

Style refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych w perspektywie biograficznej

WOJCIECH GOLA*

Instytut Badań Edukacyjnych

W artykule zaprezentowano wyniki badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce”. Przedstawiono w nim typologię sześciu stylów refleksyjności edukacyjnej przyjmowanych przez osoby dorosłe, podejmujące aktywność edukacyjną po zakończeniu edukacji wstępnej. Pojęcie refleksyjności edukacyjnej nawiązuje do koncepcji refleksyjności Margaret Archer, rozumianej jako immanentna zdolność do kształtowania sposobów działania podmiotu w relacji do zewnętrznych okoliczności, która w koncepcji trójfazowego modelu relacji podmiotu i struktury wskazuje na refleksyjność jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem jednostki. Typologię opracowano na podstawie analizy wywiadów narracyjnych, dotyczących tematu uczenia się w dorosłości. Podczas analizy narracji dostosowano kategorie analityczne związane z problematyką refleksyjności do tematyki uczenia się i edukacji. Opracowana typologia stylów refleksyjności ujawnia zróżnicowanie w strategiach uczenia się i przyjmowanych postawach wobec aktywności edukacyjnej w zakresie znaczenia nadawanego edukacji i uczeniu się, dominujących trosk i celów realizowanych przez aktywność edukacyjną, sposobów planowania, angażowania się i podejmowania decyzji o uczeniu się w dorosłości, preferowanych formach uczenia się, a także roli i znaczenia kontekstu społeczno-biograficznego.

SŁOWA KLUCZOWE: refleksyjność, uczenie się przez całe życie, uczenie się dorosłych, ścieżki edukacyjne.

Educational reflexivity styles of adult learners in a biographical perspective

The article presents the results of the study Educational Pathways of Adult Learners in Poland. It presents a typology of six styles of educational reflexivity adopted by adults undertaking educational activity after completing initial education. The notion of educational reflexivity refers to Margaret Archer's concept of reflexivity, understood

as an immanent ability to shape the subject's ways of acting in relation to external circumstances, which in the concept of the three-phase model of the subject-structure relationship points to reflexivity as a mediating mechanism between structure and the individual's agency. The typology was developed based on the analysis of narrative interviews on the topic of learning in adulthood. During the analysis of the narratives, analytical categories relating to the issue of reflexivity were adapted to the topic of learning and education. The developed typology of reflexivity styles reveals variation in learning strategies and attitudes towards educational activity in terms of the meaning given to education and learning, the dominant concerns and goals pursued by educational activity, the ways in which learning in adulthood is planned, engaged and decided upon, the preferred forms of learning, and the role and importance of the socio-biographical context.

KEYWORDS: reflexivity, lifelong learning, adult education, educational pathways.

Wprowadzenie

Refleksyjność, z perspektywy relacjonalnej społecznej epistemologii (Hałas, 2011), jest kategorią służącą opisowi sposobu, w jaki człowiek działa i odnosi się do świata i społeczeństwa. W koncepcji Margaret Archer (2013a, 2013b) refleksyjność jest immanentną zdolnością i regularnym działaniem człowieka w celu określenia siebie w relacji do zewnętrznych kontekstów. W połączeniu z określonymi praktykami intelektualno-komunikacyjnymi stanowi sposób na mediację między strukturalnymi właściwościami, które kształtują sytuację podmiotów, a indywidualnie określanymi przez podmioty troskami życiowymi. Pozwala to w relacyjny sposób – pośrednicząc między strukturą i sprawstwem jednostki – tworzyć i przekształcać indywidualne projekty biograficzne.

Według Archer, osoby dorosłe w trakcie życia, priorytetyzując określone troski życiowe i utrwalając określone praktyki refleksyjności, wytwarzają trwałe sposoby działania. W swoich badaniach ujawniła różnice w sposobach kształtowania refleksyjności, związane z odmiennymi sposobami realizowania

praktyk refleksyjności, stosunkiem do uwarunkowań kontekstu pochodzenia i doświadczanych zmian, a także różnicami w społecznej mobilności jednostki (Archer, 2007). Ana Caetano (2017), krytycznie przyglądając się koncepcji Margaret Archer, wskazała na rolę kontekstu społecznego, w jakim funkcjonuje jednostka i jaki kształtował jej doświadczenia.

Tę koncepcję refleksyjności wykorzystano do przyjrzenia się różnicom, w jaki sposób osoby dorosłe realizują i konstruują swoje ścieżki edukacyjne w odniesieniu do szerszego kontekstu biograficznego. W przyjętym modelu badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” (Gola, Jaślar, Klatta, Plak-Warecka i Wojciechowska, 2022) osoba ucząca się ma indywidualne troski, czyli cele i dążenia, które chce osiągnąć poprzez aktywność edukacyjną. Na sposób określania i realizacji tych dążeń wpływają czynniki indywidualne (zasoby i deficyty) oraz zewnętrzne (ograniczenia i szanse). W takich ramach jednostka realizuje refleksyjność pierwszego poziomu. Poprzez praktyki refleksyjności, np. wewnętrzne konwersacje, wypracowuje sposoby działania związane z uczeniem się i kształtuje aktywności oraz projekty edukacyjne. Refleksyjność jest mechanizmem pośredniczącym między życiowymi troskami a czynnikami oddziałującymi na jednostkę. W toku życia jednostka tworzy indywidualną ścieżkę edukacyjną, ujawniającą utrwalone style działania. W perspektywie biograficznej uwidacznia się refleksyjność drugiego poziomu, związana z przedstawianiem w narracji o ścieżkach edukacyjnych przebiegu doświadczeń edukacyjnych oraz oceny ich efektów i znaczeń dla osoby uczącej się.

Założenia te wpłynęły na dobór metody biograficznej jako sposobu na dokonanie pogłębionego wglądu w doświadczenie, związane z kształtowaniem ścieżek edukacyjno-zawodowych. Podejście biograficzne, jak wskazuje Peter Alheit, jest szczególnie użyteczne do analizy procesów edukacyjnych w przebiegu

życia, ponieważ pozwala uchwycić ich aspekt temporalności, kontekstualności oraz refleksyjności (Alheit, 2018). W narracjach na temat własnego życia uchwycić można przeplatanie się różnych struktur czasowych, w tym chronologicznej perspektywy historii życia oraz indywidualnie rekonstruowanej narracyjnej perspektywy opowieści o życiu (Rosenthal, 2018). Aspekt kontekstualności daje możliwość ujawnienia, w jaki sposób biograficzne procesy uczenia się osadzone są w świecie społecznym i zależne od niego. Aspekt refleksyjności pozwala natomiast przyjrzeć się konstruowaniu doświadczeń i znaczeń w procesie, w którym podmiot, odnosząc się do swojego doświadczenia, wytwarza nową wiedzę, oraz temu, jak wcześniej wytworzone biograficzne struktury znaczeń kształtują kolejne działania i interpretacje podmiotu.

Przyjmując podejście biograficzne, zastosowano w badaniu technikę wywiadu narracyjnego. Jego struktura składa się z dwóch podstawowych części (Alheit, 2018; Rosenthal, 2004, 2018). W pierwszej z nich przedstawiana jest w swobodny sposób narracja uczestnika badania na temat wskazany przez badacza. W przypadku badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” było to zagadnienie aktywności edukacyjnej, podejmowanej w dorosłości po zakończeniu edukacji wstępnej. W drugiej części wywiadu pojawiają się pytania ze strony badacza. Faza pierwsza pytań dotyczy porządku chronologicznego, uzupełnienia i zweryfikowania niejasnych aspektów narracji. W fazie drugiej zadawane są pytania teoretyczne, odnoszące się do szczegółowych zagadnień służących za przyjęte pytania badawcze.

W ramach badania przeprowadzono 82 wywiady narracyjne z dorosłymi, którzy po zakończeniu edukacji wstępnej podejmowali intencjonalną aktywność edukacyjną w formie edukacji formalnej, pozaformalnej lub nieformalnego uczenia się. W celu uchwycenia relacyjnego aspektu oddziaływania na siebie czynników

indywidualnych i zewnętrznych oraz tego, jak wpływają na podejmowanie aktywności edukacyjnej, dążono do wewnętrznego zróżnicowania próby, tak aby ujawnić szerokie spektrum uwarunkowań, wpływających na kształtowanie ścieżek edukacyjnych (Gola i in., 2022). Dobór uczestników uwzględniał zróżnicowanie ze względu na wiek, płeć, kontekst geograficzny, kontekst zatrudnienia i sytuację na rynku pracy, doświadczenie migracyjne, wykształcenie czy typ podejmowanego uczenia się.

Analiza sposobów kształtowania ścieżek edukacyjnych w dorosłości pozwoliła opracować typologię sześciu dominujących stylów refleksyjności edukacyjnej, przyjmowanych przez uczestników badania (Gola i in., 2022). Typologizacja stylów polegała na zidentyfikowaniu wzorów bliskości i oddalenia między rozmówcami. Niektórych łączyły podobne sposoby postrzegania, oceny i myślenia o uczeniu się oraz sposoby realizowania praktyk refleksyjności w obszarze edukacji. Analizując podobieństwa i różnice, odniesiono się do zestawu kategorii, które były analizowane dla każdego przypadku. Były to kategorie wykorzystywane w badaniach nad refleksyjnością (Archer, 2007; Caetano, 2017), lecz rozszerzone i dostosowane do problematyki uczenia się oraz roli aktywności edukacyjnej w dorosłym życiu. Zróżnicowanie stylów uwzględniało znaczenia nadawane edukacji i uczeniu się, dominujące troski i cele realizowane przez aktywność edukacyjną, sposoby angażowania się i podejmowania decyzji o uczeniu się w dorosłości, w tym odmienne praktyki refleksyjności (Caetano, 2017), preferowane formy uczenia się, a także rolę i znaczenie kontekstu społeczno-biograficznego.

Utylitarna refleksyjność

(B:) A jakby pan tak spojrział na te wszystkie rzeczy, to w kontekście takiego rozwoju zawodowego czy ogólnie osobistego, to które z tych okresów czy wydarzeń faktycznie jest jakoś szczególnie ważne dla pana? [...]

(O:) Nie ma takich.

(B:) Nie ma?

(O:) Nie ma. To jest tylko, żeby rodzina mogła dobrze żyć (Leon, 4_10)¹.

Osoby przyjmujące styl utylitarny refleksyjności edukacyjnej nie przypisują uczeniu się w dorosłości dużego znaczenia. Uczenie się jest narzędziem, wykorzystywanym w celu zaspokojenia istotnych potrzeb życiowych. Ważne dla tych osób jest wypełnianie zobowiązań tradycyjnie przypisanych ról społecznych. Kierują się poczuciem odpowiedzialności za siebie i swoich bliskich oraz ramami wyznaczonymi przez respektowane przez siebie normy społeczno-kulturowe. Osobisty rozwój jako taki nie jest dla nich znaczącą troską. Uczenie się w dorosłości ma zatem utylitarny wymiar i to ta bezpośrednia użyteczność w odpowiadaniu na inne troski determinuje, na ile w danym momencie jest ceniona.

Dominujące troski dotyczą sfery aktywności zawodowej i zarobkowej. Osoby o utylitarnym podejściu, dzięki uczeniu się w dorosłości, najczęściej zdobywają kompetencje, które są użyteczne w bieżącej aktywności zawodowej. Istotną troską jest dbanie o dobrostan swojej rodziny lub własny (wysoka jakość wykonywanej pracy pozwala zdobyć i utrzymać zatrudnienie). Przejawia się to w konkretnych motywacjach podejmowania aktywności edukacyjnej – chęci zdobywania uprawnień, wypełnianiu zaleceń pracodawcy, potrzebie przebranżowienia.

¹ Cytaty oznaczone są zmienionym imieniem rozmówcy oraz numerem identyfikacyjnym. Pierwsza cyfra numeru identyfikacyjnego określa grupę wiekową (1. 25–34 lata, 2. 35–44 lata, 3. 45–54 lata, 4. 55–64 lata).

Pragmatyzm i użyteczność ujawniają się także w troskach i celach realizowanych przy pomocy uczenia się poza pracą. Dominuje tu zdobywanie umiejętności, które można wykorzystać w życiu prywatnym, np. budowlane, mechaniczne, opiekuńcze. Tego rodzaju kompetencje ułatwiają codzienne życie, pozwalają zadbać o bieżące potrzeby gospodarstwa domowego i zaoszczędzić pieniądze. Przy podejmowaniu aktywności edukacyjnej związanej z zainteresowaniami i hobby także podkreśla się praktyczny charakter realizowanego zainteresowania i możliwość wykorzystywania go użytkowo w życiu codziennym.

Osoby przyjmujące taki styl refleksyjności edukacyjnej nie ujawniają złożonych i pogłębionych praktyk refleksyjności. Rzadko rozmyślają nad decyzjami edukacyjnymi i w skromny, lecz racjonalny sposób analizują kierunki działań, związanych ze zdobywaniem nowych umiejętności. Ujawniany dialog wewnętrzny w kontekście edukacyjnym jest bardzo ograniczony, co przekłada się na zwięzłość i faktograficzny styl narracji na temat doświadczeń edukacyjnych. W procesie podejmowania decyzji czasem wykorzystują komunikacyjne formy refleksyjności w postaci konsultowania swoich wyborów ze znaczącymi bliskimi.

Bardzo rzadko planują działania edukacyjne w strategiczny i proaktywny sposób. Skupiają się oni na odpowiadaniu na bieżące wyzwania, potrzeby i zobowiązania. Planowanie edukacyjne jest podporządkowane i ustępuje miejsca innym troskom w takim sensie, że własny rozwój często nie jest życiowym priorytetem i może być wstrzymany, jeśli w innym obszarze życia wymagane jest większe zaangażowanie. Wydłużenie perspektywy planowania i zintensyfikowanie praktyk refleksyjności następuje w sytuacji istotnej zmiany społeczno-ekonomicznej, np. kiedy pojawia się potrzeba przebranżowienia.

Uczący się utylitarnie preferują uczenie się nieformalne. Szczególnie cenione jest uczenie się w działaniu i od innych. Chętnie również uczą się samodzielnie

z łatwo dostępnych źródeł – z Internetu (np. tutoriale, materiały instruktażowe) lub z czasopism. Tego typu nieformalne i praktyczne formy uczenia się zapewniają konkretne i przydatne umiejętności oraz pozbawione są zbędnych formalizmów i nadmiaru teorii. Ucząc się nieformalnie, człowiek może dobierać to, co mu jest aktualnie potrzebne. Uczenie się w działaniu pozwala ponadto oszczędzać czas i inne zasoby, ponieważ następuje równolegle z realizacją kluczowych dla jednostki zadań.

Praktyka jest lepszym nauczycielem jak teoria. Ja tak myślę (Roman, 3_18).

Osoby o typie utylitarnej refleksyjności edukacyjnej angażują się także w uczenie się w sposób pozaformalny lub formalny, lecz rzadko jednak te formy wskazywane są jako preferowane. Praktykowane są najczęściej w związku z wymogami zewnętrznymi, kiedy trzeba zdobyć odpowiednie uprawnienia, wymagane kwalifikacje lub takie są wymogi pracodawcy.

Wśród rozmówców przyjmujących utylitarny styl refleksyjności edukacyjnej przeważali mężczyźni, osoby zamieszkujące małe miasta i tereny wiejskie, posiadający wykształcenie zawodowe lub podstawowe. Najczęściej są to osoby aktywne na rynku pracy. Często przypisują duże znaczenie wypełnianiu zinternalizowanych ról społecznych i rodzinnych, co ukierunkowuje wybory edukacyjne oraz może wpływać na to, że rozwój i edukacja nie są postrzegane jako priorytetowe troski².

² Ze względu na jakościowy charakter badania i celowy dobór uczestników nie jest w pełni możliwe uogólnianie obserwacji związanych z kontekstem społeczno-demograficznym, lecz w badaniu ujawniają się pewne tendencje i współzależność różnych czynników w rozwijaniu przez osoby dorosłe stylów refleksyjności.

Ukierunkowana refleksyjność

Moje główne zainteresowania związane są przede wszystkim z pracą. Zajmuję się kadrami i oświatą. Swoją wiedzę poszerzam poprzez udział w szkoleniach, kursach, poprzez wglądy do prasy, jakichś artykułów, dostęp do serwisów, takich jakby dziedzinowych. No to generalnie na tym polega moje poszerzanie wiedzy i podnoszenie kwalifikacji (Antonina, 1_01, Poz. 6).

Osoby przyjmujące styl ukierunkowany przypisują uczeniu się ogólnie duże znaczenie w kontekście rozwoju zawodowego. Jest ono ważne jako istotny mechanizm kształtowania kariery. Dominuje w tym podejściu pragmatyzm, ale rozwój zawodowy często wiązany jest także z rozwojem osobistym. W tym aspekcie, wśród ukierunkowanych uczących się, można dokonać rozróżnienia na pragmatycznych menagerów własnej kariery, którzy większą wagę przywiązują do ścieżek kariery, dróg awansu i włączania się w strukturę organizacyjną w miejscu pracy, oraz na zaangażowanych profesjonalistów, którzy poprzez rozwój zawodowy kształtują tożsamość profesjonalną z silnym podłożem normatywnym, dotyczącym wypełniania etosu zawodowego. Wiele osób prezentujących ten styl ceni sobie stabilność i przewidywalność ścieżek edukacyjnych.

W przypadku osób przyjmujących styl ukierunkowany sfera zawodowa stanowi podstawowy obszar celów i trosk związanych z uczeniem się. Ważne jest dla nich zdobywanie i rozwijanie kompetencji wykorzystywanych w pracy, które wzmacniają warsztat i pozwalają wypełniać rzetelnie obowiązki zawodowe. Podejmowanie aktywności edukacyjnej pozwala z ich perspektywy zwiększać zatrudnialność, budować pozycję w miejscu pracy oraz zarządzać ścieżką kariery – łatwiej wdrożyć się w realizację zadań w podejmowanej pracy, uzyskać awans lub zwiększyć swój profesjonalny status.

Dla części osób ukierunkowanych ważnym obszarem trosk w kontekście rozwoju zawodowego są troski z porządku społecznego. Pierwszy ich rodzaj to podmiotowe potrzeby związane z samorealizacją i rozwojem osobistym. Dzięki karierze i osiągnięciom budują poczucie własnej wartości, niezależności i społecznego uznania. Szczególnym obszarem trosk jest dla niektórych normatywny wymiar rozwoju zawodowego, przejawiający się w dążeniu do wypełnienia zinternalizowanego etosu profesjonalnego. Chodzi o zobowiązanie do ciągłego doskonalenia zawodowego, profesjonalną odpowiedzialność lub przekonanie o misji w ramach wykonywanej profesji.

Chciałam się poczuć pewniej w tym, co robię, bo pracując z ludźmi, bierze się też za nich odpowiedzialność. Ktoś powierza nam swoje zdrowie, będąc przekonanym o tym, że jesteśmy osobami wykwalifikowanymi i kompetentnymi, i nie chciałam zawieść tych oczekiwań (Karolina, 1_19).

Uczenie się poza pracą ma dla tych osób zdecydowanie mniejsze znaczenie. Część rozmówców w ogóle nie ujawnia takiego zaangażowania, natomiast inni zdobywa różne kompetencje w intencjonalny sposób na rzecz prywatnych pasji czy wykonywania codziennych zadań, ale w swoich narracjach albo je pomijają, albo prezentują je w ograniczony sposób.

Osoby przyjmujące ukierunkowany styl refleksyjności edukacyjnej najczęściej stosują analityczne i uporządkowane praktyki refleksyjności. W ich narracjach dotyczących podejmowania decyzji o uczeniu się dominuje umiarkowanie intensywne, racjonalne analizowanie oraz szacowanie kosztów i korzyści. Przy podejmowaniu decyzji są podmiotowo zaangażowani w kształtowanie swoich ścieżek edukacyjnych w ramach uwarunkowań, stwarzanych przez kontekst organizacyjny wykonywanej pracy. Oznacza to, że jeśli w miejscu pracy są ustalone rozwiązania, proponowana jest oferta edukacyjna, która sprzyja realizowaniu

celów rozwojowych, to chętnie się w nią włączają. W przypadku, kiedy takiej oferty lub kultury organizacyjnej nie ma, mogą próbować ją zainicjować, poszukiwać dostępnej oferty samodzielnie lub odczuwać frustrację i zniechęcenie.

Wśród ukierunkowanych uczących się uwidacznia się stosunkowo często zdolność do długookresowego i strategicznego planowania, które wpisuje się w ideę zarządzania własną karierą (Solarczyk-Ambrozik, 2018). Osoby realizujące ukierunkowany styl refleksyjności wiążą najczęściej swoje plany edukacyjne z wynikami podjętego szacowania i analizowania oraz identyfikowania obszarów do rozwoju.

Osoby przyjmujące ukierunkowany styl refleksyjności wykazują stosunkowo dużą aktywność edukacyjną. Uczą się, wykorzystując różne formy, i podporządkowują je założonym celom rozwojowym lub włączają się w ofertę proponowaną w ramach struktury organizacyjnej, w której funkcjonują. Z tego powodu nie odrzucają formalnej edukacji i ustrukturyzowanych aktywności pozaformalnych. Takie formy edukacyjne zapewniają zdobycie kwalifikacji lub innego rodzaju potwierdzeń, mających znaczenie w kształtowaniu kariery. Cenią także ofertę, która odpowiada na konkretne potrzeby identyfikowane w realizowaniu zadań zawodowych. Ważny jest wtedy praktyczny wymiar zdobywanych kompetencji i praktyczne formy edukacyjne. Uczestnicy badania należący do tej grupy zwracają uwagę na znaczenie zdobywania kompetencji od bardziej doświadczonych praktyków, mentorów, mistrzów, którzy dzielą się profesjonalnym doświadczeniem, przekazują wiedzę, opartą na praktyce.

Wśród uczestników badania styl ukierunkowany częściej ujawniał się wśród kobiet. Dominuje w narracjach osób z wykształceniem wyższym lub średnim, aktywnych zawodowo lub w procesie zmiany – po utracie pracy lub w trakcie poszukiwania nowej.

Refleksyjność nastawiona na wyzwania

Dlaczego ludzie dorośli się uczą?

(O:) No bo żeby coś nowego poznać, doświadczyć, że to jest tak ciekawe, interesujące... Jak ja mówiłam, że ten świat jest taki ciekawy, że taki nowy, że to jak codziennie jak nowy dzień, że nowe doświadczenie. Dlatego dla mnie, żeby było ciekawie żyć. Nie dlatego, żeby być mądrym, żeby być wyszkolonym, żeby kogoś uczyć, nie. Nie dlatego. Ani nie dlatego, żeby dzieci swoje uczyć. Nie. Żeby doświadczyć (Rebeka, 2_01).

W ramach refleksyjności nastawionej na wyzwania uczący się rzadko opisują w rozbudowany sposób znaczenie przypisywane uczeniu się w dorosłości. Jest ono istotne i często podejmowane, ale w odniesieniu do konkretnych możliwości rozwojowych i w ramach realizacji indywidualnych projektów życiowych. Osoby te są przedsiębiorcze i otwarte na nowe doświadczenia. Chętnie podejmują wyzwania i dobrze reagują na zmiany. Angażują się intensywnie w kolejne projekty zawodowe i biograficzne, ale mogą je też porzucać, kiedy nie zapewniają im realizacji przyjętych celów. W ogólnym wymiarze kieruje nimi potrzeba bycia aktywnym, otwartość na doświadczenia, osobiste zaangażowanie, ciekawość świata, dążenie do zdobywania indywidualnych osiągnięć i mierzenie się z napotkanymi wyzwaniami.

Charakterystyczne dla tej grupy rozmówców w narracjach na temat celów podejmowania aktywności edukacyjnej jest zacieranie się granic między sferami zawodową, osobistą i społeczną. W ich wypowiedziach ujawnia się trudność z rozróżnieniem, czego uczą się do pracy, a czego dla siebie, ponieważ często praca zawodowa jest wyzwaniem osobistym, pasją albo osobiste zaangażowanie przekształca się w społeczną aktywność. Z tego powodu trudno też wskazać priorytetowy porządek trosk związanych z uczeniem się. Głównym celem jest realizowanie aktualnie dla nich ważnych projektów biograficznych.

Dla osób przyjmujących styl refleksyjności nastawionej na wyzwania ważne jest robienie tego, co jest dla nich interesujące, co daje satysfakcję oraz poczucie spełnienia i realizacji swojego pomysłu na życie. Z drugiej strony, ważne jest również dbanie o pragmatyczny wymiar realizowania swoich planów, związany z reagowaniem na zewnętrzne okoliczności, przedsiębiorczym podejściem i chęcią radzenia sobie w życiu. Osoby te potrzebują mieć poczucie, że są sprawne i efektywne w swojej dziedzinie. Podążając za inspiracjami i naturalną ciekawością, mogą krótkoterminowo angażować się edukacyjnie w ramach mniejszych projektów biograficznych.

Charakterystycznym dla tej grupy sposobem działania jest reaktywność oraz podążanie za impulsami. Napotykając wyzwania i możliwości rozwojowe, często podejmują decyzję o zaangażowaniu bez nadmiernego rozmyślenia, kierując się aktualnie identyfikowaną potrzebą, intuicją lub gotowością do spróbowania czegoś nowego. Bardziej pogłębione analizy pojawiają się już po zainicjowaniu ścieżki i służą jej racjonalnemu ukierunkowaniu w przypadku ważnych decyzji o charakterze biograficznym. Rozmówcy poświęcają w narracjach dużo czasu okolicznościom, w jakich konstruowali ścieżki edukacyjne. Mówią o znaczeniu, jakie mają dla nich projekty życiowe realizowane przy wsparciu uczenia się. Mało uwagi poświęcają natomiast sposobom dochodzenia do takiej lub innej decyzji i w skromny sposób je rekonstruuja – ważniejsze jest dla nich działanie i jego efekty niż ich uzasadnienie lub krytyczna ewaluacja.

Dla tych rozmówców bardzo ważne jest poczucie niezależności i samodzielności. Przyjmują najczęściej postawę świadomej i wewnątrzsterownej reaktywności. Polega ona na tym, że podatni są na zewnętrzne motywatory, które wynikają z nadarzającej się okazji lub napotkanego wyzwania, ale włączenie się i podjęcie działań w odpowiedzi na te okoliczności jest ich indywidualnym wyborem.

U mnie się czasami w życiu dużo dzieje, albo cały czas się dużo dzieje i ja po prostu nawet nie rozmyślałam o tym, że chciałbym pójść do jakiejś szkoły, tylko one same przychodzą po prostu. Coś się okazuje, że gdzieś, ktoś, coś organizuje, zaproponuje uczestnictwo, wchodzę albo nie wchodzę i tak to wygląda. Przyznam, że ja nic nie planowałem (Ernest, 3_17).

Ze względu na reaktywny sposób angażowania się w działania rozwojowe, podporządkowany bieżącym potrzebom, wyzwaniom i stale modyfikowanym celom, wśród przyjmujących styl refleksyjności edukacyjnej nastawiony na wyzwania rzadko spotykane jest planowanie strategiczne i długookresowe. W narracjach osób o refleksyjności nastawionej na wyzwania często widoczna jest duża dynamika i zmienność w ścieżkach edukacyjnych. Rzadko mają one linearny, uporządkowany przebieg. Nawet jeśli istnieje jedna wiodąca, to w przebiegu życia pojawiają się poboczne ścieżki, przerwy i powroty.

Uczestnicy badania prezentujący ten styl refleksyjności są otwarci na różne formy edukacyjne. Silne zaangażowanie w realizację wdrażanych projektów rozwojowych powoduje, że są gotowi samodzielnie dobierać ofertę i często wykorzystują w tym celu mieszane formy edukacyjne. Rzadziej korzystają z formalnej oferty edukacyjnej, ponieważ jest mniej elastyczna. Przywiązują wagę do jakości i adekwatności oferty edukacyjnej i jeśli nie jest zadowalająca, potrafią z niej zrezygnować. Bywają krytycznie nastawieni do certyfikatów i formalnych potwierdzeń, ponieważ ważniejsze są dla nich konkretne umiejętności. Cenią kontakt z doświadczonymi praktykami i uczenie się z innymi lub od innych. Dużo uczą się w działaniu i poprzez doświadczenie w ramach realizowanych przedsięwzięć.

Częściej są to mieszkańcy dużych miast. Widoczna jest przewaga osób ze średnim wykształceniem i stosunkowo mała liczba z wykształceniem wyższym. Może się to wiązać ze stosunkiem do formalnej edukacji. Widoczna jest również zdecydowana przewaga osób zatrudnionych, w tym osób prowadzących własną

działalność gospodarczą. Wśród rozmówców nastawionych na wyzwania widoczna jest także grupa, która angażuje się w działania społeczne, w tym działalność organizacji pozarządowych, branżowych lub działalność samorządową.

Normatywna refleksyjność

Jeżeli ktoś chciałby mnie ukarać, musimy to powiedzieć bardzo cicho, musiałby mi zabronić się uczyć. I ja byłabym wtedy chyba najbardziej nieszczęśliwą osobą i na pewno umarłabym w krótkim czasie (Jagna, 4_04).

Osoby przyjmujące styl refleksyjności normatywnej nadają uczeniu się szczególnie duże i przekrojowe znaczenie. Edukacja oraz rozwój są uznawane za bardzo ważną i kluczową wartość w życiu. Uczenie się służy samodoskonaleniu i rozwojowi w każdej sferze życia – zawodowej, osobistej i społecznej. Osoby przyjmujące styl normatywny są samodzielne, otwarte na świat i gotowe do krytycznej refleksji. Odznaczają się entuzjastycznym nastawieniem do idei uczenia się przez całe życie, uczą się chętnie i dużo. Entuzjazm i optymizm edukacyjny przejawiają się w deklarowanej radości z uczenia się, wierze w korzyści z aktywności edukacyjnej oraz w osobistej satysfakcji. Edukacja i uczenie są często traktowane jako główny wehikuł biograficzny, dzięki któremu kształtowane mogą być całonocne projekty biograficzne i osiągnięte życiowe cele, dzięki którym życie staje się ciekawsze, lepsze i pełniejsze. Rozwój jest też często dla nich normatywnym imperatywem, co powoduje, że czasem odczuwają przymus uczenia się oraz wymóg edukacyjnej produktywności.

Troski i cele związane z uczeniem się w tej grupie są przekrojowe i złożone. Osoby normatywnie nastawione do uczenia się nadają duże znaczenie edukacji w różnych obszarach życia w sposób trwały i niezależny. To, co można by uznać za podstawową troskę, to ukierunkowanie na indywidualny rozwój.

Osobiste zaangażowanie i refleksyjno-krytyczna postawa wobec rzeczywistości powodują, że w obszarze zawodowym osoby normatywnie nastawione do uczenia się ujawniają troski o charakterze podmiotowego kształtowania kariery. Wśród części rozmówców pojawia się osobista ambicja i dążenie do realizowania się poprzez pracę, poczucia pewności w realizowaniu zadań zawodowych i osiągnięcia kolejnych poziomów profesjonalizmu. Wykazują się inicjatywą i zaangażowaniem w pozyskiwaniu coraz wyższych kompetencji, wykraczając niekiedy poza przyjęte wymagania lub standardy. Dla osób przyjmujących normatywny styl refleksyjności ważne są niezależność, poczucie sprawczości i osiągnięcie sukcesów. Praca jest jednym z obszarów, w którym się realizują i w ramach którego dążą do społecznego uznania. Najczęściej jednak to samouznanie i samopotwierdzenie własnych kompetencji jest dla nich ważniejsze niż zewnętrzne przejawy docenienia. Osoby te są otwarte na możliwość rozwoju i uczenia się, więc z entuzjazmem włączają się i doceniają takie możliwości w środowisku pracy. Widzą w tym szansę na wzmocnienie swojej pozycji, ale również nadają osobiste znaczenie i identyfikują podmiotowe korzyści. Są także takie osoby, dla których sfera zawodowa nie jest kluczową sferą rozwoju, lecz pomimo to angażują się i aktywnie poszerzają kompetencje, mając na uwadze pragmatyczne cele, związane z dążeniem do zapewnienia stabilności życiowej i środków na realizowanie kluczowych trosk.

W narracjach na temat swoich ścieżek edukacyjnych normatywni uczący się prezentują szeroki zakres trosk realizowanych poprzez aktywność edukacyjną poza pracą. Wskazując na kluczowe troski i cele, skupiają się na wartościach przypisywanych uczeniu się jako narzędziu samodoskonalenia. W centrum trosk osób z tej grupy znajduje się uogólniony samorozwój, który prowadzi do poczucia spełnienia i samorealizacji. Część z nich jest zainteresowana poszukiwaniem

odpowiedzi na istotne pytania egzystencjalne, kształtowaniem postaw i sposobów myślenia, które pomogą odpowiedzieć na identyfikowane potrzeby psychologiczne, społeczne czy duchowe. Innym obszarem samorozwoju może być dla nich potrzeba lepszego rozumienia świata. Ciekawość i chęć poznania są jednymi z kluczowych wartości życiowych, a uczenie się umożliwia realizowanie tej wartości. Celem jest tutaj zdobywanie większej wiedzy o świecie w różnych wymiarach – historycznym, kulturowym, biologicznym itd. Sferą samorozwoju są także różnego rodzaju pasje i zainteresowania. Mogą one przyjmować formę ważnych projektów życiowych, które stanowią główny kierunek działania w ścieżce edukacyjnej. Osoby te angażują wtedy duże zasoby, żeby osiągnąć kolejne stopnie zaawansowania, podobnie jak ci, którzy kierują się osobistą ambicją w rozwoju zawodowym. Dla innych rozwijanie kompetencji w ramach zainteresowań przyjmuje funkcję sposobu na zrobienie czegoś dla siebie, konstruktywnego i produktywnego spędzania wolnego czasu.

Charakterystyczne dla osób realizujących normatywny styl refleksyjności edukacyjnej są często pogłębione praktyki refleksyjności w postaci rozmyślenia, intensywnego analizowania podejmowanych działań edukacyjnych oraz wewnętrznej konwersacji, które są rekonstruowane w narracjach. Samodzielnie identyfikują, ewalują i uzasadniają podjęte decyzje, ich okoliczności oraz własne motywy. Kształtują złożone, wielowątkowe projekty edukacyjne, lecz niekoniecznie są one użyteczne i praktyczne. Poza pragmatycznymi projektami, związanymi z rozwojem zawodowym, potrafią zaangażować wiele energii i innych zasobów w takie projekty, które nie przynoszą z góry przewidywalnych efektów lub korzyści, co świadczy o autoteliczności uczenia się i rozwoju.

Osoby należące do tej grupy cechują się indywidualizmem i wewnątrzsterownością. W związku z rozbudowaną refleksyjnością potrafią

prezentować krytyczną postawę wobec dominujących schematów, norm lub oczekiwań społecznych. Dominuje u nich proaktywne podejście związane z ukierunkowaniem projektów edukacyjnych na podmiotowo określone cele rozwojowe. Niekiedy odczuwany imperatyw rozwoju przejawia się w postawie, którą można by określić jako zachłanność lub kompulsywność w odniesieniu do edukacji. Jedna z rozmówczyń mówi o swoim stosunku do zdobywania nowych umiejętności i wiedzy w kategoriach „pochłaniania” i „obżerania się” (Jagna, 4_04). Inne rozmówczynie mówią natomiast o odczuwaniu wyrzutów sumienia w sytuacji zmniejszonego zaangażowania edukacyjnego. W tym kontekście normatywnie motywowany imperatyw rozwoju staje się zinternalizowanym nakazem, obowiązkiem, który trzeba wypełnić i któremu trzeba sprostać, żeby zapewnić sobie samouznanie.

Jeśli chodzi o sposób planowania, to w większości przypadków przeważa zdolność i nastawienie na tworzenie długookresowych i strategicznych planów. Wiąże się to z odczuwanym poczuciem odpowiedzialności za osobisty rozwój, co przekłada się na narzucany sobie reżim i systematyczność.

Doświadczenie edukacyjne rozmówców normatywnie nastawionych do uczenia się jest bardzo bogate. Realizują oni zróżnicowane formy edukacyjne – uczą się formalnie, pozaformalnie i nieformalnie, ale dominują u nich takie aktywności, które zapewniają elastyczność i wysoką jakość. Są przy tym świadomi i selektywnie dobierają aktywności edukacyjne. Sprawnie wyszukują i identyfikują interesującą ich ofertę i mają rozeznanie w dostępnych źródłach, programach i instytucjach edukacyjnych. Są ciekawi i otwarci na nowe formy uczenia się, platformy i sposoby komunikacji, nawet jeśli należą do starszych grup wiekowych.

Wśród rozmówców, którzy przyjmują ten styl najczęściej, znajdują się kobiety z wykształceniem wyższym. Przeważają mieszkańcy dużych miast. Są to osoby aktywne zawodowo i z potencjałem lub doświadczeniem mobilności geograficznej.

Jeśli chodzi o główne czynniki wpływające na aktywność edukacyjną, to warto zwrócić uwagę na osobistą motywację i gotowość do angażowania dużych zasobów osobistych (czasu, energii, a także środków finansowych). Rozmówcy z tej grupy prezentują wysoki poziom kapitału kulturowego. Posiadane przez nich wysokie kompetencje językowe, cyfrowe i społeczne wpływają na możliwość wybierania z szerokiej oferty edukacyjnej. Ze względu na silną motywację wewnętrzną niewiele jest czynników, które obniżają ich zaangażowanie w podejmowanie aktywności edukacyjnej.

Refleksyjność nastawiona na (prze)trwanie

To znaczy, nieraz dobrze mieć więcej wiedzy. No człowiek całe życie się uczy. [...] Żeby mieć większą wiedzę, albo nie wiem, no, więcej doświadczeń życiowych, czy jak (Tadeusz, 3_21).

Styl refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie jest specyficznym typem refleksyjności. Na jego wykształcenie istotny wpływ ma kontekst społeczno-biograficzny i doświadczone przez jednostkę bariery rozwojowe oraz procesy wykluczenia i marginalizacji. Osobom z tej grupy trudność sprawia precyzyjne określenie wartości i znaczenia uczenia się w dorosłości. Ich wypowiedzi na ten temat są ambiwalentne, a opinie wstrzemięźliwe lub niesprecyzowane. Wartość przypisywana uczeniu się jako takiemu jest często niedookreślona, a ogólne wskazania na jego ważność mogą być przejawem odtwarzania obiegowych, społecznie ugruntowanych przekonań o pozytywnej roli edukacji w życiu człowieka. Osoby prezentujące ten typ refleksyjności doświadczają różnych form wykluczenia i nie ujawniają przekonania o możliwości istotnej zmiany swojej sytuacji. Dążą do zaspokojenia bieżących potrzeb, ułatwienia sobie życia i utrzymania się na powierzchni. Rzadko wykazują inicjatywę uczenia się oraz generalnie rzadko podejmują aktywności edukacyjne w dorosłości.

W prezentowaniu kluczowych trosk i celów związanych z uczeniem się przez osoby przyjmujące refleksyjność nastawioną na (prze)trwanie uwidacznia się brak precyzyjnych i pogłębionych uzasadnień. Ich zaangażowanie w aktywności edukacyjne często wynikało z oddziaływania czynników zewnętrznych i nie było w pełni samodzielną decyzją. Z tego powodu ich cele nie są doprecyzowane i opierają się na odtwarzaniu celów przekazanych z zewnątrz (np. przez organizatorów, osoby kierujące) albo wskazywane są cele zastępcze, określone w sposób wtórny w trakcie uczestnictwa.

Aktywizacja zawodowa jest jednym z dominujących formalnych celów, związanych z podejmowaniem aktywności edukacyjnej przez osoby z tej grupy. Większość oferty, w której brali udział, wiąże się ze zdobywaniem umiejętności zawodowych i innego rodzaju kompetencji służących reintegracji zawodowej. Niektórzy z nich natomiast sceptycznie odnosili się do realnej użyteczności lub możliwości wykorzystania zdobytych umiejętności na rynku pracy ze względu na identyfikowanie własnych ograniczeń, niesprzyjający rynek pracy czy też nieadekwatną jakość oferty edukacyjnej. Równocześnie, uczestnicząc w tego typu aktywnościach edukacyjnych, wskazywali alternatywne cele i troski, np. dążyli do włączenia społecznego i zyskiwali poczucie wzmocnienia. Wzięcie udziału w ofercie edukacyjnej dawało możliwość spotkania się z innymi, wyrwania się z rutyny codzienności lub zdobycia umiejętności, które mogły być wykorzystane w codziennym życiu (np. umiejętności obsługi komputera).

Osoby w sytuacji wykluczenia korzystały także z oferty edukacyjnej, która w kierunkowy sposób miała służyć poprawie ich sytuacji w odniesieniu do codziennych wyzwań życiowych i aktywizacji społeczno-kulturalnej. Przykładem takiej oferty są kursy i szkolenia dla osób z niepełnosprawnościami w zakresie podstawowych kompetencji życiowych lub cyfrowych, które wpływają na ich

samodzielność, włączenie społeczne i – jak to określił jeden z rozmówców – łączność ze światem.

Osoby realizujące refleksyjność edukacyjną nastawioną na (prze)trwanie nie ujawniają pogłębionych analiz w związku z uczeniem się i nie rekonstruują w trakcie wywiadów wewnętrznej konwersacji. Ten sposób budowania narracji może być związany z niskimi kompetencjami językowymi i komunikacyjnymi, a także z pewnym poczuciem wstydu lub stygmatu, związanym z niskim kapitałem edukacyjnym. Wśród ujawnionych praktyk refleksyjności pojawia się konsultowanie z bliskimi oraz podporządkowywanie się zachętom. Najczęściej są zewnątrzsterowne, podporządkowują się ofercie edukacyjnej, proponowanej przez instytucje pomocowe lub wymaganej przez inne zewnętrzne okoliczności. Osobista bierność i podporządkowanie mogą z jednej strony wynikać z indywidualnej niechęci do podejmowania aktywności edukacyjnej, lecz częściej związane są z doświadczonymi w życiu barierami, niepowodzeniami i wykluczeniem – długotrwałym procesem, w ramach którego podejmowane próby zmiany sytuacji nie przyniosły pozytywnych rezultatów lub doświadczanie długotrwałych ograniczeń wpłynęło na subiektywne poczucie braku szans i nadziei na zmianę. Dlatego kluczowe jest znaczenie zewnętrznych motywatorów. To zachęty i oferty przedstawiane przez pracowników socjalnych, doradców zawodowych lub przedstawicieli organizacji społecznych są głównym czynnikiem inicjującym intencjonalne uczenie się w tej sytuacji.

Postawa polegająca na podporządkowaniu i nierównowaga władzy w relacji między uczącym się a instytucją zapewniającą ofertę edukacyjną skutkują czasem tym, że uczestnictwo w niej nie jest w pełni świadome, nie wynika z podmiotowo określonych celów oraz pozbawione jest osobistego zaangażowania. Tego typu

relacja i poczucie zależności mogą nawet skutkować uczestnictwem w aktywności edukacyjnej wbrew woli osoby uczącej się.

Ja się bojałam, że jak z tego zrezygnuję, bo tak mówili, że jak zrezygnujecie, to te pieniądze musicie zwracać, do odpowiedzialności. I wie pani, człowiek, ja powiem pani tak, jak ja poszłam na kilka takich spotkań i ja wiele z tego nic nie zrozumiałam, to wracając do domu w takich nerwach mówię, po co ja tam chodzę, ja lepiej wiem jak ona [...] to po co mi tam chodzić. Ale wie pani, musiałam, bo jak mi przyjdzie tysiąc złotych, to skąd ja to wezmę i będę to zwracała (Alina, 4_14).

W związku z postawą podporządkowania lub bierności rozmówcy przyjmujący styl refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie nie ujawniają rozbudowanych zdolności i praktyk, związanych z planowaniem swoich ścieżek edukacyjnych.

Najczęściej osoby przyjmujące ten styl włączają się w ofertę zaproponowaną z zewnątrz. Widoczny jest brak zaangażowania w edukację formalną. Rzadziej i mniej intensywnie korzystają z nowych technologii. W zależności od dominujących trosk albo uczą się w sposób praktyczny – zdobywanie konkretnych umiejętności (w działaniu, na warsztatach), albo tak, żeby zaspokoić dążenia do aktywizacji i socjalizacji – formy grupowe, warsztatowe. Podporządkowanie się wpływom i ofercie instytucjonalnej wiąże się często z byciem uzależnionym od wsparcia tych instytucji – usług socjalnych lub wspomaganych form zatrudnienia. Z powodu tego uzależnienia nie kontestują otwarcie i nie rezygnują z udziału w ofercie instytucjonalnej, nawet jeśli negatywnie ją oceniają. Rzadko szukają alternatywnej oferty edukacyjnej, co często związane jest z różnymi formami wykluczenia (ekonomicznego, transportowego, cyfrowego), brakiem umiejętności w tym zakresie lub niską wewnętrzną motywacją oraz brakiem poczucia indywidualnego sprawstwa.

Kontekst społeczno-biograficzny osób prezentujących ten typ refleksyjności wiąże się z doświadczaniem złożonych problemów, które skutkują ryzykiem

społecznej marginalizacji. Osoby te często mają niskie wykształcenie, są długotrwale bezrobotne, doświadczają niepełnosprawności czy przebywały w zakładzie karnym. Mają ograniczony dostęp do zasobów finansowych, są często wykluczone transportowo i cyfrowo, posiadają mały kapitał kulturowy. Poczucie braku perspektyw na zmianę związane jest również z faktem, że z reguły są to osoby powyżej 50 roku życia. Mają też bardzo ograniczone doświadczenia związane z aktywnością zawodową i rozwojem w miejscu pracy.

Refleksyjność nastawiona na poszukiwanie

Mam dwadzieścia sześć lat, od czterech lat jestem mamą. W międzyczasie pracowałam w różnych miejscach [śmiech]. Aktualnie jestem asystentką osób niepełnosprawnych. No. I lubię się uczyć w sumie. [...] To pracowałam w windykacji, pracowałam w kwaciarniach, pracowałam też w międzyczasie przez chwilę jako kasjerka. Gdzie ja jeszcze pracowałam? Sprzedawałam szkolenia. Co ja jeszcze robiłam w międzyczasie, niech ja sobie przypomnę... Sprzedawałam porcelanę, biżuterię sprzedawałam. No (Eliza, 1_11).

Styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie najczęściej przyjmują osoby młodsze, które nie doświadczyły stabilizacji w wymiarze zawodowym lub biograficznym. Wchodzą na rynek pracy i nie mają zdefiniowanego kierunku rozwoju lub jest on z różnych powodów wstrzymany albo odroczone. Często podejmują krótkookresowe formy zatrudnienia. Nie mają znaczących zasobów i zabezpieczenia socjalnego. Część z nich przekonana jest o osobistej odpowiedzialności jednostki za swój los i konieczności radzenia sobie z ryzykiem biograficznym, więc podejmują wysiłki, żeby samodzielnie mierzyć się wyzwaniami życia. Inni poszukują wsparcia w ofercie instytucji pomocowych. Są na etapie poszukiwania i dążenia do stabilizacji. Chcą zapewnić odpowiednie warunki do życia dla siebie i swoich bliskich, ale też indywidualnie się rozwijać. Bariery

w dookreśleniu kierunku ścieżki mogą być zewnętrzne (niepowodzenia, brak zasobów), ale też wewnętrzne (niezdecydowanie, brak motywacji). Temu dualizmowi czynników kształtujących styl nastawiony na poszukiwanie odpowiadają dwa zjawiska. Pierwszym jest doświadczanie sytuacji prekaryjności, poczucie braku stabilności oraz niepewności, które w dużej mierze wiążą się z kontekstem zatrudnienia (Mrozowicki, Czarzasty, 2020, s. 26). Drugim – przyjmowanie postaw i sposobów działania właściwych dla etapu rozwojowego, określanego jako wyłaniająca się dorosłość (Arnett, 2000, 2007). Człowiek w tym okresie jest bardziej niezależny i samodzielny, ale jeszcze nie ma dorosłych zobowiązań, które zmuszałyby go do stabilizacji (stała praca, rodzina).

W momencie zidentyfikowania pomysłu na ukierunkowanie swojej ścieżki zawodowej lub odkrycia satysfakcjonującego obszaru rozwoju osoby te zaczynają przypisywać uczeniu się i edukacji istotne znaczenie w kontekście szans na zmianę sytuacji życiowej, awans społeczny lub realizację kształtującego się planu na życie. Edukacja jest mechanizmem aktywizacji w wymiarze zawodowym lub osobistym, szansą na zdobycie umiejętności i kwalifikacji, które poprawią pozycję na rynku pracy lub umożliwią zmianę statusu społecznego. Uczenie się wiąże się dla nich z inwestowaniem w siebie, poszerzaniem szans rozwojowych, ale również sferą samorealizacji.

Dominujące cele i troski realizowane przez te osoby poprzez uczenie się – w odniesieniu do sfery zawodowej – można przypisać do dwóch obszarów. Pierwszy związany jest z dbaniem o zdobycie lub utrzymanie zatrudnienia w ramach doświadczanej niestabilności na rynku pracy. Badani wykazują się tutaj dużym pragmatyzmem, a dobór zdobywanych kompetencji i podejmowanych aktywności podyktowany jest bardziej wymaganiami okoliczności niż podmiotowym wyborem. Utrzymanie zatrudnienia ma w tym przypadku również często istotny

naturalny wymiar trosk, związanych z deklarowaną potrzebą zadbania o sprawy bytowe. W sytuacji ukierunkowania działań rozwojowych na podmiotowo określoną ścieżkę troski zaczynają koncentrować się na wybranej specjalizacji, a celem do osiągnięcia staje się rozpoczęcie określonej kariery i zdobywanie potrzebnych do tego umiejętności. Ważne jest dążenie do osobistej satysfakcji oraz poczucia stabilizacji i podmiotowości w realizacji projektów biograficznych, a także podwyższenie pozycji społecznej.

W tej grupie uwidaczniają się także cele i troski związane z obszarem pozazawodowym. Osoby te w sferze osobistej i społecznej kierują się indywidualnym dążeniem do zadbania o siebie, czerpania satysfakcji z życia i realizowania siebie. W tym kontekście angażują się w aktywności rozwojowe związane z realizowaniem hobby lub pasji, co pozwala im dążyć do samorealizacji lub zadbać o swój dobrostan psychofizyczny. Poprzez uczenie się mogą starać się przełamać doświadczane poczucie mniejszych szans i brak poczucia sprawczości. Aktywność edukacyjna ma wtedy aspekt wzmacniający, daje większą wiarę w siebie i możliwości działania. Pozwala podjąć nowe aktywności, zaangażować się społecznie i zyskać poczucie większego sprawstwa w ramach własnej biografii.

Sposób kształtowania ścieżek edukacyjnych może w charakterystyczny sposób ulegać zmianom w historiach osób przyjmujących styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie. Obserwowana jest tendencja związana z przechodzeniem między dwoma sposobami działania. Początkowo, na etapie radzenia sobie z niestabilnością lub brakiem zdefiniowanych celów rozwojowych, realizowane strategie mają charakter reaktywnego lub mało zaangażowanego odpowiadania na zewnętrzne okoliczności. Następnie, w wyniku zidentyfikowania przez jednostkę pomysłu na projekt ścieżki edukacyjno-zawodowej lub gdy jego realizacja stała się

możliwa do przeprowadzenia, nastawienie staje się bardziej wewnętrzsterowne i proaktywne.

W etapie niestabilności praktyki refleksyjności są mniej złożone. Rozmówcy mniej rozmyślają i analizują wybory edukacyjne, częściej podejmują aktywności edukacyjne spontanicznie, w ramach nowych wyzwań zawodowych lub napotykanymi możliwościami i dostępną ofertą. Ważne jest jednak dla nich szacowanie użyteczności i kosztów tej oferty w odniesieniu do posiadanych ograniczonych zasobów. W drugim etapie zwiększa się ich świadomość przy dobieraniu tych aktywności edukacyjnych, które mogą przybliżyć ich do realizacji wypracowanych projektów biograficznych. Analizują możliwości i ukierunkowują swoje działania tak, żeby w bliższej lub dalszej perspektywie czasowej móc je zrealizować.

No, to na pewno, to na pewno ta szkoła i ten technik informatyk ukierunkował mnie tak konkretnie i pozwolił mi też przy rozmowach o pracę jakoś być bardziej konkretnym, wiedzieć, co chcę i co potrafię, i czego mogę się nauczyć, i tak dalej, i tak dalej. Bez tego bym ciągle nie wiedział do końca, czy to mi odpowiada, czy nie, czy w tym jestem dobry, czy nie (Aleksander, 2_10).

Widoczne jest to także w zmianie dotyczącej motywacji i umiejscowienia kontroli w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych. Często początkowo osoby te ujawniają brak zdecydowania, zewnątrzsterowność powiązaną z włączaniem się w dostępne, w ramach zmieniających się kontekstów zatrudnienia i wsparcia instytucjonalnego możliwości rozwojowe, które nie mają jasno sprecyzowanego celu. Zmiana okoliczności i przejście do aktywnego poszukiwania i określenia pożądanej ścieżki rozwoju skutkuje zwiększeniem osobistego zaangażowania i podmiotowego kierowania ścieżką edukacyjną. Rozmówcy na tym etapie bardziej świadomie dobierają ofertę i sposób jej realizowania. Podobna zmiana dotyczy planowania – osoby te przechodzą od krótkoterminowego reagowania na

bieżące potrzeby do kształtowania planów rozwojowych w ramach nowego lub dookreślonego projektu życiowego.

Osoby przyjmujące styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie nie prezentują ujednoliconych preferencji dotyczących form uczenia się. Ważna jest dla nich użyteczność w kształtowaniu zatrudnialności i polepszaniu pozycji na rynku pracy, np. zapewniają formalne potwierdzenia rozpoznawane przez pracodawców lub pożądane przez nich umiejętności. Ze względu na niestabilność i ograniczone zasoby osoby te preferują krótsze oraz mniej kosztowne oferty edukacyjne, ale równocześnie przywiązują wagę do ich jakości. Ci, którzy dynamicznie zmieniają zatrudnienie, aktywnie uczą się w działaniu oraz korzystają z oferty proponowanej w miejscu pracy.

Wśród osób przyjmujących ten styl refleksyjności dominują rozmówcy z najmłodszej grupy wiekowej. Są to często osoby, które wchodzą na rynek pracy i nie mają na nim ustabilizowanej pozycji. Sporadyczni starsi rozmówcy to osoby, u których styl refleksyjności nastawionej na poszukiwanie utrwalił się w sposobach działania. Częściej utrwalenie tej strategii działania było obserwowane u uczestniczących w badaniu mężczyzn. Przeważają w tej grupie osoby z wykształceniem średnim i wyższym, z czym może wiązać się charakterystyczne dla osób z wyższym poziomem wykształcenia dążenie do osobistej satysfakcji i indywidualizacji w ramach kształtowania projektów biograficznych. Może to wynikać także z doboru uczestników badania, gdzie w najmłodszej grupie wiekowej nie znalazły się osoby z niższymi poziomami wykształcenia. Większość rozmówców z tej grupy jest zatrudniona, ale często w sposób prekaryjny.

Podsumowanie

Podsumowując prezentację wyszczególnionych typów refleksyjności edukacyjnej osób dorosłych, warto zaznaczyć, że nie wszyscy uczestnicy badania w pełni wpisują się w jeden styl refleksyjności. Wśród zebranych narracji są nietypowe historie osób, które w wybranych aspektach swoich praktyk edukacyjnych zbliżają się do jednego typu, ale wykazują także takie aspekty, które przybliżają je do innego, powodując wzajemne nachodzenie na siebie różnych stylów.

Ponadto w perspektywie biograficznej dostrzegana była zmienność w kształtowaniu stylów refleksyjności edukacyjnej (Gola i in., 2022). Uczestnicy badania w określonych okolicznościach dokonywali zmiany stylu działania w obszarze aktywności edukacyjnej. Typowa dynamika ścieżek edukacyjnych wynika z rozbudowywania przyjętych strategii, doświadczania przerw, zwiększania lub zmniejszania intensywności aktywności edukacyjnej, co wiąże się najczęściej ze znaczącymi wydarzeniami biograficznymi lub etapami życia człowieka (np. podejmowanie aktywności edukacyjnej związanej z samorealizacją pozazawodową w późniejszych okresach życia w stylu utylitarnym). W niektórych wypadkach dochodziło również do gruntownej zmiany stylu refleksyjności w ramach realizowanej ścieżki. Zmianie ulegało znaczenie nadawane uczeniu się, przeformułowanie dominujących trosk oraz modyfikacja sposobów planowania i dobierania oferty edukacyjnej.

W praktycznym ujęciu wiedza na temat różnic w sposobach definiowania znaczeń, celów i korzyści, wynikających z podejmowania aktywności edukacyjnej, a także relacyjnego powiązania ich z kontekstem społeczno-biograficznym (doświadczanie odmiennych barier i możliwości, oddziaływanie struktury społecznej) mogą być pomocne w dostosowaniu działań nakierowanych na

wspieranie aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Mogą być także wykorzystane do dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb różnych grup odbiorców. Trudno bowiem mówić w tej sytuacji o uniwersalnych rozwiązaniach i narzędziach, które będą opowiadać na potrzeby każdego rozwijającego umiejętności dorosłego. Dzięki lepszemu rozumieniu różnorodności postaw trafniejsze może być identyfikowanie czynników wspierających lub ograniczających szanse edukacyjne i dostosowanie do nich działań wspierających. Zrozumienie i uznanie dla różnych motywacji oraz trosk stojących za angażowaniem się w rozwój jest szczególnie istotne, ponieważ uświadomienie sobie indywidualnie postrzeganej potrzeby uczenia się (świadomość i realnie istniejące korzyści) jest często wskazywane jako kluczowy czynnik wpływający na aktywność edukacyjną (Cedefop, 2019).

Wzięcie pod uwagę kontekstu społeczno-biograficznego pokazuje, że przyjmowany styl refleksyjności edukacyjnej nie jest wyłącznie wynikiem oddziaływania osobistych dyspozycji jednostki. Potrzebne zatem są również odpowiednie działania kompensujące deficyty i wyrównujące szanse edukacyjne, a także uznanie dla odmienności kontekstu kulturowego i społecznego oraz specyfiki jego realizowania w przyjmowanych strategiach działania. Stworzenie warunków, dzięki którym idea uczenia się przez całe życie może być udziałem wszystkich członków społeczeństwa, jest niezbędnym kryterium osiągnięcia celu spójności, dzięki czemu edukacja może chronić bardziej wrażliwe grupy społeczne i sprzyjać większej równości w dostępie do szans rozwojowych (Vargas, 2017).

Podziękowania

Autor dziękuje dr. Piotrowi Klattcie i dr. Joannie Plak-Wareckiej za udział w analizie materiału badawczego wykorzystanego do przygotowania artykułu.

Bibliografia

- Alheit, P. (2018). The concept of “biographicity” as background theory of lifelong learning. *Dyskursy Młodych Andragogów* 19, 9–22.
- Archer, M. (2013a). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Archer, M. (2013b). Jak porządek społeczny wpływa na ludzkie sprawstwo? Refleksyjność jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem. W: A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa (red.), *Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych* (s. 19–35). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Archer, M. (2007). *Making our Way through the World. Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnett, J. (2007). Socialization in Emerging Adulthood. From the Family to the Wider World, from socialization to self-socialization. W: J. Grusec, P. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and Research* (s. 208–230). Nowy Jork: The Guilford Press. http://www.jeffreyarnett.com/Arnett_2007_Socialization_in_Emerging_Adulthood.pdf
- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. http://www.jeffreyarnett.com/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf
- Caetano, A. (2017). Coping With Life: A Typology of Personal Reflexivity. *The Sociological Quarterly*, 58(1), 32–50.
- Cedefop (2019). *Wysokie uznanie, ale niski poziom zaangażowania. Nota informacyjna*. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9165>
- Gola, W., Jaślar, W., Klatta, P., Plak-Warecka, J. i Wojciechowska, A. (2022). *Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji – raport z badania*. Warszawa: IBE.
- Hałas, E. (2011). Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2(188).
- Mrozowicki, A., Karolak, M., Czarzasty, J., Gardawski, J., Drabina-Różewicz, A. Krasowska, A. i Andrejczuk, M. (2020). Prekaryzacja pracy a świadomość społeczna i strategie życiowe młodych: ramy teoretyczne. W: A. Mrozowicki, J. Czarzasty (red.). *Oswajanie niepewności. Studia społeczno-ekonomiczne nad młodymi pracownikami sprekaryzowanymi* (s. 17–48). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. W: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium i D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (s. 48–64). London: Sage.

- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive Social Research: An Introduction*. Göttingen: Göttingen University Press. https://www.researchgate.net/publication/328945092_Interpretive_Social_Research_An_Introduction
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całocyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51, 23–37.
- Vargas, C. (2017). Lifelong learning from a social justice perspective. *Education, research and foresight: working papers*, 21. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027>