

*Anna Walulik CSFN\**

## **Całozyciowe uczenie się w autobiograficznej refleksji studentów**

**Streszczenie:** Studenci drugiego roku studiów licencjackich na kierunku praca socjalna zapoznawali się z teoriami całozyciowego uczenia się, wykorzystując w tym celu własną biografię. Napisane przez studentów autobiografie z perspektywy nauczyciela i badacza nie stanowią bogatego materiału badawczego, ale o ich wartości zdecydowały interpretacje przeżytych wydarzeń.

Wychodząc z założenia, że życie to jedno wielkie zadanie, które wymaga rozwiązania, studenci analizowali zaproponowane przez mnie strategie refleksji nad życiem i odkrywali potencjał edukacyjny życiowych wydarzeń. Ilustrowali nimi teorie uczenia się przez doświadczenie oraz uczenia się w środowisku lokalnym. Dzięki temu poznawali ideę całozyciowego uczenia się i odkrywali specyfikę edukacji dorosłych. Podjęte działania wpisują się w propozycję P. Dominicé, który metodę biograficzną zastosował jako metodę pedagogiczną w edukacji dorosłych.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka biograficzna, uczenie się dorosłych, refleksja nad życiem.

### **Lifelong learning in autobiographical reflection of students**

**Summary:** Second-year undergraduates of a social work degree were introduced to study about lifelong learning using their own biographies to that end. The autobiographies written by the students from a teacher and researcher's perspective do not constitute a rich research material but the interpretations of past events have determined about their value.

Starting with the premise that life is the one big task which should be solved, the students analyzed the strategies of reflection on life that I had proposed. They detected educational potential of life events. The students used them to illustrate theories of learning through experiment and learning in a local environment. In that they have learnt the idea of lifelong learning and the character of adult education. The operations constitute a part of the proposal of P. Dominicé who has applied a biographical method as a pedagogical method in adult education.

**Key words:** biographical didactics, adult learning, reflection on life.

---

\* Dr hab., Akademia Ignatianum, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji, 31-501 Kraków, ul. Kopernika 26, e-mail: walulika@gmail.com

Uczenie się z własnej biografii może rodzić tyleż samo entuzjazmu, co wątpliwości. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że jest to uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych w pamięci biograficznej. Fakt, że ujawniają się one w wyniku refleksji nad autobiografią, stwarza możliwość wielorakiego uczenia się, gdyż jak zauważa Danuta Urbaniak-Zajac (2011, s. 20), „cechą pedagogicznej perspektywy biograficznej jest ujmowanie biografii jako historii życia człowieka, będącej jednocześnie historią jego uczenia się, czy też kształtowania”.

Studentom drugiego roku studiów I stopnia na kierunku: praca socjalna, zaproponowałam zapoznanie się ze strategią całożyciowego uczenia się poprzez odkrywanie we własnej biografii różnych sposobów uczenia się w dorosłości. Materiał źródłowy do prowadzenia tej refleksji stanowiły koncepcje i teorie związane z aktywnością edukacyjną dorosłych oraz napisana przez studentów autobiografia. Studenci samodzielnie zapoznawali się z wybranymi koncepcjami całożyciowego uczenia się, a następnie interpretowali wydarzenia ze swojej biografii w kontekście poznanych koncepcji.

Zaproponowana forma pracy miała na celu pokazanie potencjału edukacyjnego codzienności i możliwości uczenia się z autobiografii oraz kształtowanie umiejętności postrzegania sytuacji życiowych jako wydarzeń edukacyjnych. Ostatni z wymienionych celów okazał się szczególnie istotny, bo stanowił pomoc w odpowiedzi na często stawiane przez studentów pytanie: po co pracownikowi socjalnemu wiedza dotycząca uczenia się dorosłych?

Podjęte działania wpisują się w propozycję Pierre'a Dominicé (2006), który metodę biograficzną zastosował jako metodę pedagogiczną w edukacji dorosłych. Zajęcia przebiegały etapami: napisanie autobiografii, poszukiwanie najbardziej charakterystycznej strategii refleksji nad życiem, interpretacja doświadczeń w perspektywie edukacyjnej oraz odkrywanie możliwości edukacyjnych lokalnej społeczności.

## **Pisanie autobiografii**

Na pierwszych ćwiczeniach, podczas zajęć „uczenie się dorosłych”, studenci otrzymali zadanie napisania autobiografii. Wcale nie zostało ono przyjęte z entuzjazmem. Dlatego zaproponowałam dyskusję nad popularnością biografii, autobiografii czy wywiadu „rzeki” na współczesnym rynku wydawniczym. Studenci zauważyli, że sami chętnie sięgają do tego rodzaju literatury, a kilka studentek przyznało się, że jako nastolatki podejmowały tego rodzaju próby, pisząc pamiętnik. Sytuacja ta zmieniła nastawienie studentów do postawionego przed nimi zadania i pomogła w ustaleniu cech typowych dla tego rodzaju piśmiennictwa. Dla podkreślenia osobistego charakteru wypowiedzi przy pisaniu autobiografii studenci nie posługiwali się komputerem, lecz pisali odręcznie.

Dokonywana w kolejnych etapach analiza autobiografii<sup>1</sup> pokazała, że studenci rzadko opowiadali wydarzenia z dzieciństwa. Zdecydowana część opisanych sytuacji miała miejsce w dorosłości. Można przypuszczać, że jest to związane z wiekiem autorów, którzy są „młodymi dorosłymi” i zgodnie z typowymi dla tego okresu zadaniami rozwojowymi planują przyszłość, a nie „rozliczają się” z przeszłością. Świadczy o tym również charakter prezentowanych wydarzeń. Większość z nich opowiada o doświadczeniach pozytywnych, a nawet jeżeli wspomniane są bolesne czy trudne, to z odroczonej perspektywy czasowej interpretują je jako istotne dla ich dojrzewiania (Levinson, 1980, s. 265–290).

Innym powodem skupienia się na etapie wchodzenia w dorosłość może być potrzeba „zamanifestowania” własnej dorosłości. Można było odnieść wrażenie, że autorzy niemal chcą „odciąć” się od dzieciństwa i okresu dorastania, a nawet związków ze środowiskiem pochodzenia. Znacząca liczba studentów uczestniczących w zajęciach pochodzi ze wsi lub mniejszych miejscowości, co w chwili rozpoczęcia studiów wiąże się z wejściem w nowe środowisko, odmienne od dotychczasowego. Dla wielu decyzja ta posiada charakter symboliczny – osobistego (nie tylko prawnego) wejścia w dorosłość. Zmianę w interpretacjach wydarzeń związanych z domem rodzinnym i najbliższym otoczeniem dostrzec można było dopiero przy analizach związanych z uczeniem się w społeczności lokalnej.

Skupienie się na pozytywnych wydarzeniach z dorosłości może być również związane z kontekstem, w którym powstawały autobiografie. Były to, jak zaznaczyłam wcześniej, pierwsze ćwiczenia związane z modułem nazwanym „uczenie się dorosłych”. Chociaż studenci ogólnie zostali poinformowani o celu pisania autobiografii, można przypuszczać, że skupili się na tych wydarzeniach, które przy ewentualnych analizach pokazywałyby ich w jak najlepszym świetle.

Z perspektywy nauczyciela i badacza napisane autobiografie (kilku studentów „podarowało” mi swoje teksty po zakończeniu semestru) nie stanowią bogatego materiału badawczego (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 61). Ich wartość wzrasta w zestawieniu z usłyszczanymi interpretacjami (może nie tylko zapisanych, ale także „dopowiedzianych” wydarzeń). Poza tym atmosfera pracy na zajęciach i dzielenie się „na gorąco” wrażeniami z samego etapu pisania autobiografii pozwala przyjąć, że był to proces uczenia się biograficznego z jego potencjałem emancypacyjnym (Alheit, 2009).

Po napisaniu autobiografii studenci (ku mojemu, ale także ich zaskoczeniu), stwierdzili, że choć nie było to zadanie łatwe, to „warto było napisać coś o sobie”. W pierwszych, na gorąco wypowiedzianych opiniach przyznawali, że wcześniej nie mieli okazji przyglądać się wydarzeniom, w których uczestniczyli z perspektywy

---

<sup>1</sup> Studenci z autobiografii uzewnętrzniili tylko to, czym chcieli podzielić się z grupą. Stąd charakterystyka napisanych autobiografii oparta jest na przedstawionych podczas zajęć wydarzeniach. Trzy studentki przekazały mi swoje autobiografie i zgodziły się, by wykorzystać je jako materiał badawczy i tylko jedna odwołuje się do okresu dorastania, opisując raczej atmosferę i relacje pomiędzy rówieśnikami niż opowiadając wydarzenia z życia.

czasowej. Określali tę sytuację jako „spojrzenie z dystansu” czy „spokojne popatrzenie na swoje życie”. Niejako z dumą przyznawali, że ich dotychczasowe życie nie było nudne i mają, o czym opowiadać (Demetrio, 2000).

Wykorzystanie autobiografii do celów dydaktycznych wymagało określenia sposobów jej traktowania przez andragogów. Mówi o nich między innymi Alicja Jurgiel-Aleksander. Autorka ta wymienia trzy główne strategie: biografia jako świadectwo zdarzeń historycznych, jako lustro doświadczeń kulturowych w rozumieniu antropologicznym i trzeci, w którym zwraca się uwagę na mechanizm jej konstruowania.

Pierwszy sposób lokuje materiał biograficzny w obszarze ważnych zdarzeń w dziejach grupy, narodu, społeczności. Drugi pozwala „odzyskiwać” znaczenia miejsca, przestrzeni, środowiska w życiu człowieka. Doświadczenia są przedstawiane w relacji do otoczenia i znaczących innych. W trzecim podejściu autorzy zakładają dialogowy sposób wytwarzania narracji biograficznej: „Podmiot, funkcjonując w świecie, nadaje mu znaczenia, a nadając znaczenia rzeczywistości, nie tylko odtwarza to, co jest, ale także poddaje je interpretacji” (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 64–65).

Zaproponowana praca nad autobiografiami wpisuje się w drugi i trzeci sposób podejścia do biografii zaproponowany przez Jurgiel-Aleksander. Identyfikacje te otwierały drogę do odkrywania indywidualnej strategii refleksji nad życiem, możliwości uczenia się przez doświadczenie i uczenia się w środowisku lokalnym.

## Strategie refleksji nad życiem

Analizując narracje absolwentów Korespondencyjnego Kursu Biblijnego<sup>2</sup>, dostrzegłam, że refleksja nad życiem wspierana edukacją prowadzona jest w zróżnicowanych obszarach dorosłości i ma charakter procesu, a nie jednorazowego aktu. Spostrzeżenie to pozwoliło wyodrębnić cztery najbardziej typowe strategie refleksji nad życiem: sytuacyjną, fluktuacyjną, kurtuazyjną i hermetyczną. W każdej z nich można znaleźć „impuls” skłaniający do refleksji i czynniki motywujące do udzielenia pozytywnej odpowiedzi na ten sygnał, które określiłam jako punkt odniesienia (Walulik, 2012, s. 243–321).

Strategia sytuacyjna odnosi się do refleksji nad życiem zogniskowanej wokół znaczących wydarzeń życiowych. Oznacza to, że nie są one obojętne dla życia osoby i jej refleksji nad nim. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że wydarzenia te uświadamiają jednostce konieczność w wymiarze aksjologicznym i społecznym. Momentem skłaniającym do podjęcia refleksji jest wydarzenie zewnętrzne. Zostaje

<sup>2</sup> Jest to wersja Österreichisches Katholisches Bibelwerk Diözesanstelle Linz. Pomysłodawcą polskiej wersji kursu jest ks. prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ, który go zorganizował i do dnia dzisiejszego nim kieruje. Szerzej piszę o tym w dwóch pracach: Walulik 2011, 2012.

ona podjęta ze względu na przyjętą perspektywę celu – posługując się terminologią Paula Tillicha (1987) – ze względu na „troskę ostateczną”<sup>3</sup> (tamże, s. 31–33). Ma ona miejsce wówczas, gdy dorosły dokonuje analizy wydarzeń, w których uczestniczy lub uczestniczył wcześniej. Przenikają się w niej wzajemnie wątki aksjologiczne i społeczne z religijnymi, a osoba odkrywa, jak bardzo jej życie związane jest z wieloma czynnikami. W strategii tej wiedza na temat „troski ostatecznej” odgrywa rolę katalizatora, który umożliwia dorosłemu określenie obrazu siebie oraz stosunku do innych, otaczającej go rzeczywistości i wiary.

Strategię fluktuacyjną charakteryzuje stosunek do wydarzeń i doświadczeń oparty na współistnieniu sprzecznych uczuć, postaw lub opinii. Jej „impuls” stanowi poczucie sprzeczności uczuciowej, emocjonalnej, behawioralnej, a punktem odniesienia opinia autorytetów. Osoba prowadząca ten typ refleksji poszukuje uzasadnień dla własnych działań (a nawet poglądów) w opinii autorytetów. Towarzyszy jej troska o pozytywny wizerunek siebie w oczach innych osób. Sprzeczności, które są charakterystyczne dla tej strategii, odkrywają „bezsensowność” działań innych, a jednocześnie skłaniają do poszukiwania (czasami wręcz na siłę) sensowności wydarzeń, w których osoba uczestniczy. Ten typ refleksji utrudniają nieprzewidywalne zmiany, które mogą rodzić niebezpieczeństwo refleksji nad życiem wyobrażonym, a nie realnym. Przy takim podejściu do problemu analiza życia przyjmuje postać falowania pomiędzy wartościami, co powoduje, że tracą one swój autonomiczny wymiar. W konsekwencji analiza życia może przyjąć postać „rozgrywania” wydarzeń w kategoriach osobistych korzyści. Osoby prowadzące refleksję nad życiem, według strategii fluktuacyjnej, ze względu na znaczenie przyznawane autorytetom potrzebują szczególnego wsparcia, którego może udzielić między innymi edukacja, dostarczając argumentów do podejmowania życiowych decyzji.

Strategia kurtuazyjna przeniknięta jest uprzejmością, a nawet wyrafinowaną grzecznością. Towarzyszy im szacunek okazywany innym i posłuszeństwo. Rozważania wyrażają poczucie odnalezienia własnego miejsca w życiu i przekonanie, że osoba robi to, „co należy”. Wiąże się to z odkrywaniem przyjaznej strony życia nawet w trudnych okolicznościach. W strategii kurtuazyjnej „impulsem” jest poczucie odnalezienia własnego miejsca w życiu (jak twierdzi K. Patricia Cross, 1981, s. 174–175: robienie w życiu tego, co do mnie należy), a punktem odniesienia przekonanie, że dobro jest we wszystkich i we wszystkim. Ten typ refleksji podejmują osoby, które na swoją miarę osiągnęły sukces i czują się szczęśliwe. U zewnętrznego obserwatora ten typ refleksji może budzić podziw, ale także i powątpiewanie, czy jest ona w ogóle możliwa i potrzebna. W ponowoczesnej rzeczywistości pośpiechu i troski, a może wręcz walki, o własny interes i sukces

<sup>3</sup> P. Tillich uważa, że każdy człowiek posiada jakąś „troskę ostateczną”, którą utożsamia z wiarą. Tłumaczy, że w zależności od tego, co jest jej przedmiotem, przyjmuje ona sobie właściwy charakter. W sytuacji, gdy jej przedmiotem jest Sacrum, wówczas wiara staje się wiarą religijną.

tak uległy stosunek do życia wydaje się nieadekwatny i wręcz bezwartościowy. Można przypuszczać, że osobom podejmującym ten typ refleksji nie jest łatwo realizować swoją dorosłość. Nabiera ona wartości wówczas, gdy człowiek najpierw sam przed sobą przyzna się do tęsknoty za uprzejmością, stosownymi gestami, a nawet pewnego rodzaju „galanterią” zachowań, a to oznacza, że kurtuazyjna strategia refleksji nad życiem wymaga szczególnego wsparcia edukacyjnego.

Czwarta z wymienionych strategii (hermetyczna) charakteryzuje się podejmowaniem refleksji głównie nad postawami innych ludzi. Polega na gromadzeniu argumentów dla ugruntowania posiadanych poglądów. Wiedza wykorzystywana jest do uwiarygodnienia słuszności podejmowanych działań i w zależności od stylu życia preferowanego przez środowisko myślenie może być naznaczone konformizmem, synkretyzmem oraz konsumpcyjnym nastawieniem do życia. W strategii hermetycznej „impulsem” jest dostrzeganie niepokojących zachowań innych, a punktem odniesienia przekonanie o słuszności własnych poglądów. Zewnętrzny obserwator może stawiać pytanie, czy jest to refleksja nad własnym życiem, czy raczej życiem innych.

Wychodząc z założenia, że życie to jedno wielkie zadanie, które wymaga rozwiązania, studenci analizowali zaproponowane przeze mnie strategie refleksji nad życiem na podstawie ich autobiografii. Po zapoznaniu się z zaproponowanymi strategiami refleksji nad życiem podjęli próbę określenia ich własnej na podstawie sposobu opowiadania o życiu. Wskazywali na wydarzenia opisane w autobiografii i analizowali sposób, w jaki reagowali na opisywaną sytuację w przeszłości i jak to wydarzenie aktualnie interpretują. Ta perspektywa czasowa nie była zbyt odległa, gdyż jak zaznaczyłam wcześniej, studenci nie opowiadali wydarzeń z dzieciństwa, a mimo to była wystarczająca, by zauważyć różnicę – jak to określali – w „podejściu do życia”.

Studenci odkrywali, że dopiero napisanie nawet tak szczątkowej autobiografii skłoniło ich do refleksji nad życiem. Przywoływali także inne (nieopisane w autobiografiach) wydarzenia z ich życia. Opisywali reakcje i interpretowali zachowania swoje oraz innych osób biorących w nich udział. Zapraszali uczestników zajęć do interpretacji, przez co wprowadzali element uczenia się z biografii innych. Ciekawe było to, że zauważali, jak ważne są konteksty, w których to wydarzenie miało miejsce, oraz to, jakie emocje im towarzyszyły wówczas i dziś. Odkrywali, jak bardzo różni się obecne spojrzenie na te sytuacje od zachowań, jakie prezentowali wówczas, gdy miało ono miejsce. Przykładem, który wzbudził największe zainteresowanie, była sytuacja, kiedy przyjaciele „bez powodu się” rozeszli. Nawzajem obwiniali się o sprawy, które po kilku latach sami określili jako „absurdalne”. Ich „nowe” spotkanie po latach nie miało charakteru „zapomnienia” tego, co się wcześniej wydarzyło, ale nowej interpretacji wydarzenia. Analiza wykazała, że w przypadku rozstania trudno mówić w ogóle o refleksji nad życiem. Jeżeli elementy którejs strategii można by odnaleźć, to była to strategia hermetyczna. Natomiast po latach bliższa im była strategia sytuacyjna.

Podjęte działania uświadamiały, że dorosły może uczyć się z biografii własnej i innych. Pisanie autobiografii i refleksja nad życiem stały się, jak to nazywa Peter Jarvis, owocną trajektorią uczenia się (Malewski, 2010, s. 103–104). Pozwoliły one odkrywać, że człowiek może uczyć się przez życie i w ciągu życia.

## Uczenie się przez doświadczenie

Przyglądanie się wydarzeniom w kontekście poszukiwania własnej strategii refleksji nad życiem wytworzyło sytuację pytania się o to, w jaki sposób „ja – dorosły” doświadczam świata i co to znaczy, że uczę się przez doświadczenie. W koncepcji całozyciowego uczenia się pojęcie doświadczenia jest uznawane zarówno za źródło wiedzy, jak i samą wiedzę. W prowadzonej refleksji przyjęto pojęcie doświadczenia w kontekście uczenia się zaproponowane przez Knuda Illerisa (2006), który uważa, że obejmuje ono „w zasadzie wszystkie aspekty uczenia się, zarówno wewnętrzne procesy psychiczne, jak i procesy interakcji społecznych, zarówno aspekty poznawcze, jak i emocjonalne. Obecne są tu wszystkie formy uczenia się i wszystkie formy interakcji” (tamże, s. 164).

Chociaż uczenie się z biografii czy z autobiografii należy odróżnić od uczenia się z doświadczeń, to jednocześnie nie można zapominać, że autobiografia pozwala uczyć się, wykorzystując wiedzę zawartą w doświadczeniu przypominanym i co więcej na dobre zapisanym w pamięci (Dubas, 2011, s. 7).

Dla uznania danego wydarzenia za doświadczenie konieczne było zapoznanie się z kryteriami, które są wymagane, aby mogło nastąpić uczenie się przez doświadczenie. Illeris (2006) wymienia ich pięć:

- uczenie się musi być subiektywnie ważne dla jednostki zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym;
- uczenie się musi być częścią pewnego spójnego procesu, czyli musi istnieć w nim jakaś ciągłość;
- proces interakcji pomiędzy jednostką a społecznym i/lub materialnym środowiskiem musi mieć taką naturę, aby jednostka była w danej sytuacji podmiotem;
- kształtowanie doświadczenia jest zawsze społecznie zapośredniczone (tamże, s. 164–165).

Po wyborze wydarzeń spełniających powyższe kryteria, potencjał edukacyjny doświadczenia studenci odkrywali, analizując je za pomocą modelu Davida Kolba<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> W modelu Kolba proces uczenia się ma swój początek w konkretnym doświadczeniu, które dzieje się aktualnie lub zostało przypomniane. Może ono mieć dwojaki charakter: zgadza się z dotychczasową wiedzą uczącego się lub im przeczy. Refleksyjna obserwacja to etap, w którym doświadczenie ujmowane jest z różnych perspektyw – analizowane poprzez zbieranie danych,

W moim odczuciu, w jednej grupie najciekawiej zrobiła to studentka w oparciu o wydarzenie wyboru studiów, a w drugiej student analizujący uczenie się poprzez doświadczenie wypadku samochodowego. Identyfikując wydarzenie jako doświadczenie, studenci wykazywali, jak bardzo było ono ważne dla nich zarówno w wymiarze poznawczym, jak i emocjonalnym oraz społecznym. Wskazywali na indywidualne i społeczne zapośredniczenia tego doświadczenia, a także na ich związek z przeszłością i przyszłością<sup>5</sup>.

Prowadząc refleksyjną obserwację, posługiwali się wieloma przymiotnikami o charakterze opisującym i wartościującym. Podkreślali nowe rozumienie zaistniałych sytuacji – w tym, co kiedyś uznawali jako przypadkowe i losowe, odkrywali sens. Przywoływali słowa rad rodziców i innych znaczących osób. Można było odnieść wrażenie, że „tłumaczą się” przed sobą z reakcji, jakie miały wówczas miejsce, czy z niedoceniań przestróg. Odkrywali także swoje mocne strony. Wymieniali, jakie cechy charakteru i zinterioryzowane wartości pozwoliły im odnieść korzyści z analizowanego doświadczenia.

Zgodnie z koncepcją Kolba, refleksyjna obserwacja, której dokonali studenci, prowadziła do formułowania wniosków zarówno o charakterze ogólnym, jak i szczegółowym. Studentka dowodziła, jak ważne jest samopoznanie w określaniu preferencji związanych ze studiowaniem i przyszłym zawodem, student formułował własne zasady jazdy w niesprzyjających warunkach atmosferycznych. Niemal po każdym powtarzali: to doświadczenie nauczyło mnie wiele. Określenie „nauczyło” rozumieją zarówno w wymiarze poznawczym, jak i emocjonalnym oraz społecznym. Oto fragment rozważań nad doświadczeniem wypadku: *Śliska nawierzchnia, nadmierna prędkość, ostry zakręt to przyczyny wypadku. Wypadku, który sprawił, że przez jakiś czas bałem się zakrętów. Jako pasażer wciskałem nogi do podłogi samochodu, jako kierowca zwalniałem.*

Na etapie aktywnego eksperymentowania studenci rozważali, w jaki sposób to, czego się nauczyli zmieniło ich życie. Student opowiada: *To wydarzenie nauczyło mnie wiele, jak ważne jest życie, które tak łatwo można stracić. Tak, przez głupotę. Przez zbyt szybką jazdę niedostosowaną do warunków atmosferycznych. Takie doświadczenia sprawiają że uczymy się i po jakimś czasie bardziej doceniamy to co mamy. Stajemy się bardziej ostrożni. Jesteśmy wyczuleni na to, co*

obserwację i refleksję. Abstrakcyjna konceptualizacja. Na etapie abstrakcyjnej konceptualizacji uczący się kontynuuje analizę danych i wyciąga wnioski z analizowanego doświadczenia. W wyniku tych działań tworzy uogólnienia, które uznać można za własne teorie. Aktywne eksperymentowanie to etap, na którym uczący się zmienia swoje zachowanie w wyniku eksperymentowania i sprawdzania nowej wiedzy, by zobaczyć, jak nowo wypracowane teorie sprawdzają się w praktyce – w nowych sytuacjach, w rozwiązywaniu problemów i w podejmowaniu decyzji. Zob. Łaguna, 2004, s. 39.

<sup>5</sup> W przypadku doświadczenia związanego z wyborem studiów studentka odwoływała się do tradycji rodzinnych związanych z wyborem studiów i zawodu oraz do tego, jak osoby z najbliższego środowiska traktują edukację na poziomie szkoły średniej. Student analizujący doświadczenie wypadku samochodowego wskazywał na więzi rodzinne i skutki wypadków spowodowanych nadmierną prędkością.



*może się stać. Potrafimy sobie to wyobrazić, bo już kiedyś to przeżyliśmy. Teraz jeździmy wolniej, dużo wolniej, jeśli chodzi o trasy gdzie są ludzie, inne samochody, niebezpieczne zakręty, czy nieznaną nam drogą. Dużo się zmieniło od tego czasu. Życie nas nauczyło, jak żyć by go nie stracić tak szybko.*

Analizując doświadczenia w oparciu o model Kolba, studenci zauważyli, że choć każde z przeprowadzonych rozważań przeprowadzone zostało w oparciu o ten sam model, to każde było inne. Spostrzeżenie to prowadziło do wniosku, że każda osoba nie tylko inaczej postrzega i interpretuje rzeczywistość, ale też posiada odmienne preferencje związane z uczeniem się. Refleksja ta wpisuje się w opisane przez Kolba (1984, s. 77) typy uczących się dorosłych. Studenci zauważyli, że nikt z nich nie uczy się tylko w sposób dywergencyjny, asymilacyjny, konwergencyjny czy akomodacyjny, ale też jeden z nich jest zwykle dominujący. Refleksja nad wydarzeniami w poszukiwaniu możliwości uczenia się z życia i w ciągu życia prowadziła do odkrycia, że doświadczenia są nie tylko źródłem uczenia się, ale także zmieniają postawy, nadając życiu nową jakość. Oznacza to, że uczenie się przez doświadczenie ma charakter synergiczny (Burow, 1992, s. 91; Walulik, 2011, s. 139–143).

## **Uczenie się w społeczności lokalnej**

Uczenie się przez doświadczenie ma miejsce w różnych okolicznościach i w różnym okresie życia. Dlatego zaproponowałam studentom refleksję nad uczeniem się w środowisku lokalnym. Odkrywanie w autobiografii jego możliwości edukacyjnych poprzedziło zapoznanie się ze specyfiką tego rodzaju uczenia się. Wynika ono zarówno z rozumienia pojęcia „środowisko lokalne”, jak i pojęcia „uczenie się”.

Tradycyjnie społeczność lokalna rozumiana jest jako zbiorowość terytorialna, a jej instytucjonalnym i politycznym wyrazem jest gmina (Jałowiecki, Łukowski, 2006, s. 7). Jan Szczepański (1972) przyjmuje, że jej „członkowie są połączeni więzią wynikającą z faktu zamieszkania na terytorium uważanym za wspólne i więzią podobnych lub wspólnych związków z tym terenem” (tamże, s. 375). W poszukiwaniu sposobów uczenia się w społeczności lokalnej studenci odwoływali się głównie do tej definicji. Wskazywali na wydarzenia, które potwierdzały tezę, że związek z terytorium może mieć charakter obiektywny i subiektywny (tamże, s. 376).

Nawiązując do tradycyjnej definicji społeczności lokalnej, studenci podkreślali, że chociaż wyznacza ją terytorium, to jej źródło stanowi poczucie tożsamości osób ją zamieszkujących. Opowiadając o tradycyjnie organizowanych przez Koło Gospodyń Wiejskich Jasełkach i Nocy Świętojańskiej, dostrzegali obiektywne czynniki, takie jak zależność życia społecznego od właściwości terenu.

Wskazywali, że związek ze środowiskiem lokalnym wyznacza rozmieszczenie w przestrzeni poszczególnych jej członków oraz sposoby zachowań i wzory stosunków sąsiedzkich. Wskazywali, że pewne wzorce zachowań oparte na poczuciu emocjonalnego przywiązania do miejsca zamieszkania oraz panujących w nim wzorców zachowań i postaw są przenoszone z małej grupy lub lokalnych instytucji poza lokalną społeczność. Jeden ze studentów analizował zjawisko stereotypów (na przykładzie nowych mieszkańców – świadków Jehowy), pokazując, jak mogą one być niebezpieczne dla budowania jedności lokalnej, ale też jak losowe zdarzenia (pożar domu) służą ich przełamaniu.

Można optymistycznie założyć, że w społeczności lokalnej życie i interesy poszczególnych osób w bardzo dużym stopniu są identyfikowane z życiem i interesami społeczności. Studentka przywołała wydarzenia z okresu, kiedy uczęszczała do gimnazjum i jako klasa organizowali festyn, z którego dochód był przeznaczony na dom dziecka znajdujący się w okolicy. Z kolei czynnikiem utrudniającym aktywizowanie społeczności lokalnej jest możliwość nasilonego występowania w niej zjawisk niekorzystnych, takich jak: bezrobocie, ubóstwo, alkoholizm, marazm, niewiara.

Jako środek na wykorzystanie tych niekorzystnych zjawisk dla dobra samych zainteresowanych i całej społeczności studenci wskazywali działania, które wymagają innego niż tradycyjne spojrzenia na lokalną społeczność. Wyjście poza klasyczno-terytorialne rozumienie społeczności lokalnej odwołuje do rzeczywistości określanej jako „mała ojczyzna”, która jest określoną formą życia środowiska lokalnego. Termin ten oznacza „przestrzeń psychofizyczną, powstałą w wyniku szczególnych związków intelektualnych oraz innych działań człowieka w miejscowym środowisku (Theiss, 2001, s. 11).

Dokonujące się w Polsce przeobrażenia społeczne i polityczne, dały możliwość zaktywizowania sił społecznych poprzez współdziałanie podmiotów ukierunkowane na zaspokojenie określonych potrzeb oraz profilaktykę w zakresie występowania stanów rozwojowo niekorzystnych. Studenci wskazywali na możliwości uczenia się współpracy, dokonując refleksji nad wspólną działalnością lokalnych instytucji, takich jak szkoła, parafia, lokalny zakład pracy, wspomniane już Koło Gospodyń Wiejskich, Ochotnicza Straż Pożarna, a także osoby indywidualne (na przykład Amerykanka, jak to określiła jedna ze studentek). Instytucje te organizują różnego rodzaju kursy i konkursy związane ze zdobywanymi na nich umiejętnościami. Zainteresowanie wzbudziła analiza wydarzenia określonego terminem „festyn wiejski”. Jego specyfikę stanowiły stoiska z lokalnymi wyrobami, które były efektem kursów organizowanych przez lokalne Koło Gospodyń Wiejskich. Edukacyjny charakter tej inicjatywy studentka wykazywała, dokonując diagnozy źródeł wsparcia w środowisku lokalnym.

Rozważania studentów wpisują się w przekonanie, że edukacja lokalna nie neguje edukacji formalnej i pozaformalnej, ale się do nich nie ogranicza. Koncentruje się bowiem na uczeniu nieformalnym, które ma wspomagać członków

społeczności w stawaniu się „bardziej człowiekiem”. Ewa Kurantowicz (2007, s. 157–159), formułując trzy programy rozwoju mikroterytoriów (pozytywistyczny, krytyczny i narracyjny), wskazuje na typowe dla każdego z nich rozumienie i możliwości działań pedagogicznych. Studenci zwrócili szczególną uwagę na program krytyczny, analizując inicjatywy organizowania debat sąsiedzkich i ukształtowanie się koła mieszkańców. Przywołane przykłady zwracały uwagę na potencjał edukacyjny zawarty w sąsiedztwie.

Kształtowanie więzi sąsiedzkich wymaga wieloaspektowego wysiłku, gdyż są zbudowane na innym fundamencie niż więzi rodzinne. W polskiej rzeczywistości w tworzeniu więzi sąsiedzkich najbardziej popularne są formy kontaktów polegające na podtrzymywaniu więzi społecznych o charakterze autotelicznym i emocjonalnym. Najczęściej praktykowaną formą stosunków sąsiedzkich jest „wzajemna pomoc”. Studenci wymienili wiele przykładów związanych z życiem codziennym oraz sytuacji losowych, takich jak pożar domu w sąsiedztwie.

Mimo że za znacznie rzadsze uważa się wspólne inicjatywy sąsiedzkie (Świątkiewicz, 2004, s. 52), studenci w swoich autobiografiach wskazali również tego typu działania. Studentki pochodzące z tej samej miejscowości analizowały sytuację zaangażowania mieszkańców w budowę drogi (choć tylko jedna z nich opisała je w autobiografii). Inicjatywa ta wyzwoliła lokalne zasoby intelektualne i materialne. Dzięki niej wzrastała samoocena mieszkańców i poczucie sprawstwa oraz integracja z innym środowiskiem lokalnym.

Analizowane przez studentów wydarzenia odnieść można do trzech modeli edukacji dorosłych w społeczności lokalnej zaproponowanych przez Iana Martina w Wielkiej Brytanii: uniwersalny, reformatorski i radykalny, i ich interpretacji w kontekście duchowości – czyli poszukiwania nowego znaczenia zaproponowanego przez Cheryl Hunt (2003, s. 161–176).

## Podsumowanie

Praca nad autobiografiami nie miała na celu poszukiwania potwierdzeń dla przedstawionych koncepcji uczenia się dorosłych. Jej celem była próba zobaczenia, jak młody dorosły rozumie uczenie się w ciągu życia i przez życie. Autobiografia stała się swego rodzaju „pomocą dydaktyczną” dla odkrywania sensu całozyciowego uczenia się dla samych studentów i przyszłych ich podopiecznych.

Szczególnie interesująca okazała się próba odkrywania strategii refleksji nad życiem. O tym, że podejmowanie refleksji nad wydarzeniami, w których uczestniczyli, może być uczeniem się, świadczy spontaniczne wywoływanie wydarzeń i próba określenia, jaki to był rodzaj refleksji nad tym konkretnym wydarzeniem. Studenci zaskakująco szybko odkrywali, że ich zachowanie w określonej sytuacji w czasie, kiedy miało ono miejsce, jest zupełnie inne od tego, jak dziś

je postrzegają. Często określali je jako uczenie się na błędach zarówno własnych, jak i innych. Wydarzeniami, które uznawali za edukacyjne, były często trudne doświadczenia życiowe, ale takie, które kończyły się happy endem, niekoniecznie w tym rozumieniu materialnym. Chodziło raczej o efekty uczenia się.

## Literatura

- Alheit P., 2009, *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (48), s. 7–23.
- Burow O.-A., 1992, *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Demetrio D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Dominicé P., 2006, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Dubas E., 2011, *Uczenie się z własnej biografii – wprowadzenie*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Hunt Ch., 2003, *Ponowne rozbudzanie ducha: badanie dyskursu edukacji dorosłych w społeczności lokalnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (21), s. 157–178.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Jałowiecki B., 2002, *Reguły działania w społeczeństwie i w nauce*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Jałowiecki B., Łukowski W., 2006, *Wstęp*, [w:] B. Jałowiecki, K.Z. Sowa, P. Dutkiewicz (red.), *Spoleczności lokalne teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, SWPS Academic, Warszawa, s. 7.
- Jurgiel-Aleksander A., 2013, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kolb D.A., 1984, *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Cross K.P., 1981, *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kurantowicz E., 2007, *O uczących się społecznościach wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Levinson D., 1980, *Toward a Conception of the Adult Life Course*, [w:] N.J. Smelser, E.H. Erikson (eds.), *Themes of Work and Love in Adulthood*, Harvard University Press, s. 265–290.
- Łąguna M., 2004, *Szkolenia. Jak je prowadzić, by ...*, GWP, Gdańsk.
- Małewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Szczepański J., 1972, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
- Świątkiewicz W., 2004, *Więzi sąsiedzkie i życie publiczne*, [w:] M.S. Szczepański, A. Śliz (red.), *Obywatel w lokalnej społeczności. Studia i szkice socjologiczne*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych, Tychy–Opole.
- Theiss W., 2001, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*, [w:] W. Theiss (red.), *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja rozwój lokalny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Tillich P., 1987, *Dynamika wiary*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W Drodze”, Poznań.

- 
- Urbaniak-Zajac D., 2011, *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Walulik A., 2011, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Walulik A., 2012, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.