistów stawiających pierwsze muzea na wolnym powietrzu czy muzea regionalne. Bukowińskie projekty GEK w ramach programu Wolontariat stanowią przykład wieloaspektowej partycypacyjności w procesie świadomego wyłaniania dziedzictwa kulturowego na pograniczu etnicznym, jakim jest Bukowina. Udział w nich bierze wiele różnorodnych podmiotów z Polski i Rumunii (zarówno instytucje społeczne, jak i organizacje oraz podmioty indywidualne), reprezentujących odmienne światy społeczno-kulturowe. Praca dokumentacyjna w obszarze szeroko rozumianego dziedzictwa, polegająca na uważnym wsłuchiowaniu się w głosy płynące z terenu (środowisko Polaków na Bukowinie, ale też środowisko członków i sympatyków stowarzyszenia realizującego projekty), daje możliwość nawiązania relacji społecznych lub ich pogłębienia. Jest to również „przestrzeń” dla edukacji (udział w szkoleniach, odkrycia dokonane w terenie, akwizycja wiedzy w procesie wspólnej pracy) – tak w wymiarze indywidualnym (podnoszenie kompetencji osobistych), jak i społecznym (wzmacnianie kapitału zbiorowości społecznych – stowarzyszenia, społeczności lokalnych, rodzin,

dla których to dziedzictwo jest spuścizną po przodkach). Ważnym aspektem partycypacyjności dokumentacyjnych projektów GEK na Bukowinie jest poczucie sprawstwa ich wykonawców. W ten sposób poprzez skrzyżowanie przeciwstawnych kierunków (*bottom-up, top-down*), podmiotów i zaangażowanie emocjonalne partycypacyjnie realizowane przedsięwzięcia sprawiają, że dziedzictwo danej rodziny lub wieloetnicznej społeczności lokalnej jest uwspólniane, staje się ono ważnym świadectwem przeszłości także dla osób „postronnych”. Dzieje się tak ze względu na to, że zaistniało ono w ich osobistym doświadczeniu.

Bukowińskie projekty GEK stanowią przykład współczesnych aspiracji członków społeczeństwa do bardziej aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Potrzeba bycia podmiotem, posiadającym poczucie sprawstwa, poprzez zaangażowanie w procesy budowania wiedzy o przeszłości i kształtowanie nowych sieci społecznych. Jednocześnie są to projekty ukierunkowane na budowanie sieci społecznych, dających możliwość i zachęcających swoich uczestników do wymiany wiedzy i umiejętności (zob. Kurnatowicz, 2012: 18). Polskie społeczności na rumuńskiej Bukowinie oraz lokalne cmentarze (szczególna i wymagająca okoliczność) jako miejsce i kontekst partycypacyjnych badań dokumentujących dziedzictwo skłaniają do uczenia się. Po pierwsze, w warstwie współpracy w ramach grupy wolontariuszy (niejednorodnej wewnętrznie) oraz nawiązując nowe relacje z mieszkańcami miejsca („depozytariuszami” dziedzictwa lokalnego). Po drugie, uczenia się w zakresie umiejętności i wiedzy niezbędnych do realizacji celów projektu (wcielenie się w rolę badaczy). W ten sposób wolontariusze-badacze uczą się nie tylko poprzez miejsce (w zdecydowanej większości zupełnie dla nich nowe, co więcej, zawierające wyraźne rysy odmienności kulturowej), ale i poprzez zadania, które przed nimi stoją.

Warto zwrócić uwagę na korzyści płynące z podejścia partycypacyjnego w dokumentowaniu dziedzictwa. Podejście to staje się ważne w procesie integracji i budowania więzi. Pomaga wytwarzać sieci społeczne i zakorzeniać się w podmiotowo doświadczanej wspólnocie. Jest procesem o charakterze poznawczym w duchu społecznego uczenia się. Przywołując słowa F. Tildena: „W dziedzinie interpretacji uczestnictwo musi być w jakiś sposób fizyczne. [...] Uczestnictwo musi obejmować działania fizyczne, ale też musi być czymś, co sam uczestnik uzna za odkrywcze, wyjątkowe i dla niego istotne” (Tilden, 2019: 142). Oczywiście, nie w jednakowym stopniu cechuje to wszystkich członków danej zbiorowości lokalnej. Nie oznacza to jednak porażki idei partycypacyjnej dokumentacji dziedzictwa. Jest to propozycja, którą podejmą wybrane osoby, mniejsza bądź większa grupa, być może jednostki. Te, które mają poczucie dziedziczenia kultury po przodkach lub które są otwarte na uznanie danej spuścizny za doniosłą (bez kategoryzowania jej jako mainstreamową i undergroundową). Zaangażowanie nie tylko intelektualne, uczestniczenie w pracach terenowych przy wyszukiwaniu obiektów dziedzictwa i ich

opisie (poczucie sprawstwa) przekłada się na „ekscytujące poczucie przynależności” (Tilden, 2019: 147) – wytwarza połączenia o charakterze relacyjnym.

Bibliografia

- Ashworth, G. (2015) *Planowanie dziedzictwa*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Červinková H. i Gołębniak B.D. (red.) (2010) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Chabiera, A., Koziół, A. i Skaldawski, B. (2019) *Dziedzictwo obok Mnie – poradnik zarządzania dziedzictwem w gminach*. Warszawa: Narodowy Instytut Dziedzictwa.
- Filipkowski, P. (2015) *Archiwizacja, reanaliza, rewizyta. O nowych pojęciach i nowych podejściach w badaniach jakościowych*. *Kultura i Społeczeństwo*, 59(3), 3-30.
- Grajnert, W. (2024) *Znaczenie doświadczenia udziału w badaniach terenowych w kształtowaniu roli badacza*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem Artura Kinała, kierunek: Socjologia, specjalność: Badania społeczne w praktyce. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Greenwood, D.J. (2012) *Action research, czyli o badaniach w działaniu*. W: D. Jemieliński (red.) *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gulczyńska, A. (2019) Niepełnomocniające re-definicje „miejsca” i tożsamości jego uczestników w przebiegu badań partycypacyjnych. W: M. Mendel i W. Theiss (red.) *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 357-379.
- Janiszewska-Jakubiak, D. (2024) *Od wydawcy*. W: *Nam się chce*. Projekty realizowane w latach 2019-2023 w ramach programu własnego Instytutu Polonika pn. „Polskie dziedzictwo kulturowe za granicą – wolontariat”. Warszawa: Narodowy Instytut Polskiego Dziedzictwa Kulturowego za Granicą Polonika, 5-6.
- Klekot, E. (2016) *Dziedzictwo i jego antropologia*. *Roczniki Antropologii Historii*, VI(9), 7-13.
- Kocój, E. (2023) *Ginący świat dziedzictwa kulturowego małych wspólnot w Rumunii*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kurantowicz, E. (2006) *Badacz i mała społeczność lokalna. Proces badania jako zmaganie się z granicami*. W: M. Mendel (red.) *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 75-87.
- Kurnatowicz, E. (2012) *O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym*. *Wątpliwości zebrane*. Dyskursy Młodych Andragogów, 13, 13-20.
- Marody, M. i Giza-Poleszczuk, A. (2004) *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mendel, M. (2006) *Wstęp*. W: M. Mendel (red.) *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, 9-18.
- Mendel, M. i Theiss, W. (2019) *Od Redaktorów. Pamięć, miejsce i kategoria pamięciomiejsca w perspektywie społeczno-edukacyjnej*. W: M. Mendel i W. Theiss (red.) *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 9-29.
- Narodowy Instytut Polskiego Dziedzictwa Kulturowego za Granicą Polonika (2024a) *Nam się chce*. Projekty realizowane w latach 2019-2023 w ramach programu własnego Instytutu Polonika pn. „Polskie dziedzictwo kulturowe za granicą – wolontariat”, Warszawa: Narodowy Instytut Polskiego Dziedzictwa Kulturowego za Granicą Polonika.
- Narodowy Instytut Polskiego Dziedzictwa Kulturowego za Granicą Polonika (2024b) *Reportaż: „NAM SIĘ CHCE” Gala Wolontariatu Instytutu Polonika*. Dostępny na: https://www.youtube.com/watch?v=dyi7OiuSq0c&ab_channel=InstytutPolonika [6.11. 2024].

- Pokrzyńska, M. (2010) Bukowińczycy w Polsce. Socjologiczne studium rozwoju wspólnoty regionalnej. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Przybyła-Dumin, A. (2016) Badacz, nauczyciel, miłośnik kultury, depozytariusz wobec założeń Konwencji UNESCO w sprawie ochrony kulturowego dziedzictwa niematerialnego. W: A. Przybyła-Dumin (red.) *Narracja, obyczaj, wiedza... O zachowaniu niematerialnego dziedzictwa kulturowego*. Chorzów-Lublin-Warszawa: Muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie”, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Narodowy Instytut Dziedzictwa, 53-63.
- Rudnicki, P. (2024) „Kto jak nie my?”. *Wspólnota i działanie na Dworcu Głównym we Wrocławiu (marzec-kwiecień 2022)*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Sonda przeprowadzona przez Jana Walczaka na potrzeby reportażu o projekcie Cmentarz, kapliczki i krzyże przydrożne w Pojanie Mikuli – dokumentacja polskiego dziedzictwa kulturowego w Rumunii.
- Starosta, P. (2003) Fragmentaryzacja więzi społecznej i rekonstruowanie wspólnoty w dobie globalizacji. *Przegląd Socjologiczny*, 52(2), 115-144.
- Stobiecka, M. (2023a) Wprowadzenie. Krytyczne studia nad dziedzictwem: między teorią a praktyką. W: A. Stobiecka (red.) *Krytyczne studia nad dziedzictwem. Pojęcia, metody, teorie i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 11-34.
- Stobiecka, M. (2023b) Posłowie. Heritologia i krytyczne studia nad dziedzictwem w Polsce. W: A. Stobiecka (red.) *Krytyczne studia nad dziedzictwem. Pojęcia, metody, teorie i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 349-362.
- Stowarzyszenie Głogowska Edukacja Kresowa (2023) Archiwum dokumentacji projektów Stowarzyszenia Głogowska Edukacja Kresowa zrealizowanych ze wsparciem finansowym Instytutu Polonika w Wikszanach.
- Stowarzyszenie Głogowska Edukacja Kresowa (2024) Archiwum dokumentacji projektów Stowarzyszenia Głogowska Edukacja Kresowa zrealizowanych ze wsparciem finansowym Instytutu Polonika w Pojanie Mikuli.
- Straczuk, J. (2006) *Cmentarz i stół. Pogranicze prawosławne w Polsce i na Białorusi*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Tilden, F. (2019) *Interpretacja dziedzictwa*. Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT, partner wydania: Narodowy Instytut Dziedzictwa.

Roksana Pilawska-Gronostaj*

**WSPÓŁCZESNE KREOWANIE KOBIECEJ TOŻSAMOŚCI
PRZEZ KONFLIKT W BAŚNI POSTMODERNISTYCZNEJ:
ANALIZA FILMU *CRUELLA* (2021)****CONTEMPORARY CREATION OF FEMALE IDENTITY THROUGH CONFLICT
IN THE POSTMODERN FAIRY TALE: AN ANALYSIS OF THE FILM *CRUELLA* (2021)**

ABSTRACT: The article presents the results of qualitative interpretive research conducted as part of a doctoral thesis devoted to the analysis of the image of femininity in contemporary film fairy tales. The aim of the research is to show the pedagogical potential of popular culture as a space for creating a contemporary female identity, using the example of the interpretation of the attitudes and behaviors of the main character of the contemporary, postmodern film fairy tale *Cruella* (Gillespie, 2021). The author analyzes the film from the perspective of the process of maturation and shaping the female identity of the main character. The fairy tale protagonist, known in pop culture, must face both challenges resulting from socio-cultural expectations towards women, manifested in her interpersonal relations, as well as internal conflicts, symbolizing the process of shaping her adult identity. The article uses a content analysis method based on the critical paradigm, which allows for a detailed interpretation of how the film's presentation of Estella's relationships with other characters and her internal struggles reflect contemporary concepts of gender and cultural identity. The results of the research have shown that the main character's maturation process is connected with the acceptance of her own personality traits and transformation. The transformation of the title character can be interpreted as a critique of traditional patterns of femininity. The conclusions of the research show that *Cruella* not only reinterprets the framework of female identity and classic fairy tale motifs, but also emphasizes the importance of individualism, self-awareness, and acceptance of one's own multidimensional nature in the maturation process. The film presents a new, complex interpretation of femininity, showing the possibilities of its redefinition in the face of contemporary social and cultural challenges, which emphasizes the pedagogical potential of popular culture in creating a contemporary model of identity for young women.

KEYWORDS: popular culture, postmodern fairy tale, female identity.

ABSTRAKT: Artykuł prezentuje wyniki badań jakościowych przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej, poświęconej analizie wizerunku kobiecości we współczesnych baśniach filmowych. Celem badań jest ukazanie pedagogicznego potencjału kultury popularnej jako przestrzeni kreowania współczesnej kobiecej tożsamości, na przykładzie interpretacji postaw i zachowań głównej bohaterki współczesnej, postmodernistycznej baśni filmowej pt. *Cruella* (Gillespie, 2021). Autor analizuje film z perspektywy procesu dojrzewania oraz kształtowania kobiecej tożsamości przez główną bohaterkę. Znana w popkulturze baśniowa antagonistka, podczas swojej drogi do dorosłości, musi zmierzyć się zarówno z wyzwaniami wynikającymi z oczekiwań społeczno-kulturowych wobec kobiet, manifestującymi się w jej relacjach interpersonalnych, jak i z wewnętrznymi konfliktami, symbolizującymi proces kształtowania jej dorosłej tożsamości. W artykule zastosowano metodę analizy treści opartą na paradygmacie konstruktywistycznym, co umożliwiło szczegółową interpretację, w jaki sposób filmowe przedstawienie relacji Estelli z innymi postaciami oraz jej wewnętrzne zmagania odzwier-

* **Roksana Pilawska-Gronostaj** – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych; e-mail: r.pilawska-gronostaj@ip.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5451-8249>.

ciędlają współczesne koncepcje tożsamości płciowej i kulturowej. Wyniki badań wykazały, że proces dojrzewania głównej bohaterki jest związany z akceptacją własnych cech osobowości oraz transformacją. Przemianę tytułowej bohaterki można interpretować jako symboliczną krytykę tradycyjnych wzorców kobiecości. Wnioski przeprowadzonych badań wykazują, że *Cruella* nie tylko reinterpretuje ramy kobiecej tożsamości oraz klasyczne motywy baśniowe, ale także podkreśla znaczenie indywidualizmu, samoświadomości i akceptacji własnej wielowymiarowej natury w procesie dojrzewania. Film przedstawia nową, złożoną interpretację kobiecości, ukazując możliwości jej redefinicji w obliczu współczesnych wyzwań społecznych i kulturowych, co podkreśla pedagogiczny potencjał kultury popularnej w kreowaniu współczesnej tożsamości młodych kobiet.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura popularna, baśń postmodernistyczna, kobieca tożsamość.

Kultura popularna, współczesne kreowanie tożsamości i baśniowy konflikt

Kultura popularna, jako istotny element codzienności, nieustannie staje się przestrzenią społecznych dyskusji, w której odzwierciedlane są wartości, normy i oczekiwania wynikające z aktualnego porządku społeczno-kulturowego. W procesie dorastania każdy młody człowiek przechodzi przez etapy edukacji, socjalizacji i adaptacji kulturowej, które mają za zadanie przygotować go do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie (Bogunia-Borowska, 2006: 109). Proces kształtowania indywidualnej tożsamości coraz częściej opiera się jednak nie na tradycyjnej, formalnej edukacji, lecz na samodzielnej, nieformalnej aktywności jednostki w ramach kultury popularnej. Współczesne teksty medialne i audiowizualne, obecne w tej interdyscyplinarnej przestrzeni, pełnią kluczową funkcję, kształtując wyobrażenia członków społeczeństwa o tym, jak się ubierać, zachowywać, do czego dążyć, czego pragnąć, jak żyć, a nawet kim być. Wraz z rozwojem technologii obszar oddziaływania kultury popularnej staje się coraz bardziej rozległy, a jej znaczenie społeczne rośnie. Różnorodność prezentowanych wzorców, archetypów i stylów życia wymaga jednak nowoczesnych kompetencji w zakresie świadomego odbioru i krytycznej analizy treści. W efekcie świadoma i krytyczna interpretacja zjawisk występujących w kulturze popularnej zyskuje kluczowe znaczenie z perspektywy socjologicznej, kulturoznawczej i pedagogicznej, stając się ważnym, interdyscyplinarnym polem badawczym dla analizy procesu kształtowania współczesnej tożsamości jednostki.

Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek (2010: 103) podkreślają, że każdy tekst artystyczny, niezależnie od jego formy czy wartości estetycznej, przekazuje odbiorcom określoną wizję świata. Przyswajając wzorce zachowań i ustalone normy, człowiek jednocześnie uczy się społecznych kodów komunikacyjnych, obejmujących zarówno komunikację werbalną, jak i niewerbalne gesty, symbole oraz znaki (Kargul, 2006: 162-165). Prezentowane przez media wzory zachowań i postaw mogą pomóc odbiorcy w zrozumieniu innych ludzi. Kultura popularna – pełniąc kluczową rolę w procesie komunikacji społecznej – nie narzuca jednak gotowych znaczeń; zamiast tego wzmacnia indywidualne doświadczenia jednostki, wspierając kreowanie jej własnej tożsamości.

Poprzez przekazy emocjonalne, popkultura odzwierciedla znaczenia, które jednostka przypisuje otaczającemu ją światu społecznemu (Jakubowski, 2016: 20-24). Przez pryzmat losów i trudności, z jakimi mierzą się fikcyjni bohaterowie, jednostka nie tylko rozwija zdolność do empatii, lecz także nabywa umiejętności radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami (Jakubowski, 2001: 103). Kultura odgrywa kluczową rolę w procesie socjalizacji, przygotowując jednostkę do pełnienia ról społecznych zgodnie z przyjętymi normami i wzorcami zachowań.

Analizując rolę kultury popularnej w procesie socjalizacji i kształtowania tożsamości jednostki, warto uwzględnić także zmiany społeczne, gospodarcze i kulturowe, które zaszły w ostatnich latach. Jak wskazuje Witold Jakubowski (2014: 99), w globalnym świecie, charakteryzującym się różnorodnością kulturową i wielością wzorców, geograficzne pochodzenie oraz związana z nim tradycja przestały być fundamentem tożsamości jednostki. W tym procesie kluczową rolę zaczęły odgrywać osobiste doświadczenia, aktywność w kulturze popularnej oraz świadomy wybór jej elementów, oparty na marzeniach, aspiracjach, możliwościach i cechach charakteru danej osoby. Tempo zmian zachodzących we współczesnej przestrzeni społeczno-kulturowej wymaga jednak od jednostki umiejętności ciągłego redefiniowania stworzonych, indywidualnych znaczeń oraz świadomego balansowania między własną tożsamością a społeczną funkcją kultury, opierającą się na tradycji, określonych wzorcach i uwarunkowaniach biologicznych (Pilawska, 2020: 27).

Opisana powyżej równowaga może być utrzymywana między innymi poprzez różnorodne, kategoryczne rozróżnienia, które, zakorzenione w naturze człowieka, są obecne w każdej kulturze i języku, na przykład w odniesieniu do płci (Truchlińska, 2008: 41). Zgodnie z tradycyjnymi założeniami binaryzmu, kobiety i mężczyźni różnią się od siebie pod względem biologicznym, psychicznym, społecznym i kulturowym, co prowadzi do realizowania przez nich odmiennych ról, przestrzegania różnorodnych norm oraz posiadania specyficznych praw i obowiązków (Gromkowska-Melosik, 2012: 71). Współcześnie, niezależnie od przyjętej perspektywy, całkowita negacja tej dychotomii, która ignorowałaby różnice fizjologiczno-biologiczne, wydaje się niemożliwa. Zasadne jest jednak postawienie pytania o alternatywne perspektywy oraz inne czynniki, które kształtują społeczne postrzeganie przedstawicieli danej płci. Analiza tej kategorii zazwyczaj opiera się na dwóch podstawowych orientacjach. Z punktu widzenia teorii *esencjalistycznej*, kobiecość i męskość jako kategorie określające funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie są zdeterminowane przez cechy genetyczno-biologiczne. To podejście koncentruje się na fizycznych i psychicznych możliwościach oraz ograniczeniach wynikających z płci, przy czym różnice psychiczne są postrzegane jako naturalne konsekwencje uwarunkowań biologicznych. Alternatywną, bardziej złożoną perspektywę oferuje *konstruktywizm społeczny*, który postrzega kobiecość i męskość

jako kategorie tworzone w procesie dyskursywnym, będącym wynikiem społeczno-kulturowych procesów.

Przyjmując tę drugą perspektywę za zasadną, należałoby również dokonać istotnego rozróżnienia definicyjnego pomiędzy rodzajem a płcią (w tym wspomnianą płcią biologiczną i psychologiczną). Aby rozróżnić te trzy wymiary płciowości, język angielski oferuje osobne terminy: *sex*, *gender* i *gender identity* (Dziekanowska, 2008: 58-59). Pierwszy z nich odnosi się do odmienności cech anatomicznych lub fizjologicznych u kobiet i mężczyzn. Drugie pojęcie, które po polsku można przetłumaczyć jako „rodzaj”, odnosi się do płci jako zjawiska społecznego i zostało wprowadzone do opisu zestawów cech oraz właściwości utożsamianych w danej kulturze z kategorią kobiecości i męskości (Chybicka, 2006: 9). Angielski termin *gender identity* odnosi się z kolei do psychologicznego procesu samoidentyfikacji jednostki z jej płcią, co można przetłumaczyć na język polski jako tożsamość płciową. W kontekście kategorii rodzaju, określenia takie jak „kobieta” i „mężczyzna” pełnią funkcję społecznych etykiet przypisywanych na podstawie płci biologicznej. Akceptacja norm, praw i obowiązków związanych z przynależnością do określonego rodzaju płciowego jest fundamentem dla kształtowania się płci psychologicznej. Proces ten obejmuje tworzenie indywidualnych reprezentacji – sieci skojarzeń – które z kolei formują schematy płciowe.

Zdaniem Anny Baty (2006: 271) dziecko od najmłodszych lat, w trakcie procesu socjalizacji, rozwija selektywną schematyczność względem siebie i innych, wybierając wyłącznie te informacje, które są zgodne z jego płcią biologiczną. Na potrzeby przeprowadzonych badań, które zostaną omówione w niniejszym artykule, proponuję modyfikację tego założenia, stwierdzając, że jednostka od najmłodszych lat internalizuje konkretne informacje związane nie tylko z płcią biologiczną, ale także z tożsamością psychologiczną, uwarunkowaniami społecznymi oraz aspektami kulturowymi.

Na podstawie powyżej przedstawionych założeń teoretycznych można stwierdzić, że kategoria *kobiecości*, będąca przedmiotem niniejszych badań, ma charakter dyskursywny oraz jest ściśle związana z różnymi aspektami tożsamości: biologiczną, psychologiczną i kulturową. Oznacza to, że nie istnieje jedna uniwersalna „esencja” kobiecości, a właściwości i cechy, które są jej przypisywane, wynikają z konstruktów społeczno-kulturowych. Odwołując się do teorii Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (2002: 17), można przyjąć, że współczesna kobiecość to kategoria dynamiczna, nieustannie konstruowana i rekonstruowana, reprezentowana w różnorodny sposób w zależności od kontekstu czasowego, przestrzennego i kulturowego. W kulturze istnieje wiele odmiennych wersji kobiecości, które kształtują społeczne wyobrażenia i oczekiwania wobec kobiet.

Istotnym pytaniem badawczym staje się więc sposób, w jaki współczesna młoda kobieta osiąga dojrzałość i kształtuje swoją indywidualną tożsamość. Kobieta rodzi się kobietą w sensie biologicznym, genetycznym i fizjologicznym, ale dopiero poprzez

procesy wychowania, socjalizacji i adaptacji kulturowej „staje się” kobietą. Współcześnie, jak zauważa Sandra Bem (2000: 49), kobieta ma możliwość wyboru pomiędzy podporządkowaniem się obowiązującym schematom płciowym (co jest postrzegane jako „kobiecość”), odrzuceniem ich (co może być utożsamiane z „męskością”) lub świadomym przekraczaniem tych stereotypów i kreowaniem *tożsamości androgynicznej*, łączącej cechy uznawane zarówno za męskie, jak i żeńskie. Wybór tej indywidualnej ścieżki jest uwarunkowany zarówno cechami osobowości, wpływami społecznymi, jak i wzorcami prezentowanymi w popkulturze.

Proces internalizacji norm i wartości rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie, kiedy dzieci kształtują swoje przekonania poprzez interakcje ze znaczącymi innymi, takimi jak rodzice i osoby bliskie (Buczkowski, 1997: 169-171), a także poprzez media, szczególnie filmy i literaturę baśniową. Te fantastyczne opowieści, poprzez historie o fikcyjnych bohaterach, przekazują dzieciom określone postawy, wzorce zachowań oraz wiedzę na temat struktury społecznej, obowiązków i oczekiwań związanych z pełnieniem określonych ról płciowych i kulturowych. Uniwersalność baśni wynika z wykorzystania powtarzalnych motywów i archetypicznych schematów, które od wieków oddziałują na wyobraźnię odbiorców. Zgodnie z zasadą *baśniowego determinizmu*, przedstawiana fantastyczna historia samoistnie dąży do zachowania równowagi i tym samym steruje losem bohaterów, wspierając protagonistę i kierując go ku obronemu celowi (Czernow, 2006: 99-100).

Baśniowy świat charakteryzuje się prostotą zarówno w fabule, jak i w opisach, co wynika z jego uporządkowanej struktury oraz wyraźnych kontrastów. Postaci pozytywne, zarówno pod względem wyglądu, jak i cech charakteru, są ukazywane w sposób idealizowany, stanowiąc jednoznaczny wzór do naśladowania. Bohaterki takie jak księżniczki czy dobre wróżki często przedstawiane są jako piękne, młode kobiety o delikatnych, szlachetnych rysach twarzy, których uroda wpisuje się w powszechnie akceptowane kanony piękna. Ich włosy zazwyczaj są proste, w odcieniach blondu lub czerni, nigdy rude. Z kolei kobiece postaci negatywne są ukazywane jako uosobienie wszelkiego zła, zarówno pod względem fizycznym, jak i moralnym. Zwykle są starsze, brzydkie, leniwe i niegodziwe, a ich wygląd zawiera cechy powszechnie kojarzone z ułomnościami ciała i duszy. Takie dychotomiczne przedstawienie baśniowych kobiet ma na celu jednoznaczne zakodowanie w odbiorcy wyraźnych wartości i norm, które są łatwe do zrozumienia i przekazania (Rutka, 2012: 29).

Dualizm występujący w świecie baśni nierozzerwalnie związany jest z konfliktem, symbolizującym walkę dobra ze złem. Sytuacje konfliktowe, takie jak rywalizacja między rodzeństwem o uznanie ojca lub między młodszą a starszą kobietą (zazwyczaj pasierbicą i macochą) o miano najpiękniejszej, wspomagają proces oceny moralnej i identyfikacji z bohaterem, który poprzez pokonanie rywala uczy się przezwycięzać

własne słabości i rozwija swoją osobowość na drodze ku osiągnięciu dojrzałości. W magicznych historiach dobry bohater jest przedstawiony w sposób atrakcyjny, charakteryzując się urodą zewnętrzną, wewnętrznym dobrem oraz cnotami, takimi jak odwaga, zaradność i uczciwość. Taka kreacja postaci powoduje, że czytelnik od samego początku utożsamia się z nią i wspólnie przeżywa wszystkie cierpienia, porażki i chwile triumfu. Dramatyczne momenty akcji poruszają emocjonalnie dziecko, pośrednio kształtując jego postawę moralną. Relacja, która tworzy się pomiędzy postacią a czytelnikiem podczas poznawania baśniowej opowieści, oparta na wspólności uczuć (identyfikacji i empatycznym współodczuwaniu), pozwala dziecku na zdobywanie wiedzy o życiu, zaspokajanie potrzeb współuczestniczenia, akceptacji i przynależności oraz na projekcję radosnych lub smutnych uczuć, co prowadzi do zastępczej kompensacji niezaspokojonych potrzeb społeczno-emocjonalnych. Według Katarzyny Krason (2002: 251-252), najczęściej występującymi typami bohaterów w baśniach są: *bohater archetypowy*, stanowiący wzór postępowania; *bohater transformujący*, który pokonuje długą i trudną drogę, by na końcu odnieść zwycięstwo; oraz *bohater-translator*, który poprzez swoje działania uwypukla różnice między dobrem a złem. Proces identyfikacji z pozytywną postacią często wspiera również baśniowa fabuła, w której bohater, podobnie jak dziecko w okresie dorastania, przechodzi pewną drogę.

Istnieje także wiele innych kryteriów podziału baśni. Znany psycholog i terapeuta dziecięcy Bruno Bettelheim proponuje na przykład, by dzielić opowieści baśniowe na te, które są świadomie i nieświadomie odbierane przez odbiorcę (Bettelheim, 1996: 373). Badania nad odkrywaniem wspomnianych zasad baśniowego świata prowadził także znany folklorysta Włodzimierz Propp, który w swojej książce *Morfologia bajki magicznej* (Propp, 2011) porównał 100 narracji z bajek magicznych, wyodrębniając 31 *funkcji* oraz odkrywając formalno-strukturalne zasady rządzące ich kolejnością. Zgodnie z jego teorią, każda baśń rozpoczyna się *funkcją odejścia*, a kończy *funkcją wesela*. Między nimi pojawiają się różnorodne funkcje, które choć mogą przybierać różne formy w zależności od fabuły, zawsze zachowują określoną kolejność. Propp wyodrębnił także siedem typów bohaterów, zwanych *křęgami działań*, które klasyfikują postacie według ich ról w narracji (Propp, 2011: 91-93). Strukturalna teoria uniwersalnych schematów bajki magicznej, stworzona przez Proppa, niezmiennie fascynuje badaczy z różnych dziedzin, niezależnie od upływu czasu. Jej ponadczasowy charakter sprawia, że klasyfikacja ta może być używana nie tylko do analizy cech gatunkowych bajki, ale także do badania innych form sztuki, takich jak ich filmowe adaptacje baśni. W przedstawionych wynikach badań interpretacyjnych przedstawię, w jaki sposób teoria Proppa może służyć jako narzędzie do analizy strukturalnej współczesnych baśni filmowych.

Współczesne baśnie filmowe odgrywają szczególną rolę w procesie socjalizacji i adaptacji kulturowej jednostki. Te intermedialne opowieści stanowią wizualne odzworowanie tradycyjnych narracji, znanych z baśni ludowych i literackich, oferując dzieciom i młodzieży silne wzorce do naśladowania. W ostatnich latach szczególną popularność zdobyły nowe adaptacje klasycznych baśni, które proponują odbiorcom „symboliczną grę” z dobrze znanymi motywami, strukturami fabularnymi oraz wartościami aksjologicznymi. Według Jacka Zipesa współczesne utwory baśniowe można podzielić na dwie kategorie: *duplikaty*, które powielają znane motywy, oraz krytyczne *dekonstrukcje*, odzwierciedlające postmodernistyczne podejście (Zipes, 1994: 9-10). Nowoczesne baśnie – określane mianem *postmodernistycznych* (Kostecka, 2014) – nie tylko przekraczają granice klasycznych gatunków, ale także wytyczają własne ścieżki, aby dotrzeć do współczesnego widza, zdominowanego przez dynamiczne tempo życia. Ich głównym celem jest poruszenie odbiorcy na poziomie emocjonalnym i moralnym. W przeciwieństwie do dawnych filmowych baśni, które opierały się na zasadach uproszczonego realizmu¹ (Sitkiewicz, 2009: 224-229), uniwersalnych tematach zaczerpniętych z literackich pierwowzorów oraz jednowymiarowych postaciach promujących tradycyjne wartości moralne, baśnie postmodernistyczne oferują bardziej złożoną refleksję nad wzorcami kobiecości i męskości, które są bardziej aktualne dla krytycznego, refleksyjnego i dojrzałego widza (Kwiatkowska, 2016: 182).

Współczesny uczestnik kultury, zanurzając się w świat baśni, pragnie samodzielnie odkrywać głębsze znaczenia, kierując się własnymi doświadczeniami, emocjami, wiedzą i umiejętnościami. Postmodernistyczne baśnie oferują taką możliwość, zapraszając odbiorcę do „gry” w dekodowanie metaforycznych znaczeń. Zdaniem Weroniki Kosteckiej (2014: 21-56) za charakterystyczne cechy współczesnych baśni postmodernistycznych należy uznać: *zabiegi parodystyczne, przeobrażenia w sferze aksjologii, autotematyzm* (rozumiany jako samoświadomość istnienia baśniowego scenariusza lub nawiązywanie do innych tekstów, nurtów, gatunków), *intertekstualne gry* oraz *większą złożoność charakterologiczną postaci*.

Opisane tu współczesne baśnie charakteryzują się różnorodną strukturą i złożonością. Opowiedziane w nich historie nadal jednak w różnym stopniu nawiązują do tradycyjnych motywów znanych z klasycznych baśni ludowych i literackich. Tradycyjne funkcje, choć zachowane, często pojawiają się w nowym układzie, co dodaje głębi

¹ Początkowo termin ten odnosił się do klasycznych, animowanych baśni filmowych produkcji Wytwórni Walta Disneya, w których postacie, mimo zachowania autentyczności ruchu i proporcji ciała zgodnych z rzeczywistością fizycznością, były pozbawione zbędnych detali. Taki zabieg miał na celu uproszczenie obrazu, co sprawiało, że wiele elementów graficznych nabierało charakteru symbolicznego. Schematyczny rysunek skupiał uwagę widza na kluczowych elementach, jednocześnie utrzymanie realistycznej konwencji zwniało odbiorcę z konieczności interpretowania wszystkich pojawiających się na ekranie kształtów i obrazów.

i komplikacji fabule. Klasyczni bohaterowie, wzbogaceni o złożone portrety psychologiczne, pozostawiają odbiorcy przestrzeń do indywidualnej oceny ich działań, jednocześnie skłaniając do refleksji – zgodnie z zasadą moralnego relatywizmu. Współczesne baśnie coraz częściej koncentrują się na wewnętrznych konfliktach bohaterów, co przesuwa główny punkt ciężkości na złożoność ich osobowości.

Te zmiany w strukturze baśni wpływają na przekaz wartości, norm i wzorców zachowań, które kształtują proces kreowania tożsamości jednostki na podstawie bardziej skomplikowanych narracji. Aby zilustrować wspomniane zmiany, niniejszy artykuł koncentruje się na analizie relacji i postaw ujawniających się w zachowaniach głównej bohaterki jednej z popularnych współczesnych postmodernistycznych baśni filmowych pod tytułem *Cruella*. Bohaterka, poprzez wewnętrzny konflikt, dąży do osiągnięcia dojrzałości i wykreowania własnej, indywidualnej tożsamości.

Problematyka postmodernistycznej baśni i metodologia badań

Na podstawie przedstawionego tła teoretycznego, w niniejszym artykule przeprowadziłam jakościowe badania interpretacyjne na przykładzie współczesnej, popularnej postmodernistycznej baśni filmowej pod tytułem *Cruella* w reżyserii Craiga Gillespiego z 2021 roku (Gillespie reż., 2021). Film ten opowiada o początkach jednej z najbardziej znanych i stylowych negatywnych bohaterek – Cruelli De Mon, pochodzącej z powieści *101 dalmatyńczyków* autorstwa Dodie Smith z 1956 roku oraz jej późniejszej animowanej ekranizacji z 1961 roku nakręconej przez Wytwórnię Walta Disneya (reż. Hamilton Luske i Clyde Geronimi).

Zgodnie z koncepcją Ryszarda Nycza i Patrycji Pokory, można uznać, że stworzenie osobnej opowieści o stopniowej przemianie spokojnej i posłusznej Estelli w ekscentryczną, egoistyczną, lecz genialną Cruellę stanowi przykład popkulturowego *apokryfu* (Nycz, 1993; Pokora, 2013: 220-222), który wykorzystuje potencjał tej popularnej antagonistki. Interesująca jest także struktura samej historii, gdzie informacje są przekazywane widzowi stopniowo, zgodnie z koncepcją *rozumienia przyłączonego* opisaną przez Henry'ego Jenkinsa (2007: 122). Powolne odkrywanie złożonej osobowości Estelli, która dorasta na oczach widzów i stopniowo przemienia się w Cruellę, sprawia, że tę opowieść – będącą jednym z nielicznych filmów Disneya, w którym antagonistka jest główną bohaterką² – można analizować jako historię o kreowaniu własnej tożsamości.

² Drugą popularną baśnią filmową są *Czarownica* (2014, reż. R. Stromberg) i *Czarownica 2* (2019, reż. J. Rønning) z Angeliną Jolie jako Diabolina ze *Śpiącej Królowny* (1959, reż. C. Geromini).

Głównym pytaniem badawczym, na które starałam się odpowiedzieć w niniejszym artykule, było zrozumienie indywidualnej ścieżki dojrzewania głównej bohaterki, jaką przebyła w drodze do osiągnięcia dorosłości. Analiza procesu przemiany Estelli w Cruellę, rozpatrywana z perspektywy jej relacji z innymi postaciami oraz jej wewnętrznego konfliktu, stanowi kluczową przestrzeń badawczą, ukazującą znaczenie indywidualizmu, samoświadomości i samoakceptacji w kształtowaniu dojrzałej tożsamości psychologicznej, społeczno-kulturowej oraz płciowej. Współczesne, postmodernistyczne baśnie, które – jak wykazałam – prezentują bardziej złożone i pogłębione charakterystyki postaci, różnią się od klasycznych baśni ludowych i literackich, podkreślając rolę indywidualnych wyborów oraz wewnętrznych procesów psychicznych w rozwoju bohatera. Przeprowadzona analiza filmoznawcza koncentrowała się zatem na złożonych relacjach głównej bohaterki filmu (Estelli/Cruelli) z innymi postaciami oraz na jej wewnętrznym konflikcie, który stanowi współczesną metaforę procesu dojrzewania, symbolizowanego w filmie poprzez transformację Estelli z łagodnej dziewczyny w zbuntowaną Cruellę.

W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie zastosowałam technikę analizy treści, opartą na metodzie przeszukiwania archiwów w celu pozyskania danych jakościowych³. W antropologicznym ujęciu dokument jest rozumiany jako każdy materialny ślad działalności człowieka, a współcześnie pojęcie to obejmuje również materiały wizualne i audiowizualne. Zdaniem Elżbiety Kalinowskiej (2001), technika analizy treści stanowi sposób symbolicznego wnikania w znaczenia każdego, wielowarstwowego przekazu, który może być odczytywany i interpretowany na wiele sposobów. Tak rozumiana i przeprowadzona refleksyjno-krytyczna analiza poszukiwania znaczeń w filmie *Cruella* umożliwiła mi wieloaspektowe podejście do tematu, uwzględniające prezentowane wartości, kontekst społeczno-kulturowy oraz wnioski wyciągnięte na podstawie przeprowadzonych badań. Dokonując interpretacji wybranej opowieści filmowej, chciałam odkryć to, co pozostając niewypowiedziane i „ukryte” pomiędzy baśniowymi wątkami, jednocześnie jest istotne z perspektywy kreowania współczesnej kobiecej tożsamości. W artykule skoncentrowałam się na analizie relacji głównej bohaterki filmu (Estelli/Cruelli) zarówno z innymi postaciami, jak i z dychotomicznymi aspektami jej własnej, złożonej tożsamości. Tak przeprowadzona interpretacja pozwoliła na głębsze zrozumienie interakcji między bohaterką a otaczającym ją światem, jednocześnie umożliwiając refleksję nad wewnętrznymi konfliktami, które kształtują jej rozwój i stopniowo prowadzą do wypracowania indywidualnej, dojrzałej tożsamości w procesie dorastania.

³ Przyjmuję, że analiza treści jest techniką badawczą, wpisującą się w jakościową metodę przeszukiwania archiwów (Krippendorff, 2004).

***Cruella* (Gillespie reż., 2021) jako baśniowa metafora dojrzewania przez konflikt**

Film *Cruella* (Gillespie reż., 2021) Wytwórni Walta Disneya, opowiadający o początkach kariery tytułowej bohaterki, reinterpretuje jej późniejsze, negatywne zachowania (znane z literackiego pierwowzoru i wcześniejszych adaptacji filmowych) w kontekście jej relacji z innymi postaciami. Twórcy zdecydowali się na wyeksponowanie emocji, oczekiwań i postaw bohaterów głównie poprzez dialogi, podczas gdy warstwa wizualna odgrywa rolę wspierającą. Zgodnie z opisywanymi zasadami baśni postmodernistycznej, historia przedstawiona przez australijskiego reżysera Craiga Gillespiego jest: intergatunkowa, zróżnicowana pod względem relacji między postaciami i skierowana do szerokiej publiczności.

Przyjaźń łącząca główną bohaterkę z Horacym i Jasperem to prosta, szczerza relacja, przypominająca klasyczne baśniowe więzi między protagonistami a ich lojalnymi, magicznymi pomocnikami, którzy – zgodnie z metodologią Proppa – pełnią różne funkcje, w tym przewidywanie przyszłości na podstawie posiadanych informacji, znane jako *wieszczanie* (Propp, 2011: 78-79). Ta warstwa opowiadanej historii jest adresowana szczególnie do młodszych widzów. Z kolei emocjonalnie złożona więź między Estellą a jej biologiczną matką, ze względu na kryminalny wątek, wprowadza element „gry międzygatunkowej”, która angażuje dorosłych widzów, dostarczając im intensywnych doświadczeń zmysłowych, na co zwraca uwagę Bogusław Skowronek (2017: 167-168), nazywając to *dreszczem emocji*. „Uwewnętrzniona” relacja między spokojną Estellą a mroczną Cruellą stwarza również przestrzeń do osobistych poszukiwań i odpowiedzi na pytania dotyczące ludzkiej psychiki, co można interpretować jako bezpośrednie potwierdzenie opisywanego psychologicznego potencjału medialnych elementów kultury popularnej, w procesie kształtowania własnej tożsamości jednostki (Jakubowski, 2012: 114-123).

Film *Cruella* wytwórni Walta Disneya rozpoczyna się od przedstawienia relacji Estelli z jej przybraną matką, Catherine. Kobieta, samotnie wychowując córkę, starała się zapewnić jej jak najlepszą edukację oraz zachęcić do rozwijania jej pasji. Pragnąc uchronić dziewczynkę przed odrzuceniem społecznym, Catherine namawiała ją do przestrzegania oczekiwań otoczenia. Wymagając od Estelli cech, takich jak łagodność, uprzejmość i opanowanie, matka starała się wychować ją zgodnie z normami zapisanymi jej płci biologicznej (Kosakowska, 2006: 91). Dostrzegając mroczną – z jej perspektywy „męską” – stronę osobowości córki, Catherine usiłowała stłumić wszelkie przejawy nieposłuszeństwa, co widoczne jest w przytoczonym fragmencie ich rozmowy w drodze do szkoły:

Catherine: I pamiętaj, masz takie same prawa jak inni, niech się cieszą, że tu chodzisz.

Estella: Wiem przecież.

Catherine: Hej, co powiesz, gdy Cruella będzie chciała przejąć nad Tobą kontrolę?

Estella: Dzięki za odwiedzinę, ale teraz lepiej idź.

Catherine: Właśnie, i ładnie się z nią pożegnaj.

Estella: Do widzenia, Cruello (Gillespie reż., 2021: 01:32-01:43).

Powyższy dialog, symbolicznie przedstawiający proces socjalizacji, wyraźnie ekspozuje stosunek córki do matki. Przywiązana do kochającej Catherine, Estella posłusznie wykonuje jej polecenia, tłumiąc w sobie „bunt”, który – zgodnie z narracją Cruelli – od początku miał wymiar ideologiczny, a nie personalny, jako sprzeciw wobec represyjnych zasad funkcjonowania świata. Ten krótki komentarz bohaterki zapowiada jej przyszłą nonkonformistyczną postawę wobec społecznie ustalonych norm, wynikających z binarnego podziału płci oraz kulturowo ugruntowanych narracji, które określają styl życia jednostek. Zachowanie Estelli można zatem interpretować nie tylko jako przykład tożsamości androgynicznej, charakterystycznej dla bohaterów baśni postmodernistycznych, ale również jako jawne ideologiczne i autotematyczne nawiązanie do nurtu postmodernizmu.

Relacja Estelli z Catherine zapewniła jej siłę i pewność siebie, by stawić czoła nieprzychylnemu otoczeniu, które oceniało ją na podstawie jej oryginalnego wyglądu. Poświęcenie Catherine miało zarówno wymiar symboliczny, jak i fizyczny, co czyni ją postacią zbliżoną do archetypicznej „dobrej matki” znanej z baśni, takich jak *Kopciuszek* czy *Królowna Śnieżka* (Pilawska, 2019: 192-193). Przykładem tego poświęcenia była decyzja Catherine o przeprowadzce z małego miasta do Londynu, co wiązało się z porzuceniem znanego otoczenia i ugruntowanej pozycji dla dobra dziecka.

Późniejsze wydarzenia, które prowadzą do śmierci Catherine, można interpretować jako konsekwencję wcześniejszego, społecznie nieakceptowanego zachowania Estelli. W baśniowym świecie, zgodnie z teorią *morfologii bajki magicznej* Proppa, każde nieposłuszeństwo lub złamanie zakazu przez głównego bohatera musi zostać ukarane przez antagonistę – odebraniem cennego przedmiotu, zranieniem magicznego pomocnika lub śmiercią członka rodziny (Propp, 2011: 32-33). Matka Estelli, po tym jak dziewczynka złamała nakaz pozostania w bezpiecznej przestrzeni (w filmie symbolizowanej przez samochód), musi zginąć, aby przywrócić równowagę w baśniowym świecie. Fizyczne poświęcenie Catherine podkreśla jej rolę jako „dobrej” postaci w opowieści, jednocześnie wzmacniając znaczenie wcześniejszych rozmów i pouczeń, które przekazywała córce – wpływając na późniejsze zachowanie Estelli. Dziewczynka, doceniając poświęcenie matki, początkowo stara się sprostać jej oczekiwaniom, odczuwając silne poczucie winy za jej śmierć.

Więź łącząca Estellę z jej przybraną matką, Catherine, ujawnia także pierwsze przejawy konfliktu między dwiema stronami osobowości bohaterki. Estella, starając się sprostać oczekiwaniom zmarłej opiekunki, stara się tłumić swoją mroczną stronę – Cruellę. Ta wewnętrzna walka o dominację staje się źródłem ukrytego konfliktu w umyśle bohaterki. Pragnienia i ambicje Cruelli, które są sprzeczne z planami Estelli oraz życzeniami jej matki, prowadzą do narastającej frustracji. Ostateczne przejęcie kontroli przez Cruellę można zatem interpretować jako symboliczne złamanie zasad baśniowego świata i kolejne naruszenie nakazu matki, za co Estella musi zapłacić – co symbolizuje jej „pogrzeb” pod koniec filmu.

Zgodnie z teorią Proppa, kara za złamanie zakazu przez główną bohaterkę (*funkcja VIII*) „uruchamia akcję baśni, kończąc jej część początkową” (Propp, 2011: 32). Nieprzygotowana do samodzielnego życia Estella decyduje się kontynuować plan matki i udaje się do Londynu wraz ze swoim psem, który, zgodnie z *funkcją IX* Proppa, pełni funkcję magicznego pomocnika, wspierającego protagonistkę (Propp, 2011: 49). W Londynie spotyka Jaspera i Horacego, którzy również mogą być zakwalifikowani jako baśniowi pomocnicy – analogiczni do krasnoludków lub dobrych wróżek, przysparzających sierotę po stracie matki.

Różnorodność charakterów pomiędzy bohaterami wskazuje na intertekstualność samej baśni. Zabawny i nieporadny Horacy wprowadza element komediowy, natomiast inteligentny i wrażliwy Jasper, okazując współczucie Estelli, buduje z nią silną więź opartą na wspólnocie doświadczeń – cechę charakterystyczną dla melodramatu. Wspólne działania tej grupy bohaterów odwołują się natomiast do konwencji komedii kryminalnej, w której sprytni złodzieje nieustannie wymykają się stróżom prawa. Ich działania stanowią istotne tło do interpretacji relacji między nimi. Bezpieczna przestrzeń stworzona przez Horacego i Jaspera, której fizycznym odzwierciedleniem jest mieszkanie na poddaszu, umożliwia głównej bohaterce swobodny rozwój osobowości poprzez realizację swoich pasji. Działania Jaspera, które ostatecznie pozwalają Estelli spełnić swoje marzenia, potwierdzają jego rolę jako baśniowego pomocnika. Wkroczenie Estelli do świata mody symbolizuje początek jej podróży (*funkcja XI* według Proppa), prowadząc do przekroczenia baśniowej granicy między światem realnym a magicznym, co objawia się jej przemianą w Cruellę zarówno pod względem wyglądu, jak i charakteru. Z tej perspektywy początkowa aktywność Jaspera jako pomocnika sprowadza się do wręczenia bohaterce magicznego środka (Propp, 2011: 45) – znalezionej ogłoszenia o pracę – który umożliwia jej dalsze, samodzielne działania.

Otrzymywanie pomocy od towarzyszy stopniowo wpływa na zachowanie Estelli, która zbliżając się do granicy między światem realnym a magicznym (symbolizującym jej przemianę w Cruellę), zaczyna inaczej traktować swoich dotychczasowych przyjaciół. W miarę jak rozwija swoje umiejętności, Estella zaczyna intelektualnie przewyższać

swoich towarzyszy z dzieciństwa. Rosnąca „dysproporcja” między nimi – będąca odzwierciedleniem jej stopniowej przemiany – ostatecznie prowadzi do degradacji tych postaci w roli pomocników. Choć nadal wykonują powierzone im zadania, emocjonalnie oddalają się od Estelli.

Podobną rolę w relacji z główną bohaterką odgrywa jej szkolna przyjaciółka, Anita Darling. Dostrzegając piękno w złożonej osobowości Estelli, Anita okazuje jej przyjaźń i wsparcie zarówno w szkole, jak i w dorosłym życiu. Akceptując porywczy temperament projektantki oraz jej błyskotliwe, szczere komentarze, dziennikarka dobrowolnie podejmuje współpracę z Estellą. W miarę rozwoju fabuły lojalność Anity zostaje wystawiona na próbę, gdy Baronessa próbuje odkryć prawdziwą tożsamość swojej rywalki. Zgodnie z baśniową konwencją, która nagradza bohaterów za uczciwość i wierność, postawa Anity zostaje nagrodzona (Krasoń, 2002: 251-252). Na końcu filmu Anita otrzymuje małego dalmatyńczyka, co stanowi wyraźne nawiązanie do historii przedstawionej w animacji z 1961 roku. Tajemniczy sposób, w jaki zostaje obdarowana – w zagadkowym pudełku, sugerującym, lecz niewskazującym jednoznacznie na Cruellę jako nadawcę – odwołuje się do kluczowej roli losu w baśniach, zgodnie z zasadą *baśniowego determinizmu* (Czernow, 2006: 99-100).

Najbardziej wyeksponowaną relacją w fabule filmu jest więź łącząca Estellę (a później Cruellę) z jej biologiczną matką, Baronessą. Stopniowo rozwijająca się relacja między bohaterkami staje się kluczowym tłem dla procesu dojrzewania Estelli, symbolizowanego w filmie przez jej wewnętrzny konflikt, który ostatecznie prowadzi do przemiany w Cruellę. Analizując osobowość bohaterki z perspektywy baśniowego dualizmu, można zauważyć, że różnice w charakterach, aspiracjach i marzeniach Estelli oraz Cruelli znajdują odzwierciedlenie w ich odmiennym podejściu do Baronessy. Antagonistka, będąca jednocześnie biologiczną matką głównej bohaterki, początkowo wzbudza podziw nieśmiałej Estelli, by ostatecznie stać się największym wrogiem Cruelli.

Łagodna i dobra Estella jest zafascynowana Baronessą i światem mody, który ta reprezentuje. Silna postawa antagonistki imponuje Estelli, która – będąc w wewnętrznym konflikcie – szuka jej aprobaty, aby zewnętrze potwierdzić swoją wartość, zaniżoną przez poczucie winy za śmierć przybranej matki. Jednak po symbolicznej przemianie stosunek Estelli do Baronessy ulega diametralnej zmianie. Cruella, poznawszy tajemnicę morderstwa popełnionego przez Baronessę, przekształca swoje dotychczasowe poczucie winy w złość, co wpływa na jej nowe marzenia i ambicje.

Zachowanie głównej bohaterki względem Baronessy można interpretować z dwóch perspektyw. Po pierwsze, traktując jej zachowania jako przejawy dwóch odrębnych postaci, można dostrzec nawiązanie do alegorycznych archetypów brata i siostry z baśni braci Grimm, które według Bettelheima symbolizują dwie przeciwstawne strony ludzkiej natury (Bettelheim, 1996: 135-136). Po drugie, pragnienie zemsty na arystokratce

symbolizuje dążenie Cruelli do władzy, która w baśniowym świecie oznaczałaby osiągnięcie sukcesu życiowego i osiągnięcie dojrzałości (Bettelheim, 1996: 320). W świecie Cruelli to osiągnięcie sukcesu jest odzwierciedlone przez zdobycie pozycji ikony mody.

Poza tym zmienna relacja głównej bohaterki z jej biologiczną matką, Baronessą, może być interpretowana jako odwołanie do wczesnego „edypalnego” etapu rozwoju dziecka, kiedy postać matki zostaje „rozszczepiona” na dwie przeciwstawne osobowości: dobrą, kochającą opiekunkę z okresu „przededypalnego” oraz złą, niegodziwą macochę, która staje się podświadomą reakcją na aktualne wewnętrzne konflikty dziecka (Wójcik-Dudek, 2014: 30). Taką interpretację sugeruje kilka szczegółów zawartych w filmie. Po pierwsze, zachowanie Baronessy przejawia archetypowe cechy typowe dla klasycznych baśniowych antagonistów. Przekonana o swojej wyjątkowości, arystokratka nie ufa nikomu, przypisując innym negatywne cechy charakteru. Jej postawa jednoznacznie wskazuje, że w baśniowym świecie niegodziwość – podobnie jak dobroć – jest wszechobecna i nierozzerwalnie związana z niedojrzałością emocjonalną, społeczną lub płciową (Bettelheim, 1996: 309-310). Posiadana władza i pozycja nie chronią jednak niedojrzałej bohaterki przed ostateczną klęską, co w filmie symbolizuje jej aresztowanie – uwspółcześniona wersja kary za niegodziwe postępowanie baśniowej złej macochy. Dodatkowo, postać Baronessy, podobnie jak klasyczna zła macocha, nie posiada własnego imienia i jest definiowana wyłącznie przez swoją pozycję w hierarchii społecznej. Sugeruje to również zakończenie historii, w którym Cruella, pokonując Baronessę, odzyskuje należną jej pozycję społeczną, tytuł oraz majątek. Zgodnie z konwencją filmowej baśni, można uznać, że jest to klasyczne zakończenie opowieści, w której biedna dziewczyna, pokonując złą królową, zdobywa władzę i osiąga sukces społeczny dzięki swojej mądrości i sprytowi, wspierana przez wiernych przyjaciół (Bettelheim, 1996: 320).

Zanim jednak główna bohaterka osiągnie ostateczne zwycięstwo, musi przejść długą drogę – symboliczne dojrzewanie wewnętrzne – aby pokonać swoją rywalkę i zaakceptować złożone aspekty swojej osobowości. Pierwsza konfrontacja ze złą macochą następuje zbyt wcześnie, co jest widoczne w zachowaniu Cruelli podczas Biało-Czarnego Balu. Przywdziewając biało-czerwoną suknię, Cruella wyraźnie eksponuje swój wewnętrzny konflikt. Zgodnie z kulturowymi kodami, kolor biały symbolizuje czystość i niewinność, podczas gdy czerwony oznacza krew i namiętność. Strój może zatem symbolizować wewnętrzną walkę bohaterki pomiędzy dziecięcą niewinnością (Estellą) a budzącą się w niej kobiecością (Cruellą).

Pomimo zewnętrznej pewności siebie, widocznej w odważnym stroju, brawurowym zachowaniu wobec gości i zadziornym tonie głosu, Cruella odczuwa niepewność podczas rozmowy z Baronessą. Jej wypowiedzi, pełne ozdobników i wypełniaczy, wskazują na próbę zyskania czasu podczas odpowiadania na wnikliwe pytania antagonistki. Widoczna chęć zaintrygowania Baronessy przez Cruellę może być również

odczytywana jako próba odbudowania własnej wartości. Takie zachowanie bohaterki, w połączeniu z noszeniem czerwieni, można interpretować jako zbyt wczesną próbę osiągnięcia dojrzałości.

Od momentu balu, który symbolizuje wkroczenie bohaterki na ścieżkę ku dorosłości, Cruella stopniowo zaczyna dominować nad spokojną i opanowaną Estellą. Proces ten odzwierciedla się nie tylko w zmianach wyglądu bohaterki, ale także w jej relacjach z Baronessą. Estella, ukrywając swoją prawdziwą tożsamość, zaczyna buntować się przeciwko swojej szefowej i biologicznej matce, okazując brak szacunku – spóźnia się do pracy i złośliwie krytykuje jej projekty. Praca, którą kontynuuje, staje się dla niej polem walki, gdzie rywalizacja „o miano najpiękniejszej” z balu przenosi się na inną płaszczyznę.

Bohaterka stara się zemścić na Baronessie poprzez modę, a jej kreacje, wyraźnie różniące się od stylu arystokratki, symbolizują różnice między nimi: zarówno w charakterach, jak i w pokoleniowych oraz ideologicznych perspektywach. Klasyczne i eleganckie stroje Baronessy odzwierciedlają jej wewnętrzne opanowanie i powściągliwość, podczas gdy emocjonalne rozdarcie Cruelli wyraża się w odważnych, awangardowych stylizacjach, często wspartych dodatkową, spektakularną oprawą. Kontrowersyjne wystąpienia projektantki mają jeden cel – sprowokowanie Baronessy do rywalizacji, co symbolizuje klasyczną baśniową walkę o pozycję kobiet w świecie wymiany społecznej.

Do baśniowej walki o społeczną pozycję kobiet nawiązuje również zachowanie Baronessy. Główna antagonistka, pełniąc połączone role archetypowej matki, macochy i Złej Królowej, podejmuje modowe wyzwanie rzucone przez młodszą rywalkę. Jej zazdrość oraz pragnienie bezwzględnej dominacji w świecie mody symbolizują z jednej strony lęk przed utratą znaczącej pozycji w społeczeństwie, gdzie młodość i wygląd zewnętrzny są utożsamiane z kobiecością (Pilawska, 2019: 195), a z drugiej odzwierciedlają matczyną obawę przed pozwoleniem dziecku na osiągnięcie dojrzałości, co David Field określa mianem rodzicielstwa uwikłanego (Field, 1996). Srebrna suknia Baronessy, przypominająca rycerską zbroję, przygotowuje ją na walkę i finałową konfrontację. Bal jest dla antagonistki punktem kulminacyjnym, po którym – zgodnie z dualistyczną naturą baśni – porzuca wszelkie moralne zasady, uwydatniając swoją niegodziwość (Bettelheim, 1996: 31). W miarę jak dynamika baśniowego świata narasta, a Estella stopniowo osiąga dojrzałość, przemoc i agresja stają się coraz bardziej widoczne w zachowaniu antagonistki, co ostatecznie prowadzi do próby morderstwa. Scena pożaru w mieszkaniu Cruelli stanowi symboliczny punkt kulminacyjny ich wzajemnej rywalizacji, podkreślając dramatyczne napięcie i eskalację konfliktu między bohaterkami.

W tej współczesnej baśni filmowej droga antagonistki do upadku została przedstawiona w sposób niekonwencjonalny. Kiedy Baronessa odkrywa prawdziwą tożsamość

swojej córki, podejmuje próbę manipulacji, okazując fałszywe uczucia, co stanowi realizację *VI funkcji* według teorii Proppa (2011: 39). W przeciwieństwie do klasycznych schematów baśni, zachowanie Cruelli w tej scenie ukazuje złożoność jej wewnętrzznego konfliktu. Pierwsza reakcja bohaterki na czuły gest Baronessy zdradza emocjonalne poruszenie, co można odczytać jako przejaw jej wewnętrznej walki między dwoma stronami swojej tożsamości. Jej wygląd podczas konfrontacji, nawiązujący do wizerunku Estelli, sugeruje, że Cruella symbolicznie pozwala na ujawnienie emocji. Podstęp Baronessy zagłusza jednak te uczucia, a Cruella ponownie przejmuje kontrolę, płynnie przechodząc do realizacji zaplanowanego zadania.

Działania Baronessy, w tym zrzucenie córki z urwiska, które jest powtórzeniem wcześniejszej sceny morderstwa służącej, nawiązują do tradycyjnego motywu trzech prób w baśni. Ostateczne ukaranie Baronessy więzieniem, zamiast brutalną śmiercią, wprowadza interesujący kontrast w opowieści, podkreślając moralne dylematy głównej bohaterki. Cruella, inscenizując własną śmierć, symbolicznie żegna się z Estellą, kończąc proces dojrzewania i kształtowania swojej dorosłej tożsamości. Jej ostateczne odrodzenie jako pewna siebie i zdeterminowana kobieta o złożonej, *androgenicznej* osobowości, podkreśla, że sukces i dorosłość w tej opowieści są wynikiem świadomego wyboru oraz umiejętności integracji różnych, złożonych aspektów swojej wewnętrznej natury.

Przemiana Estelli w Cruellę: metafora dojrzewania i redefinicji nowoczesnej kobiecości

Nowoczesna baśń o losach Estelli i Cruelli to metaforyczna opowieść o odkrywaniu i kształtowaniu indywidualnej tożsamości, która jest nieodłącznym elementem procesu dojrzewania. Główna bohaterka, Estella, na swojej drodze do dorosłości musi stawić czoła nie tylko zewnętrznym przeciwnościom, ale także wewnętrznym konfliktom. Film ukazujący początki kariery Cruelli De Mon to fascynująca, magiczna historia osadzona w świecie mody, gdzie kreatywność i wyobraźnia bohaterki stają się kluczem do jej ostatecznej samorealizacji. Moda jest dla Cruelli nie tylko środkiem do osiągnięcia sukcesu i sławy, ale również podstawowym językiem, poprzez który wyraża swoje doświadczenia, emocje oraz aspiracje. Ta przestrzeń pozwala jej na odkrywanie i późniejsze eksponowanie swojej kobiecej dojrzałości, akcentując transformację z nieśmiałej Estelli w pewną siebie, odważną Cruellę. Świadome korzystanie z mody jako elementu kultury popularnej, zgodnie z teorią Jakubowskiego, pozwala bohaterce eksponować własną tożsamość, która wciąż się kształtuje w procesie dojrzewania (Jakubowski, 2016: 23).

Nowoczesna baśń o Estelli i Cruelli ukazuje problemy związane z dojrzewaniem i kreowaniem własnej, dorosłej tożsamości. Estella, pozostawiona sama sobie, musi najpierw dostosować swoje zachowanie do oczekiwań społecznych i znaleźć swoje miejsce

w grupie, aby stopniowo rozwijać swoją niezależność zarówno w relacjach z innymi, jak i w sferze zawodowej. Zgodnie z teorią Goffmana dotyczącą kształtowania tożsamości społecznej, tożsamość jednostki jest w dużej mierze odbiciem norm i oczekiwań społecznych, co pozwala jej funkcjonować jako pełnoprawny członek społeczeństwa (Goffman, 1981: 47-60). Społeczne zachowania Estelli motywowane są więc potrzebą dopasowania się do wymagań otoczenia. W kontekście baśniowej metaforyki można je także interpretować jako realizację początkowych wskazówek zmarłej matki. Normy i wartości przekazywane przez Katherine odzwierciedlają proces konwencji socjalizacji dziewczynek, jak opisuje to Alicja Baluch, gdzie od najmłodszych lat uczone są one, że brak okazywania negatywnych emocji oraz indywidualnych pragnień jest równoznaczny z „byciem grzeczną”, a podporządkowanie się innym – z „byciem dobrą” (Baluch, 1993: 34).

Katherine, świadoma buntowniczej natury swojej córki, stara się zapewnić jej społeczną akceptację także poprzez naukę unikania konfrontacji, które mogłyby prowadzić do konfliktów. Jednak presja nałożona przez matkę, w połączeniu z mroczną stroną osobowości Estelli, prowadzi do wewnętrznego konfliktu, który ostatecznie skutkuje złamaniem nakazów. Po śmierci matki, Estella stara się spełniać jej oczekiwania, próbując stłumić narastający wewnętrzny konflikt – symbolizujący początek procesu dojrzewania. Pragnienie dostosowania swojego zachowania do oczekiwań innych powoduje, że Estella uczy się nosić „maski”, które będzie przybierać w różnych sytuacjach społecznych, na przemian „ukrywając” wybraną stronę swojej osobowości.

Jednak w miarę jak Estella dojrzewa, narastający konflikt wewnętrzny między jej społeczną maską a prawdziwym ja – uosabianym przez Cruellę – prowadzi do ostatecznego buntu przeciwko nakazom i oczekiwaniom społecznym. To w tej walce wewnętrznej, pełnej niepokoju i sprzeciwu, Estella odkrywa swoją autentyczną tożsamość, akceptując zarówno swoje mroczne, jak i jasne strony. Proces ten podkreśla, że dojrzałość nie jest czymś, co można przyspieszyć, ale musi nadejść we właściwym czasie, kiedy jednostka jest gotowa w pełni przyjąć swoją wielowymiarową naturę.

Finalną przemianę Cruelli można także interpretować jako krytykę tradycyjnego modelu kobiecości, w którym kobietom przypisuje się cechy i zachowania przypisane dotychczas bohaterce. Zauważenie przez bohaterkę bezcelowości dotychczasowych działań prowadzi do jej walki o wyzwolenie swojej prawdziwej tożsamości i świadomego odrzucenia narzucanych społecznie ograniczeń. Rozwijająca się prawdziwa osobowość bohaterki manifestuje się w jej nowych zachowaniach, jednocześnie ukazując odmienne wzorce i wartości. Przejawiane przez bohaterkę zachowania (takie jak agresja, pragnienie zemsty, okrucieństwo lub determinacja w dążeniu do samorealizacji w ramach samodzielnie wytyczonych celów) są tradycyjnie utożsamiane z męskością. Samorealizacja bohaterki w świecie mody – która z jednej strony podkreśla jej kobiecość, a z drugiej

stanowi sferę publiczną, dotychczas zdominowaną przez mężczyzn – podkreśla androgyniczne cechy jej złożonej osobowości. Nowa tożsamość Cruelli stanowi reprezentację zupełnie nowego wzorca nowoczesnej kobiecości opartej na indywidualizmie, samorealizacji i samoświadomości jednostki. Świadoma akceptacja mrocznej strony swojej osobowości (zmian związanych z procesem dojrzewania) finalnie pozwala bohaterce zakończyć wewnętrzny konflikt i osiągnąć własną dojrzałość. Podsumowując, historia opisująca przemianę bohaterki nie tylko ilustruje proces dojrzewania jednostki i kreowania dorosłej tożsamości, ale także stawia pytania o naturę kobiecej tożsamości, możliwości jej redefinicji w obliczu presji społecznych i osobistych wyzwań oraz granice kobiecej emancypacji – czy dążenie do siły i niezależności musi wiązać się z przejmowaniem cech „męskich”, czy też możliwe jest stworzenie zupełnie nowej definicji kobiecości, wolnej od dotychczasowych uwarunkowań kulturowych.

Bibliografia

- Baluch, A. (1993) *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław: Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie.
- Bata, A. (2006) Związek pomiędzy płcią, typem płci psychologicznej, a autoprezentacją pośrednią. W: A. Chybicka i M. Kaźmierczak (red.) *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 269-287.
- Bem, S.L. (2000) *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Tłum. S. Pikiel. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Bettelheim, B. (1996) *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Bogunia-Borowska, M. (2006) Gender studies w przedszkolu: kobiece bohaterki w medialnej rzeczywistości dobranocek. *Kultura Popularna*, 1(15), 109-117.
- Buczkowski, A. (1997) Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca. W: J. Brach-Czajna (red.) *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok: TransHumana, 169-193.
- Chybicka, A. (2006) Wstęp. W: A. Chybicka i M. Kaźmierczak (red.) *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 9-15.
- Czernow, A.M. (2006) Kiedy baśniowość jest wrogiem fantazy. W: G. Leszczyński (red.) *Kulturowe konteksty baśni. W poszukiwaniu straconego królestwa*, Tom 2. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, 98-110.
- Dziekanowska, M. (2008) Męska płć kulturowa w perspektywie socjologicznej. W: A. Radomski i B. Truchlińska (red.) *Męskość w kulturze współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 58-65.
- Field, D. (1996) *Osobowości rodzinne*. Warszawa: Wydawnictwo Logos.
- Gillespie, C. (reż.) (2021) *Cruella*. [Film] USA: Walt Disney Pictures.
- Goffman, E. (1981) *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Śpiewak i P. Śpiewak. Warszawa: PIW.
- Gromkowska, A. (2002) *Kobiecość w kulturze globalnej – rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.

- Gromkowska-Melosik, A. (2012) Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet. W: A. Gromkowska-Melosik i Z. Melosik (red.) *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 71-93.
- Jakubowski, W. (2001) *Edukacja i kultura popularna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jakubowski, W. (2012) Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się. W: W. Jakubowski (red.) *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 111-126.
- Jakubowski, W. (2014) Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją. *Studia edukacyjne*, 10(33), 91-107.
- Jakubowski, W. (2016) Pedagogika popkultury – prolegomena. W: W. Jakubowski (red.) *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 15-29.
- Jenkins, H. (2007) *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Tłum. M. Filiciak. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kalinowska, E. (2001) Analiza treści jako technika badawcza. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 2, 15-31.
- Kargul, J. (2006) Aktywność kulturalna ludzi dorosłych i jej zagrożenia W: T. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji, 161-188.
- Kosakowska, K. (2006) Kobiety w stereotypowych i niestereotypowych rolach płciowych – Polska i Indie. Porównanie międzykulturowe. W: A. Radomski i B. Truchlińska (red.) *Męskość w kulturze współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 91-111.
- Kostecka, W. (2014) *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Krasoń, K. (2002) Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka. W: J. Papuzińska i G. Leszczyński (red.) *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo CEBiD, 248-259.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Wyd. 2. London-New Delhi: SAGE.
- Kwiatkowska, Z. (2016) Filmowe baśnie wyczerpane. Wpływ postmodernizmu na przeobrażenia filmowych adaptacji baśni produkcji Disneya. *Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication*, 27, 175-184.
- Melosik, Z. i Szkudlarek, T. (2010) *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nycz, R. (1993) Parodia i pastisz. Z dziejów pojęć artystycznych w świadomości literackiej XX wieku. W: R. Nycz (red.) *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Warszawa: Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Pilawska, R. (2019) Baśnie jako przestrzeń socjalizacji – na przykładzie baśniowego wizerunku matki. *Kultura i Wychowanie*, 1(15), 187-198.
- Pilawska, R. (2020) „Moda na kulturę” – pomiędzy indywidualnością, a powszechnością w kulturze współczesnej. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 10, 23-35.
- Pokora, P. (2013) Titellitury: postać-zagadka. Nieoczekiwana kariera Grimmowskiego bohatera w serialu Once Upon a Time. W: W. Kostecka (red.) *Grimm: Potęga dwóch braci. Kulturowe konteksty «Kinder Und Hausmärchen»*. Warszawa: Wydawnictwo Aspra JR F.H.U, 215-225.
- Propp, W. (2011) *Morfologia bajki magicznej*. Tłum. P. Rojek. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Rutka, W. (2012) Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 24(2), 27-44.

- Sitkiewicz, P. (2009) *Małe Wielkie Kino. Film animowany od narodzin do końca okresu klasycznego*. Wydanie elektroniczne: Słowo/Obraz/Terytoria.
- Skowronek, B. (2017) Ciało, emocje rozum – raz jeszcze o mechanizmach odbioru filmu. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*, 2, 163-174.
- Truchlińska, B. (2008) Filozoficzno-kulturowe aspekty problemu męskości. W: A. Radomski i B. Truchlińska (red.) *Męskość w kulturze współczesnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 41-58.
- Wójcik-Dudek, M. (2014) Archetyp, baśń... O(nie)szkolnym alfabecie baśni. W: H. Synowiec (red.) *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 28-35.
- Zipser, J. (1994) *Fairy Tale as Myth, Myth as Fairy Tale*. Lexington: The University Press of Kentucky.

Ryszard Gerlach*

PERSPEKTYWY ROZWOJU EDUKACJI DOROSŁYCH ZE ZMIANĄ SOCJOZAWODOWĄ W TŁE

PERSPECTIVES OF THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION WITH SOCIO-PROFESSIONAL CHANGE IN THE BACKGROUND

ABSTRACT: The aim of this article is to show the possibilities of developing adult education against the background of socio-professional changes taking place in the labor market and in the social structure. Based on the analysis of literature and economic and educational reports, areas of change are shown that have/may have a significant impact on the directions and scope of adult education. Current and prospective factors that determine activity in the field of adult education are presented. Attention was also paid to the course taken by this education. An attempt was made to answer the question of whether adult education is today a necessity or a free choice.

KEYWORDS: adult education, professional work, labor market, silvers.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest ukazanie możliwości rozwoju edukacji dorosłych w warunkach zmian społeczno-zawodowych zachodzących na rynku pracy oraz w strukturze społecznej. Na podstawie analizy literatury oraz raportów gospodarczych i oświatowych ukazano obszary, które mają/mogą mieć istotny wpływ na kierunki i zakres edukacji dorosłych. Przedstawiono aktualne oraz perspektywiczne czynniki, od których zależy aktywność w zakresie edukacji dorosłych. Zwrócono też uwagę na przebieg tej edukacji. Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy edukacja dorosłych to dzisiaj konieczność, czy wolny wybór.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, praca zawodowa, rynek pracy, silwersi.

Wprowadzenie

Edukacja dorosłych dotyczy zarówno sfery zawodowej, jak i społeczeństwa jako całość oraz poszczególnych jednostek. Ludzi należy wyposażać w instrumenty funkcjonowania w nowej, stale zmieniającej się rzeczywistości. Chodzi tu o wiedzę, umiejętności i kompetencje, które nie mają tylko charakteru czysto zawodowego. Dlatego edukacja dorosłych rozpatrywana jest/powinna być z wielu punktów widzenia. Istotne wydają się przynajmniej trzy. O edukacji dorosłych można mówić w aspekcie gospodarczym, w sferze społecznej oraz w wymiarze jednostkowym. W artykule zostanie zasygnalizowana problematyka rozwoju edukacji dorosłych ze zmianą socjozawodową w tle. Celem artykułu jest analiza kierunków rozwoju edukacji dorosłych w kontekście przemian społeczno-zawodowych zachodzących na rynku pracy oraz w strukturze społecznej. Artykuł podejmuje próbę identyfikacji czynników sprzyjających i ograniczających

* **Ryszard Gerlach** – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; e-mail: gerlach@ukw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0669-589X>.

uczestnictwo dorosłych w edukacji, a także wskazuje, w jakim stopniu zmiany te wpływają na przekształcenie celów, form i treści kształcenia dorosłych. Główne pytanie, na które autor stara się odpowiedzieć, brzmi: czy edukacja dorosłych w warunkach zmieniającej się rzeczywistości społeczno-zawodowej stanowi konieczność, czy nadal pozostaje wolnym wyborem jednostki? Niniejszy artykuł wnosi nową perspektywę do literatury z zakresu edukacji dorosłych, ukazując ją jako dynamicznie zmieniający się obszar, silnie powiązany z transformacjami społeczno-zawodowymi. W odróżnieniu od ujęć skupiających się wyłącznie na edukacji zawodowej lub formalnej, tekst integruje trzy kluczowe wymiary: gospodarczy, społeczny i jednostkowy. W ten sposób umożliwia kompleksowe spojrzenie na motywacje i bariery uczestnictwa dorosłych w edukacji. W artykule zaktualizowano również podejście do *lifelong learning*, uwzględniając współczesne wyzwania, takie jak dezaktualizacja kwalifikacji, inflacja dyplomów czy wzrost znaczenia edukacji nieformalnej i uczenia się „dla siebie”. Zastosowanie typologii Zbyszko Melosika (2020) służy nie tylko teoretyzacji zjawiska, lecz także praktycznemu rozróżnieniu modeli uczenia się dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Nowością jest również próba odpowiedzi na pytanie: czy edukacja dorosłych staje się dziś koniecznością, czy nadal można ją traktować jako wolny wybór jednostki. Ta refleksja stanowi istotny głos w debacie nad polityką oświatową, rynkiem pracy oraz kształceniem ustawicznym.

Obszary uzasadniające rozwój edukacji dorosłych

Omawiając to zagadnienie, należy na wstępie przedstawić problemy wchodzące w zakres poszczególnych obszarów uzasadniających konieczność jej rozwoju. Zmiany, które zachodzą we wszystkich sferach naszego życia, powodują, że:

- Stałym elementem współczesności jest zmiana. Jej kierunki, zakres i tempo dotyczą wszystkich aspektów współczesnego życia. Następujące zmiany są najbardziej widoczne w obszarze edukacji i pracy zawodowej. To tam najszybciej i najczęściej zmieniają się wymagania w odniesieniu do osób zatrudnionych. Już dzisiaj większość umiejętności potrzebnych w zmieniających się realiach wykracza poza ramy konwencjonalnych programów szkolnych. Jak pisze John Kotter, „biznes plany, projekty, wyposażenie kapitałowe i cała nasza wiedza mają coraz krótszy żywot” (za: Bauman 2007: 169). Warto przypomnieć, że wiedza nie ma daty ważności i szybko się przedawnia. To, czego ludzie nauczą się w szkole, za 10 czy 20 lat od zakończenia edukacji szkolnej będzie już nieaktualne (Rosling, 2018: 267). Dlatego rolą szkoły dla młodzieży musi być przygotowanie uczniów do uaktualniania wiedzy i umiejętności w całym okresie dorosłości. Nawiązując do Jeremego Rifkina, należy uznać także, że „uniwersytety i szkoły wyższe będą musiały kształcić siłę roboczą 4 rewolucji przemysłowej, społeczeństwa 5.0 i świata, w którym

coraz większe zastosowanie ma AI” (Rifkin, 2023: 317). Możemy mówić o nowym świecie pracy w gospodarce cyfrowej. Spowoduje to prawdopodobnie – w wyniku komputeryzacji, automatyzacji i robotyzacji – powstanie nowych miejsc pracy, zanikanie niektórych zawodów, pojawienie się kolejnych form zatrudnienia. Wymienić tu można: dzielenie się pracownikiem przez kilku pracodawców; dzielenie się pracą przez kilku pracowników; bycie ekspertem do wynajęcia na czas trwania projektu; pracę mobilną z wykorzystaniem ICT; pracę portfolioową, czyli sytuację, w której samozatrudniony wykonuje pracę dla wielu klientów; pracę na wezwanie, czyli sytuacja, w której pracodawca wzywa pracownika, gdy ten jest potrzebny, bez regularnych godzin pracy; eksperta do wynajęcia na czas trwania projektu; pracę voucherową, czyli pakiet pracy kupowany od organizacji pośredniczącej; *crowdworking* za pośrednictwem platformy, czyli zadania dzielone między różnych pracowników (Raport Gumtre, 2017).

- Szybkość i zakres następujących zmian pozwalają przewidywać, co często się podkreśla, że dzieci urodzone po 2010 roku będą pracowały w gospodarce 4.0. Szacunki wskazują, że 65% dzieci urodzonych po 2007 roku będzie pracowało w zawodach, które jeszcze nie istnieją (Infuture Hatałska Foresight Institute, 2019: 25). Już do 2030 roku może zniknąć 47% obecnie istniejących zawodów; powstaną też nowe. Większość z nich będzie związana z kompetencjami cyfrowymi. Prawie połowa (47%) zawodów znanych obecnie zostanie zastąpiona pracą maszyn w ciągu najbliższych 25 lat. Szacuje się, że w przypadku krajów wysoko rozwiniętych, należących do OECD, średnio 57% wszystkich miejsc pracy jest zagrożonych automatyzacją. Natomiast w Polsce zagrożonych automatyzacją jest średnio 40% miejsc pracy (Raport Gumtre, 2017: 13).

- Ponieważ nie wiemy, jak będzie wyglądał rynek pracy w 2030 czy 2040 roku, tak naprawdę nie mamy pojęcia, czego uczyć nasze dzieci. Większość tego, czego uczą się one obecnie, będzie prawdopodobnie bez znaczenia, gdy będą miały 40 lat. Tradycyjny podział życia na dwie główne części: okres nauki, po którym następował okres pracy, już wkrótce stanie się (a w wielu zawodach już się stał) całkowicie przestarzały. Jedynym sposobem, by nie wypaść z gry, będzie systematyczne uczenie się przez całe życie i nieustanne szukanie nowych pomysłów na własną profesję. Wielu ludzi – niewykluczone, że większość – może nie być w stanie tego robić. Jak pisze Hans Rosling, wiedza, nawet najbardziej podstawowa, ulega przedawnieniu. Należy pozostać otwartym na nowe dane i gotowym na odświeżanie swojej wiedzy (Rosling, 2018: 195-196). Autor ten pisze również, że powinniśmy uczyć nasze dzieci pokory i cierpliwości. Pokora to realistyczne podejście do zakresu naszej wiedzy. Musimy potrafić powiedzieć „Nie wiem”, a także być gotowym do zmiany opinii, gdy pojawiają się nowe fakty. Ciekawość to bycie otwartym na nowe informacje oraz ich poszukiwanie. Świat się zmienia i będzie się zmieniał. To między innymi poprzez edukację dorosłych można, a nawet trzeba, za tymi zmianami nadążyć (Rosling, 2018: 267). Przyszłość świata pracy nie

jest w pełni przewidywalna. Co prawda, powstają scenariusze w tym zakresie, jednak często nawet ci, którzy je kreślą, mają wątpliwości, czy się spełnią, w jakim stopniu i w jakim czasie. Z pewnością będziemy mieli/już mamy do czynienia z automatyzacją wielu obszarów funkcjonowania człowieka. Przykładem automatyzacji produkcji są działania w zakresie technologii pojazdów samochodowych. „Według jednego z badań zleconych przez Biały Dom za prezydentury Obamy, w wyniku rozwoju technologii pojazdów autonomicznych kierowcom lekkich i ciężkich samochodów ciężarowych, czyli od 1,5 mln do 2,2 mln osób, zagraża utrata pracy. To od 60% do 90% całkowitej liczby kierowców zatrudnionych w roku 2015. Jeśli dodać do tego kierowców autobusów, taksówkarzy, szoferów i samozatrudnionych kierowców, całkowita liczba miejsc pracy, które potencjalnie zostaną utracone wskutek tej technologii, może przekroczyć 3 mln. Obecnie eksperymenty z pojazdami autonomicznymi zapowiadają świetlaną przyszłość, bo ludzie są niedbali i zawodni” (Guillén, 2021: 217-218). Czy tak będzie w rzeczywistości, dowiemy się za jakiś czas. Naukowcy są przekonani, że istnieje 50% szans, iż sztuczna inteligencja przewyższy ludzi we wszystkich zadaniach już za mniej niż 50 lat, a automatyzacja wszystkich ludzkich stanowisk może nastąpić w ciągu 120 lat (Infuture Hatałska Foresight Institute, 2019: 7). Obserwując szybkość rozwoju sztucznej inteligencji, należy przypuszczać, że nastąpi to znacznie wcześniej. Jak bowiem pisze Michio Kaku „możliwości komputerów podwajają się co 18 miesięcy, co 2 lata wzrasta dwukrotnie liczba analizowanych i rozpoznawanych sekwencji DNA. Niemal codziennie słyszymy o nowych osiągnięciach w dziedzinie techniki komputerowej, telekomunikacji, biotechnologii i w badaniach przestrzeni kosmicznej” (Kaku, 2011: 19).

- Nowe osiągnięcia w wymienionych obszarach ukazują jednak, że nadal brakuje kandydatów do pracy. Już ponad 10 lat temu prawie połowa pracodawców deklarowała poszukiwanie talentów. Globalnie brak właściwie wykwalifikowanych pracowników zgłasza 34% pracodawców, w Polsce 41%. Pracodawcy wymagają od kandydatów na pracowników przede wszystkim doświadczenia i wykształcenia. Aż 8 na 10 firm wskazuje na doświadczenie (Majewska, 2012: 57-59).

- Poszukiwanie odpowiednio wykształconych kandydatów do pracy to niejedyny problem, z pracy odchodzą też bowiem osoby o wysokich kwalifikacjach. Stawiane jest często pytanie, dlaczego z pracy odchodzą „perełki”? Powody bywają różne: brak uznania, niezbyt korzystne relacje ze współpracownikami i przełożonymi, zła atmosfera w pracy, brak współpracy, niedopasowanie umiejętności pracownika do wymagań stanowiska, brak możliwości rozwoju, brak wyznaczonej przez pracodawcę odpowiedniej ścieżki kariery. Wynikiem tego jest narastające w pracowniku przeświadczenie, że cofa on się w rozwoju i traci czas (Kojro, 2018: 36-37).

Nowoczesne technologie i sztuczna inteligencja nie zastąpią człowieka w pracy. Jeszcze długo człowiek będzie numerem jeden w firmie (Drucker, 2011: 34). Przekonanie,

że automatyzacja zastąpi siłę roboczą robotami, jest fałszywe. Technika nie zastąpi pracy ludzkiej w całości. Przeciwnie – potrzeba będzie mnóstwo wysoko kwalifikowanych ludzi (Drucker, 2011: 47-48).

Pisząc o następujących zmianach, warto zwrócić uwagę na teorię społecznego stawania się, która oznacza „ustawiczny proces reprodukcji, samoprzekształcania i samotworzenia się społeczeństwa, realizujący się w ciągłej, obustronnej interakcji między tym, co potencjalnie możliwe (osiągniętym stopniem podmiotowości), a tym, co aktualnie zrealizowane (rzeczywistą praktyką), w ciągłym współkształtowaniu jednego przez drugie. [...] Zmieniające się społeczeństwo jest efektem z jednej strony tego, kim są jego członkowie, a z drugiej strony, w jakich warunkach zewnętrznych działają. A dokładniej, po pierwsze, jakie jest ich intelektualne i emocjonalne wyposażenie, wiedza, kreatywność, innowacyjność, motywacje, aspiracje, itp., a po drugie, w obrębie jakich struktur społecznych działają – sprzyjających czy blokujących – ich osobowościowe tendencje” (Sztompka, 2016: 256-257).

Zmianom podlegają nie tylko rynki pracy. Również społeczeństwa jako całość. Ludzi należy wyposażać w instrumenty dostosowywania się do nowych okoliczności i zarządzania zmianami. Stwarza to możliwość zdobywania przez ludzi wiedzy, umiejętności i kompetencji, które nie mają charakteru czysto zawodowego. Są to kompetencje kluczowe, które są ważne dla osiągania sukcesów w życiu, i dlatego powinna istnieć możliwość ich nabywania w ramach wszelkich form edukacji, również dorosłych. Są to umiejętności i kompetencje, które mogą mieć decydujące znaczenie dla prowadzenia życia codziennego. Uczenie się to może się przyczynić do spójności społecznej w naszych społeczeństwach (Komunikat z Brugii, 2012: 11).

Zasygnalizowane obszary nie stanowią pełnej listy zagadnień mogących mieć wpływ na rozwój edukacji dorosłych. W dzisiejszych czasach trudno sobie wyobrazić sytuację, kiedy edukacja człowieka kończy się w okresie młodości, a nie trwa przez całe życie. Trudno więc sobie wyobrazić współczesne życie bez edukacji dorosłych.

Edukacja dorosłych jako sposób nadążania za zmianami

Zastanawiając się nad perspektywami rozwoju edukacji dorosłych, należy się zgodzić, że jest ona korzystna zarówno dla społeczeństwa potrzebującego wydajnej, wykwalifikowanej siły roboczej oraz płaconych przez nią podatków, jak i dla każdego człowieka z osobna. Ludzie lepiej wykształceni więcej zarabiają, są bardziej zadowoleni ze swojej pracy itp. (Wilkinson i Pickett, 2011: 120).

Rozważając problem edukacji osób w okresie dorosłości, należy podkreślić, że jej celem jest rozwój kapitału ludzkiego, ale trzeba przy tym pamiętać, że jedni posiadają go więcej, drudzy mniej. Pracownicy nie mogą być traktowani jako wymienialny towar.

Różnym pracownikom należą się różne wartości i dopłaty w zależności od kapitału, jaki wnoszą do produkcji. Gdzie taki kapitał zdobywają? Poprzez edukację, trening na terenie firmy, doświadczenie zawodowe, utrzymywanie zdrowia i kondycji fizycznej (Sztompka, 2016: 282). Bardzo istotna jest odmiana kapitału ludzkiego związana z nabywaniem wykształcenia. Mówimy o kapitale edukacyjnym, który jest wymienialny, a w każdym razie w dobrze zorganizowanym społeczeństwie powinien być wymienialny na lepszą pracę i wyższy status społeczny. Taką idealną sytuację opisuje klasyczna teoria stratyfikacji społecznej Kingsleya Davisa i Wilberta Moore'a. Twierdzą oni, że wyrzeczenia, nakłady i utrata potencjalnych zarobków w długim okresie poświęconym na studia czy trening musi być nagradzana lepszymi szansami życiowymi. Kapitał edukacyjny ma także, jak każdy kapitał, tendencję do poszerzania się. Większa wiedza rozbudza bowiem ciekawość, nasuwa więcej nowych pytań i skłania do szukania jeszcze większej wiedzy (Sztompka, 2016: 282-283).

Pisząc o edukacji dorosłych, warto w tym momencie wspomnieć o zjawisku określanym jako „utowarowienie edukacji”. Niepokój, jaki to zjawisko może nieść ze sobą, interesująco opisuje Guy Standing: „Utowarowienie edukacji jest chorobą społeczną, która ma również swoją cenę. Jeśli edukację sprzedaje się jako dobro inwestycyjne, jeśli podaż certyfikatów nie ma końca i jeśli te nie przynoszą obiecanego zysku, czyli dostępu do dobrych prac i wysokich zarobków, to prekariat będzie coraz bardziej wkurzony i rozgoryczony. Na myśl przychodzi rynek charakteryzujący się asymetrią informacji, na którym sprzedający ma większą wiedzę od kupującego. [...]. Wariant edukacyjny byłby następujący: »Oni udają, że nas uczą, my udajemy, że się uczymy«. Infantyilizacja umysłu jest częścią procesu, dotyczącego większość, lecz nie elity. Zajęcia czyni się łatwiejszymi, by maksymalizować wskaźniki zdawalności” (Standing, 2014: 160). Z tego typu sytuacjami mamy jeszcze nadal do czynienia, szczególnie w formalnej edukacji dorosłych. Celem tej edukacji jest przede wszystkim pozyskanie dyplomu lub świadectwa upoważniającego do zajmowania intratnych stanowisk. Jeśli podczas tej edukacji uzyska się także nową wiedzę i umiejętności, to będzie „dodatkowy” zysk.

Pisząc o perspektywie rozwoju edukacji dorosłych, warto przytoczyć przykładowe wyniki badań przeprowadzonych w 2024 roku wśród Polaków pokolenia Z. Ukazują one, że:

- 64% badanych jest zdania, że na rynku maleje rola formalnego wykształcenia, a rośnie praktycznych umiejętności;
- tylko 35% badanych zgadza się ze stwierdzeniem, że szkoły zawodowe i technika w Polsce skutecznie dostarczają wiedzy przydatnej na rynku pracy. W kontekście liceów zaledwie 16% respondentów wskazało, że dostarczają one jakiegokolwiek wiedzy przydatnej na rynku pracy. Nie najlepiej wyglądają także wyniki dotyczące uczelni – tylko 23% młodych badanych zgadza się z tym, że oferują one odpowiednie

- przygotowanie do wejścia na rynek pracy. Jednocześnie 24% badanych wskazuje, że wykształcenie wyższe jest konieczne do osiągnięcia sukcesu zawodowego;
- 35% respondentów w wieku 18-24 lata deklaruje, że czuje się odpowiednio przygotowanych do wejścia na rynek pracy. Takie deklaracje mogą odzwierciedlać wspomniane już luki w edukacji lub brak doświadczenia praktycznego;
 - mniej niż połowa badanych uważa, że ma dużą wiedzę na temat narzędzi do poszukiwania pracy;
 - aż 66% respondentów należących do najmłodszej badanej grupy wiekowej (18-24 lata) deklaruje, że ich aspiracje zawodowe są mocno związane z osobistymi pasjami i hobby. Taka tendencja wskazuje na rosnącą wagę realizacji osobistych zainteresowań w kontekście zawodowym i oznacza, że dla osób wchodzących właśnie na rynek pracy kluczowa będzie nie tylko stabilność finansowa, lecz także możliwość spełnienia się w tym co robią (PARP, maj 2024: 13).

Biorąc pod uwagę wspomniane już niedobór kandydatów do pracy, należy uznać, że pracodawcy coraz częściej będą korzystali z pracowników, a także ubiegających się o zatrudnienie osób określanych jako 50 plus. Jest to zjawisko, o którym się mówi i pisze coraz więcej. Mamy do czynienia z coraz bardziej starzejącym się społeczeństwem oraz zmniejszającą się liczbą ludzi młodych. W konsekwencji dorośli, a szczególnie ci starsi, będą zmuszeni uaktualniać i poszerzać posiadane umiejętności i wiedzę drogą kształcenia i szkolenia zawodowego. Wzrasta potrzeba edukacji osób starszych, również tych w wieku senioralnym, które mają chęć i siły pracować zawodowo. Starzejące się społeczeństwo staje się faktem, na przykład w Chinach codziennie ok. 54 tys. osób świętuje swoje 60. urodziny (siwy rynek), w USA takich osób jest ok. 12 tys., na całym świecie aż 210 tys. Do roku 2030 liczba osób w tej grupie wiekowej na całym świecie będzie wynosiła ok. 1,4 mld, teraz jest ich miliard. Stany Zjednoczone będą ich miały 14 mln więcej (łącznie 90 mln), Meksyk 6 mln więcej, Wielka Brytania 3 mln więcej, Indie 50 mln więcej, a Chiny aż 113 mln więcej (Guillén, 2021: 68). Odnosząc to do całej populacji, do roku 2030 odsetek osób po 60. roku życia wyniesie 38% w Japonii, 34% w Niemczech, 28% w Wielkiej Brytanii, 26% w Stanach Zjednoczonych i 25% w Chinach. Mauro F. Guillén stawia pytanie, czy systemy emerytalne i opieki zdrowotnej będą w stanie sobie z tym poradzić (Guillén, 2021: 69)?

W tym miejscu warto jeszcze za wymienionym autorem dodać, że jesteśmy u progu ery „siwego rynku”. Jest to ważne dla czynionych w niniejszym artykule rozważań, ponieważ główna bariera to stereotypowe postrzeganie osób po 50. roku życia. Osoby te, określane terminem „silvers”, są postrzegane różnie i głównie w sposób stereotypowy. Powoduje to, że pracodawcy nie zawsze są chętni do ich zatrudniania, a także inwestowania w rozwój już pracujących pracowników z tej grupy. Panuje często przekonanie, że osoby o silnie utrwalonych nawykach, mające trudności z adaptacją, nie potrafią i nie

chęć się uczyć. Pracodawcy niezbyt chętnie inwestują w takich pracowników (Czarnecka i Woszczyk, 2012: 93) Dojrzały pracownik zmienia zawód najczęściej z następujących powodów: kariera stanęła w miejscu, brak satysfakcji z pracy, nowy pomysł na siebie, obawa przed wypaleniem, dążenie do zmiany, które leży w naturze człowieka (Bichl, 2022: 30-31). Rośnie jednak – wydaje się, że głównie z powodu braku wystarczającej liczby osób młodych o odpowiednich kwalifikacjach – zainteresowanie takimi osobami. Poziom zatrudnienia dojrzałych kandydatów do pracy w Polsce w ciągu ostatnich 10 lat podniósł się o 17,7% i nadal rośnie. Funkcjonują też mity na temat aktywności edukacyjnej tych osób. Są to niechęć do uczenia się, czy też inwestowanie w rozwój i szkolenie nieprzynoszące korzyści pracodawcy (Bichl, 2021: 47-49).

Pracownicy 50 plus mają potencjał. Posiadają bogate doświadczenie zawodowe i życiowe, które jest niewykorzystane, a powinno. Z danych Eurostatu z końca 2016 roku wynika, że wskaźnik zatrudnienia w grupie wiekowej 50-64 lata w krajach UE wynosi 63,90%, a w Polsce zaledwie 55,90%. Negatywne stereotypy dotyczące pracowników 50 plus, że są słabo wykształceni, bez wiedzy o nowych technologiach i znajomości języków obcych, są roszczeniowi, a także nadmiernie korzystają ze zwolnień lekarskich, nie wpływają korzystnie na ich zatrudnianie. Wśród atutów tej grupy pracowników warto jednak wymienić:

- zmniejszenie fluktuacji w firmie,
- zwiększenie motywacji do pracy,
- wzrost wydajności zespołów we współpracy różnych pokoleń,
- doświadczenie zawodowe,
- solidność, dokładność,
- unikatowe umiejętności praktyczne,
- wypracowane umiejętności społeczne,
- ustabilizowane życie rodzinne (Wawrzyniak, 2018: 22-23).

Konkludując dotychczasowe rozważania, należy powtórzyć, że edukacja dorosłych powinna być rozpatrywana w aspekcie gospodarczym i społecznym. Konieczne jest jednak akcentowanie wpływu tej edukacji na rozwój poszczególnych osób w niej uczestniczących. W tym kontekście możemy mówić o edukacji dorosłych jako:

- wspomaganiu jednostki w przewidywaniu i radzeniu sobie ze zmianami zachodzącymi w miejscach pracy i na rynkach pracy (podnoszenie i doskonalenie kwalifikacji, przekwalifikowywanie);
- przeciwdziałaniu marginalizacji i wykluczeniu społecznemu;
- inwestycji generującej przyszłe zyski (uzyskanie pracy, wyższe zarobki);
- czynnika niwelującym nierówności społeczne (uzupełnianie wykształcenia, wzrost kwalifikacji i pozycji społeczno-zawodowej);
- czynnika umożliwiającym rozwój osobisty, rozwój talentów i umiejętności,

kształtowanie prawidłowego stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i przyrody.

To tylko przykłady zadań stojących przed edukacją, a nie pełna ich lista. Pozwalają jednak uświadomić sobie jej kontekst jednostkowy (Gerlach, 2020: 111-112).

Kończąc tę część rozważań, warto nawiązać do wypowiedzi Stephena Hawkinga, który pisze: „Każdy z nas istnieje bardzo krótko i w tym czasie może zbadać jedynie niewielki fragment całego Wszechświata. Ale człowiekowi nieodłącznie towarzyszy ciekawość. Dziwimy się, chcemy się dowiedzieć. Żyjąc w wielkim świecie, który bywa dobry, i okrutny, i obserwując wspaniałe niebo ponad głowami, ludzie zadawali niezliczone pytania. Czy możemy zrozumieć świat, w którym się znaleźliśmy? Jaka jest natura rzeczywistości? Skąd się to wszystko wzięło? Zrozumienie tego jest możliwe, jeśli w ogóle jest możliwe, dzięki uczestnictwie w całościowym procesie uczenia się oraz poprzez badania naukowe” (Hawking i Mlodinow, 2019: 9). Uczestnictwo w edukacji dorosłych z pewnością będzie w tym procesie bardzo pomocne, a nawet wręcz nieodzowne.

Edukacja dorosłych – konieczność czy wolny wybór?

Obszary i zmiany w poszczególnych zakresach pozwalają uznać, że nie ma odwrotu od edukacji dorosłych. Dzisiaj to już konieczność, a wolny wybór dotyczy tylko form, treści, organizatorów i przebiegu tej edukacji. Jest sprawą oczywistą, że edukacja dorosłych jest najbardziej zróżnicowanym obszarem edukacji w Polsce ze względu zarówno na odbiorców, ich wiek i status społeczno-zawodowy, formy kształcenia, sposób walidacji efektów uczenia się, szczególnie pozaformalnego i nieformalnego, jak i instytucje, które realizują działania z tego zakresu. Uznać można, że:

- należy jednak zdywersyfikować szkoły, których mury opuszczają ludzie ciekawi świata i otwarci na nową wiedzę; bez tego nie będzie możliwa skuteczna aktualizacja szybko starzejących się umiejętności i wiedzy, w ramach edukacji dorosłych;
- ważny jest powszechny system edukacji dorosłych, tylko przez to możemy zapewnić stałą aktualizację wiedzy i umiejętności zgodnie z potrzebami gospodarki;
- konieczny będzie rozwój nie tylko szkolnych form edukacji, lecz także na specjalistycznym kursie, jeśli jakąś kompetencję można w ten sposób wykształcić, jest to atrakcyjna możliwość;
- należy poprawić szybkość i jakość edukacji dorosłych w zakresie reagowania na zmieniające się wymagania społeczno-gospodarcze;
- istotny jest dwojaki cel kształcenia i szkolenia dorosłych: zwiększyć zdolność do zatrudnienia, reagować na szeroko pojęte wyzwania społeczne, przyczyniając się do spójności społecznej (Komunikat z Brugii, 2012: 11).

W tym miejscu warto przytoczyć wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023 roku dotyczące rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego i rozwiązywania problemów są niekorzystne dla Polski. W pierwszym i drugim zakresie zajmuje trzydzieste miejsce wśród 32 krajów OECD, a w trzecim 31 (Sitek i in., 2024: 10). Dlatego należy przyjąć, że działania edukacyjne w zakresie edukacji dorosłych mogą/powinny zdecydowanie poprawić sytuację w tym względzie. Piszac o perspektywach edukacji dorosłych, należy wspomnieć o motywacjach dorosłych do uczenia się, które zależą od czterech czynników (Knowles, Holton III i Swanson, 2009: 182):

- sukcesu – dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się,
- woli – dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenie się,
- wartości – dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego,
- przyjemności – dorośli chcą, by uczenie się sprawiało im przyjemność.

Oznacza to, że uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści, oraz że uczenie się pomoże im w rozwiązywaniu realnych, spersonalizowanych problemów, które są dla nich znaczącym utrudnieniem (np. w życiu zawodowym, ale i pozazawodowym). Oprócz motywacji do realizacji celów niezbędna jest także siła woli. Według psychologów to właśnie ona nadaje motywacji nową jakość. Kiedy uczący się przejmuje odpowiedzialność za swój proces kształcenia i stara się uniknąć pokus odciągających go od celu, istotną rolę odgrywa jego wola.

Rozbudowane i kosztowne szkolenie o charakterze masowym uznawane jest za nisko rentowne. Podejmowane są coraz częściej działania w kierunku optymalności. Takim rozwiązaniem może być szkolenie samokierunkowe. Opiera się ono na założeniu, że uczeń powinien mieć pełny wpływ na to, czego się uczy, w jakim tempie i jakimi metodami (Twaróg-Kanus, 2018: 42). Przyjąć też można założenie o przydatności takich form edukacji dorosłych, jak coaching, mentoring, tutoring i podcasty (uczenie się przez internet) oraz dzielenie się wiedzą pomiędzy poszczególnymi działami i pracownikami. Znaczna część edukacji dorosłych obejmuje problematykę dotyczącą pracy zawodowej, dlatego odbywa się w miejscu pracy, w postaci szkoleń. Szkolenia w firmie stają się często ważnym kryterium dla osoby chcącej podjąć zatrudnienie lub też doskonalić się w wykonywanej pracy. Jedną z form, jakie zyskują ostatnio na znaczeniu, są szkolenia online. Warto, by firmy inwestowały w takie szkolenia. Czy zastąpią one tradycyjne? Wiele wskazuje, że tak (Wilmanowicz, 2019: 52).

W tym miejscu warto dodać, że są już firmy, które dokonują rekrutacji pracowników, nie oglądając się na dyplomy. Liczą się kompetencje, które nie muszą iść w parze z dyplomami i odwrotnie. „Jeśli jakąś kompetencję można wykształcić na specjalistycznym kursie zamiast studiach, jest to atrakcyjna możliwość” (Negri, 2022: 17-18). Posiadanie dodatkowych certyfikatów to droga do zatrudnienia, awansu zawodowego

i finansowego. To droga do kariery. Wynagrodzenia profesjonalistów są często od 30% do 80% wyższe od osób będących w trakcie uzyskiwania tych certyfikatów (Goldman Recvritment, 2015: 9).

Dotychczasowe podejście do edukowania realizowane było/jeszcze często jest zgodnie z założeniami strategii personalnej. Miały one postać dużych, rozbudowanych i kosztownych szkoleń o charakterze masowym. W podejściu współczesnym nowoczesne modele łączą w sobie nacisk na pracę zespołową i indywidualne podejście w obszarze samorozwoju każdej osoby. Współczesna doktryna samodzielnego kierowania swoim szkoleniem wpisuje się w ten nurt. Pracownik/uczeń powinien mieć wpływ na to, czego się uczy, w jakim tempie i jakimi metodami (Twaróg-Kanus, 2018: 42). Wymienione formy spełniają tego rodzaju wymagania. Warto jeszcze dodać, że osoby dorosłe uczą się efektywnie, jeżeli mogą:

- partycypować w procesie uczenia się,
- ukierunkowywać własne uczenie się,
- odkrywać własny potencjał uczenia się,
- określać własne problemy i decydować o ich rozwiązaniu,
- doświadczać skutków swoich decyzji (Pocztowski, 2003: 314).

Zmiany, jakie następują w otaczającej nas rzeczywistości, wymagają od osób dorosłych przystosowywania się do nowych warunków. Kierunki tych zmian mogą obejmować między innymi:

- stawianie akcentu na rozwijanie krytycznych umiejętności, takich jak myślenie, zdolności analityczne i czynienie trafnych spostrzeżeń,
- włączanie do programów edukacyjnych umiejętności korzystania z nowych mediów,
- włączanie uczenia przez doświadczenie, co podkreśla znaczenie umiejętności miękkich, takich jak współpraca, praca w grupie, odczytywanie sygnałów społecznych i adaptacyjne reagowanie,
- poszerzanie grona adeptów kształcenia się – uczą się ludzie w każdym wieku,
- organizowanie interdyscyplinarnych form edukacji, które pomogą rozwinąć umiejętności i zdobyć wiedzę międzyprzedmiotową (Tomaszewska i Gerlach, 2023: 304-305).

Wymienione zmiany stawiają przed edukacją, w tym edukacją dorosłych, zadania nadążania za tymi zmianami.

Podjmując próbę określenia perspektyw edukacji dorosłych, konieczne jest określenie kompetencji przyszłości. Zdaniem Stefana M. Kwiatkowskiego termin „kompetencje przyszłości” odnosi się do dających się przewidzieć kierunków zmian cywilizacyjnych, które będą dotyczyły wszystkich sfer życia. I choć, jak dodaje ten badacz, prognozowanie ich w dłuższym okresie jest zadaniem dla autorów powieści futurystycznych, to: „myślenie o kompetencjach przyszłości ma głęboki sens edukacyjny – pozwala odpowiednio

projektować proces kształcenia, ale też uzmysławia potrzebę ciągłego uczenia się, autonomicznego i odpowiedzialnego reagowania na dynamicznie zmieniającą się sytuację” (Kwiatkowski, 2018: 23). Zdaniem tego autora wśród kompetencji przyszłości należy wymienić kompetencje ogólne, ogólnozawodowe (w tym specjalistyczne) i społeczne (ogólne i specyficzne-osobiste). Kompetencje te można uszczegółowiać i rozbudowywać, tworząc nową strukturę (Kwiatkowski, 2018: 23-27). Zarówno kształcenie zawodowe na etapie przygotowania do pracy zawodowej, jak i edukacja dorosłych to procesy, dla których punktem odniesienia są wymagane kompetencje zawodowe. Rozważania na temat kompetencji przyszłości, mimo że obciążone ryzykiem, mają sens edukacyjny, ponieważ uzmysławiają potrzebę ciągłego uczenia się.

Konkluzja

Należy jednoznacznie stwierdzić, że edukacja dorosłych jest/powinna być integralną częścią systemu oświatowo-wychowawczego i rozwijać się zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego. Edukacja dorosłych, w tym głównie edukacja zawodowa dorosłych, jest też integralną, a zarazem autonomiczną częścią systemu społeczno-gospodarczego. Konieczność dostosowania tej edukacji do potrzeb stale zmieniającego się rynku wydaje się nie podlegać dyskusji, co starano się zasygnalizować w pierwszej części tekstu. Edukacja dorosłych dotyczy nie tylko sfery zawodowej, ale powinna umożliwiać także tworzenie osobistego i społecznego dobrostanu, co razem z dobrostanem ekonomicznym tworzy kapitał ludzki (GUS, 2023:16).

Powracając do pytania „Edukacja dorosłych – konieczność czy wolny wybór?”, należy uznać, że biorąc pod uwagę czynniki mające wpływ na jej rozwój jest to konieczność. Należy też jednak przyjąć, że każda jednostka powinna mieć możliwość dokonywania wyboru instytucji prowadzącej lub wspomagającej uczenie się, form, treści oraz przebiegu procesu uczenia się.

Kończąc, warto się odwołać do klasyfikacji Zbyszka Melosika (2020), który wyróżnił cztery typy współczesnego praktykowania *lifelong learning*. To właśnie w tym procesie znaczące miejsce zajmuje edukacja dorosłych. Zasygnalizowanie wyróżnionych przez autora typów umożliwia ukazanie roli i miejsca tej edukacji w zmieniającym się świecie oraz rozwoju poszczególnych osób. Są to następujące typy:

- Typ tradycyjny – umożliwia osobom dorosłym podtrzymywanie i rozwijanie swoich zainteresowań lub/i wzbogacanie kompetencji; podejście to można umieścić w kontekście zawodowym, w ramach kariery linearnej, bądź *stricte* osobistym.
- Typ neoliberalno-korporacyjny – odwołuje się do koncepcji kapitału ludzkiego, zakłada, że kapitał ten można zmierzyć, można też nim zarządzać w sposób, który przyniesie maksymalizację produktywności siły roboczej w organizacji. U jego

podstaw leży przekonanie o dezaktualizacji posiadanego wykształcenia, wiedzy, kompetencji i kwalifikacji. Żyjemy w czasach „inflacji dyplomu”, wykształcenie nie jest „raz na zawsze”. W neoliberalnym podejściu do *lifelong learning* redukuje się je wyłącznie do sfery zawodowej i kontekstu ekonomicznego. Celem ma być dostosowanie kwalifikacji i kompetencji pracowników do potrzeb pracodawców.

- Typ popkulturowy – dotyczy adaptacji do zmiany i konieczności kontaktów z coraz to nowymi ludźmi, co wymaga nawiązywania bezpośrednich kontaktów, a nawet relacji. Ten typ jest zdecydowanie związany z uczeniem się o charakterze nieformalnym, a jego punktem wyjścia jest nie tylko zdolność do nieustannego przyswajania sobie nowych doświadczeń, praktyk i wiedzy i ludzi, lecz także zdolność do ich zapominania, „od-uczania się”.
- Typ otwarty – ma charakter zdecydowanie osobisty, jest zorientowany na realizację indywidualnych pasji. „Jest on wówczas wpisany w ideę indywidualnego, świadomego rozwoju. [...] to właśnie *lifelong learning* oparty na pasji (który, oczywiście nie wyklucza uczestnictwa w formalnych formach rozwoju i rozwijania kompetencji) daje szansę bycia sobą i bycia w dynamicznym rozwoju” (Melosik, 2020: 41-48).

Zaproponowany przez tego autora podział na te cztery typy oddaje w sposób trafny i w miarę całościowy działania w zakresie edukacji dorosłych. Umożliwia też określenie perspektyw tej edukacji.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007) *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bichl, S. (2021) Dojrzały pracownik szuka pracy. *Coaching*, 3, 46-49.
- Bichl, S. (2022) Dojrzały pracownik zmienia zawód. *Coaching*, 1, 31-34.
- Czarnecka, M. i Woszczyk, P. (2012) (Czł)wiek to inwestycja. *Personel i Zarządzanie*, 3, 93-96.
- Drucker, P.F. (2011) *Praktyka zarządzania*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Gerlach, R. (2020) Edukacja dla zatrudnienia w pierwszych dekadach nowego millenium. W: R. Tomaszewska (red.) *Praca i kariera w warunkach nowego millenium. Implikacje dla edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, 102-114.
- Goldman Recvitment (2015) *Kwalifikacje zawodowe*. Warszawa, Kraków.
- Guillén, M.F. (2021) 2030. *Jak ścieranie się najwyraźniejszych dzisiejszych przekształcać przyszłość wszystkiego*. Tłum. I. Jamrożek. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- GUS (2023) *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2018-2022*. Gdańsk: Urząd Statystyczny.
- Hawking, S. i Mladinow, L. (2019) *Wielki projekt*. Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Infuture Hatalska Foresight Institute (2019) *Pracownik przyszłości* [online]. Dostępny na: <http://infuture.institute/raporty/pracownik-przyszlosci/> [28.04.2019].
- Kaku, M. (2011) *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F. i Swanson, R.A. (2009) *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kojro, M. (2018) Dlaczego z pracy odchodzą perełki. *Benefit*, 4, 36-37.

- Komunikat z Brugii (2012) *Wspieranie kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Kwiatkowski, S.M. (2018) Kompetencje przyszłości. W: S.M. Kwiatkowski (red.) *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, 14-29.
- Majewska, M. (2012) Kandydat idealny ma doświadczenie i wykształcenie. *Personel Plus*, 2, 57-60.
- Melosik, Z. (2020) Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje. W: E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph i R. Konieczna-Woźnia (red.) *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 41-50.
- Negri, A. (2022) Dyplomy czy kompetencje. *Coaching*, 1, 16-19.
- PARP (2024) *Rynek pracy, edukacja i kompetencje*. Warszawa: PARP.
- Pocztowski, A. (2003) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Raport Gumtree (2017) *Aktywni+*. *Przyszłość rynku pracy* [online]. Dostępny na: https://www.porp.pl/g2/2018_01/3dba749a323ad7779800b13245bcc011.pdf [15.07.2023].
- Rifkin, J. (2023) *Trzecia rewolucja przemysłowa*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Rosling, H. (2018) *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Sitek, M., Pokropek, A., Penszko, P., Chyl, K. i Haman, J. (2024) *Główne wyniki międzynarodowego badania umiejętności dorosłych PIAAC 2023*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Standing, G. (2014) *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2016) *Kapitał społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tomaszewska, R. i Gerlach, R. (2023) *Człowiek w organizacji. Współczesny wymiar pedagogiczny*. Tom 2. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Twaróg-Kanus, A. (2018) Samokierunkowe szkolenia. *Benefit*, 11, 42-43.
- Wawrzyniak, M. (2018) Pracownicy 50+ mają potencjał. *Benefit*, 4, 22-23.
- Wilkinson, R. i Pickett, K. (2011) *Duch równości*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wilmanowicz, E. (2019) Szkolenia online – czy zastąpią tradycyjne. *Benefit*, 5, 52-53.

NOTA O AUTORACH I REDAKTORACH

NOTES ABOUT THE AUTHORS AND EDITORS

Aleksander Zdziśław, dr hab., prof. Ateneum – Akademia Ateneum w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. 3 Maja 25 A, 80-802 Gdańsk, Polska; e-mail: z.aleksander@ateneum.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4281-7890>

Alheit Peter, Prof. dr Emeritus – Georg-August-Universität Göttingen, Wilhelmsplatz 1, 37073 Göttingen, Germany; e-mail: palheit@gwdg.de; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4514-3374>

Bareksten Berit, PhD, Assistant Professor – University of Western Norway, Department of Welfare and Participation, Innlandsveien 28, Bergen, Norway; e-mail: berit.natalie.krogh.bareksten@hvl.no

Del Negro Gaia, PhD – University of Milano-Bicocca, University of Milano-Bicocca, Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”, Piazza dell’Ateneo Nuovo, 1 - 20126, Milan, Italy; e-mail: gaia.delnegro@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7863-5450>

Evans Rob, PhD – 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>

Frątczak-Müller Joanna, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: j.fratczak-muller@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2283-0174>

Gerlach Ryszard, prof. dr hab. – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, ul. J. K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska; e-mail: gerlach@ukw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0669-589X>

Hóyen Marianne, PhD, Associate Professor – Danish School of Education & Educational Sociology, Aarhus University, Nobelparken, Building 1483, Jens Chr. Skous Vej 4 DK-8000 Aarhus C, Denmark; e-mail: hoyen@edu.au.dk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5042-6024>

Jurgiel-Aleksander Alicja, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki, ul. J. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7952-8910>

- Kaźmierczak-Kaluźna Izabela**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: I.Kazmierczak-Kaluzna@is.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7942-0507>
- Kławiś-Zduńczyk Anna**, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska; e-mail: annakz@umk.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3487-5115>
- Konieczna Agnieszka**, dr hab. – Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki Specjalnej, Zakład Interdyscyplinarnych Badań w obszarze Niepełnosprawności, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; e-mail: akonieczna@aps.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3782-8373>
- Luraschi Silvia**, PhD – University of Milano-Bicocca, Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”, Piazza dell’Ateneo Nuovo, 1 - 20126, Milan, Italy; e-mail: silvia.luraschi@unimib.it; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8761-9134>
- Malec-Rawiński Małgorzata**, PhD, Assoc. Prof. – Stockholm University, Department of Education, SE – 106 91 Stockholm, Sweden; e-mail: malgosia.malec-rawinski@edu.su.se; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-3134>
- Maślanka Tomasz**, dr hab. – Uniwersytet Warszawski, Wydział Socjologii, Katedra Historii Myśli Społecznej, ul. Karowa 18, 00-927 Warszawa, Polska; e-mail: maslankat@is.uw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7498-2324>
- Midtgård Inger Helen**, PhD Associate Professor – University of Western Norway, Department of Welfare and Participation, Inn-dalsveien 28, 5063, Bergen, Norway; e-mail: inger.helen.midtgard@hvl.no
- Nizińska Adrianna**, dr – Uniwersytet Dolnośląski DSW, Wydział Studiów Stosowanych, ul. Wagonowa 1, 53-609 Wrocław, Polska; e-mail: adrianna.nizinska@dsw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8253-4094>
- Pilawska-Gronostaj Roksana**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: r.pilawska-gronostaj@ip.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5451-8249>
- Pilch Ortega Angela**, Associate Professor Mag. Dr. phil – University of Graz, Department of Education Research and Teacher, Universitaetsplatz 3 8010 Graz, Austria; e-mail: angela.pilch-ortega@uni-graz.at; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9248-4193>
- Pokrzyńska Magdalena**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: m.pokrzyńska@is.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-0592>
- Puntil Donata**, Lecturer – Kings College, Department of Psychological Medicine at the Institute of Psychiatry, Psychology & Neuroscience, Strand London, WC2R 2LS, London,

United Kingdom; e-mail: donata.puntil@kcl.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3581-7569>

Schmidt-Hertha Bernhard, PhD – Ludwig-Maximilians-Universität München, Faculty for Psychology and Pedagogy, Leopoldstraße 13, 80802 Munich, Germany; e-mail: b.schmidt@edu.lmu.de; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5659-7115>

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>

Walentynowicz-Moryl Katarzyna, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki i Metodologii Badań Społecznych, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: k.walentynowicz-moryl@wns.uz.zgora.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9824-1600>

Wojciechowska Zuzanna, dr – Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Zakład Edukacji Ustawicznej i Andragogiki, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa, Polska; e-mail: z.wojciechowska@uw.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6373-6937>

Wright Hazel R., PhD – Anglia Ruskin University, School of Education, Bishop Hall Lane, Chelmsford CM1 1SQ, Cambridge, United Kingdom; e-mail: hazelwright@btinternet.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3594-9780>

Żak Monika, mgr – Akademickie Liceum Ogólnokształcące, ul. Miła 2, 00-180 Warszawa, Polska; e-mail: monikazak43@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1748-9444>

Zakowicz Ilona, dr – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu, ul. Piastowska 14, 49-300 Brzeg, Polska; e-mail: i.zakowicz@wshe.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2065-5341>

