

MONIKA POPOW

Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adam Mickiewicza, Poznań
e-mail: monika.popow@amu.edu.pl

Uczenie się w przestrzeniach transnarodowych. Rekonstrukcja znaczeń nadawanych uczeniu się przez studentów zagranicznych w Polsce

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników projektu badawczego „Uczenie się w środowisku transnarodowym”, poświęconego znaczeniom uczenia się konstruowanym przez studentów zagranicznych studiujących w Polsce. Przedstawione badanie opiera się na wywiadach fenomenograficznych. W toku procesu badawczego wyodrębniono pięć dominujących znaczeń, ilustrujących, w jaki sposób w ramach doświadczenia studiowania za granicą łączyć mogą się doświadczenia związane z indywidualnym uczeniem się jednostki oraz doświadczenie zbiorowe, w tym narodowe. Jako ramę teoretyczną wykorzystano koncepcję transnarodowości, przede wszystkim jej aspekt związany z globalnymi przemianami w Akademii.

Słowa kluczowe: *przestrzeń transnarodowa, uczenie się, diaspora, studenci zagraniczni, kariera*

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie wyników projektu badawczego *Uczenie się w środowisku transnarodowym* realizowanego przeze mnie w roku akademickim 2014/2015. Projekt poświęcony był rekonstrukcji znaczeń nadawanych uczeniu się przez studentów zagranicznych studiujących w Polsce. W jego ramach zrealizowałam 25 wywiadów fenomenograficznych w trzech ośrodkach akademickich w Polsce.

Inspiracją do podjęcia tematyki uczenia się wśród studentów zagranicznych była moja praca ze studentami z tej grupy, a także moje własne doświadczenia uczenia się w środowisku międzynarodowym. Obserwowanym przeze mnie procesem jest

zróźnicowanie podejść i doświadczeń uczenia się, a także procesy ciągłej kulturowej negocjacji, jakie towarzyszą uczeniu się w takim środowisku.

Moje badanie sytuuje się w ciągu dotychczasowych studiów nad uczeniem się. Istotnym punktem odniesienia są zatem dla mnie klasyczne fenomenograficzne rekonstrukcje znaczeń nadawanych uczeniu się przez studentów, reprezentowane w klasycznych już badaniach fenomenograficznych F. Martona (1986), badania biograficzne nad procesami uczenia się (Evans 2013) oraz perspektywa kulturowa i krytyczna (Pavlenko, Norton 2007). Ważnym elementem mojej pracy jest też namysł nad globalnymi procesami zmian tożsamościowych wśród osób młodych (Cybał-Michalska 2006).

Artykuł składa się z pięciu części. Najpierw przedstawię przegląd koncepcji uczenia się, z naciskiem na uczenie się rozumiane jako zjawisko kulturowe. Następnie przedstawię koncepcję uczenia się w transnarodowych przestrzeniach społecznych. W kolejnej części zaprezentuję metodologię badań własnych, a potem ich wyniki. W ostatniej części artykułu zawarta jest dyskusja i podsumowanie wyników. Z uwagi, że artykuł jest kolejnym z serii poświęconych zagadnieniu uczenia się studentów zagranicznych, pominięty zostanie przegląd literatury poświęcony badaniom nad studentami zagranicznymi, a także szczegółowe rozważania metodologiczne dotyczące prowadzenia badań społecznych wśród obcokrajowców, które szczegółowo omówione zostały w innych moich artykułach (zob.: Popow 2015; 2016).

Uczenie się – przegląd koncepcji

Badanie oraz namysł nad procesem uczenia się ma w pedagogice długą tradycję. T. Hejnicka-Bezwińska określa je wręcz jako *centralną kategorię pojęciową współczesnej praktyki edukacyjnej* (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 125).

W. Okoń określa uczenie się jako *proces, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte* (Okoń 1996, s. 56). Większość definicji uczenia się traktuje je jako proces planowy, którego celem jest realizacja powziętego zamierzenia poznawczego. Tak definiuje uczenie się na przykład F. Bereźnicki; według niego jest to proces, którego *siłą napędową są dostatecznie silne motywy uczenia się, zaś rezultatem są określone wiadomości, umiejętności i nawyki; opiera się na bezpośrednim i pośrednim poznaniu i doświadczeniu, w toku którego powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają modyfikacji zachowania wcześniej nabyte; wymaga aktywności jednostki i przybiera różne formy (indywidualne, grupowe, zbiorowe)* (Bereźnicki 2001, s. 22). B. Oelszlaeger pisze natomiast o podmiotowym uczeniu się, które powiązane jest z samokontrolą i samooceną oraz prowadzi do *zdo-*

bywania wiedzy o sobie samym, która ma być użyteczna w rozmaitych działaniach autokreacyjnych (wiedza osobotwórcza) (Oelszlaeger 2007, s. 20).

Jak zauważa M. Klichowski, powołując się na B. Suchodolskiego oraz T. Hejnicką-Bezwińską, w pojmowaniu uczenia się dominuje w dalszym ciągu odnoszenie go do nabywania wiedzy szkolnej, a więc jako czynność zinstytucjonalizowaną (Klichowski 2012, s. 12). Jak zauważa A. Kargulowa, zwrot w pojmowaniu procesu uczenia się związany jest z pojawieniem się w badaniach pedagogicznych krytyki szkoły oraz sformalizowanych form kształcenia i nauczania (Kargulowa 2011, s. 124–134). Tymczasem, jak zauważają współcześnie pedagodzy, proces ten jest wieloaspektowy i zachodzi na różnych, w tym nieformalnych płaszczyznach (Klichowski 2012, s. 12). W przypadku studentów zagranicznych mówić więc będziemy, z jednej strony, o nabywaniu wiedzy akademickiej, z drugiej jednak, o uczeniu się w grupie społecznej studentów, polskich i zagranicznych, uczeniu się w grupie społecznej związanej z własnym kręgiem kulturowym, o uczeniu się w codziennych interakcjach, poprzez media, a także w innych sytuacjach społecznych, których nie sposób wymienić w artykule. Już samo określenie, w jakich przestrzeniach przebiegają procesy uczenia się studentów zagranicznych, staje się pasjonującym zadaniem badawczym.

W tej części mojego artykułu chciałabym skupić się na przedstawieniu koncepcji, które uważam za kluczowe dla rozumienia tego procesu w perspektywie transnarodowości. Nie będę zatem skupiać się na jego dydaktycznym rozumieniu. Najważniejsze są bowiem dla mnie te koncepcje, które pojmują proces uczenia się jako zjawisko kulturowe.

Rozpocznę zatem od konstruktywizmu, a dokładnie od koncepcji konstruktywizmu społecznego, która zakłada, że uczenie się jako proces myślowy istnieje w relacji do kultury oraz podkreśla wagę interakcji społecznych dla aktywizacji wiedzy (Wygotski 1971). Teoria ta, budowana w pewnym stopniu w opozycji do konstruktywizmu rozwojowo-poznawczego J. Piageta, mówi, że rozwój poznawczy człowieka polega na doskonaleniu kulturowo uwarunkowanych struktur symbolicznych, co dzieje się, między innymi, w relacjach z ludźmi.

Tak więc w tym ujęciu uczenie się zachodzi w interakcji z otoczeniem i jest procesem nadawania doświadczeniu znaczenia (Dylak 2000, s. 1). L. Wygotski używa w tym kontekście terminu „narzędzia kulturowe”, które mogą mieć szerokie znaczenie i zastosowanie: *z jednej strony są to książki, zegary, rowery, kalkulatory, kalendarze, długopisy, mapy i inne środki fizyczne, a z drugiej takie pojęcia i symbole, jak: język, umiejętność czytania i pisanie, matematyka i teorie naukowe, a także takie wartości, jak: prędkość, skuteczność, siła* (Schaffer, 2006, s. 162). Uczenie ma w tej teorii przede wszystkim aspekt poznawczy.

Inną teorią, tradycyjnie już przywoływaną w tym kontekście, jest koncepcja uczenia się według J. Brunera. Zakłada ona, że uczenie się jest procesem aktywnym, a osoba ucząca się na bazie uprzednio nabytej wiedzy samodzielnie konstruuje idee i pojęcia. Ponieważ, jak twierdzi J. Bruner, nic nie jest wolne od kultury, również

proces uczenia się zachodzi w interakcji z kulturą, która wpływa na rozumienie tego procesu oraz jego przebieg. J. Bruner jest autorem koncepcji uczenia się przez odkrywanie, którego cechą charakterystyczną jest aktywne uczestnictwo dziecka. Jak pisze: *im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samonagradzania, a jeszcze lepiej na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie* (Bruner 1978, s. 670).

Zarówno L. Wygotski, jak i J. Bruner są reprezentantami tak zwanej socjokulturowej teorii uczenia się. To właśnie na jej bazie budowane są współczesne kulturowe teorie uczenia się, odnoszące się również do procesu uczenia się dorosłych. W tym miejscu chciałabym zwrócić przede wszystkim uwagę na koncepcje uczenia się związane z pedagogiką krytyczną oraz emancypacyjną. Będą one bowiem w szczególności sposób definiować cel tego procesu. W przypadku pedagogiki krytycznej będzie nim nabycie świadomości krytycznej, w przypadku natomiast pedagogiki emancypacyjnej, zbiorowa lub indywidualna emancypacja. Prekursor krytycznego podejścia do edukacji, P. Freire uważał, że uczenie się nie może być rozpatrywane wyłącznie w kategoriach zajęcia technicznego, lecz właśnie jako akt zdobywania wiedzy połączony z głęboką krytyczną refleksją nad własną pozycją społeczną (Freire 1979, s. 205–225). Tak rozumiane uczenie się prowadzić ma do wolności, którą P. Freire rozumiał ściśle w kategoriach praktyki, jako działanie i refleksję nad światem w celu jego przekształcania (Czerepaniak-Walczak 2011, s. 25).

Obecnie za osadzoną w tej koncepcji uznać możemy teorię uczenia się kosmopolitycznego, przedstawioną przez F. Rizviego, który, odnosząc się między innymi do studiów kulturowych oraz krytycznych badań nad procesami globalizacji, postuluje, aby uczenie się czerpało z doświadczeń kształtujących się na styku pochodzenia etnicznego i społecznego oraz interakcji międzyludzkich odbywających się współcześnie na poziomie globalnym (Rizvi 2009, s. 253–268).

Istotnym wątkiem jest zagadnienie uczenia się w kontekście biografii. Autorem koncepcji biograficznego uczenia się jest P. Alheit. W Polsce rozwijana jest ona między innymi przez A. Kargulową. Jest to uczenie się rozumiane w kategoriach *(trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy, działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (lifeworlds), to jest w kontekście całościowym (lifewide context)* (Alheit 2011, s. 7). W ujęciu P. Alheita uczenie się jest perspektywą uwzględniającą historię uczącego się. Podobną perspektywę do badania uczenia się zastosowali M. Tedder oraz G. Biesta w badaniu biograficznego uczenia się dorosłych (Tedder, Biesta 2009).

Ostatnim rodzajem badań nad uczeniem się, o jakim chciałabym wspomnieć, jest skandynawska tradycja badań fenomenograficznych. Z racji zastosowania tej właśnie metodologii jest to dla mnie istotny punkt odniesienia. Fenomenograficzne badania nad uczeniem się związane są przede wszystkim z badaniem podejścia studentów do uczenia się, wykonanymi przez F. Martona i R. Saljo, którzy rozwinęli koncepcję powierzchownego i głębokiego uczenia się (Marton, Saljo 1976, s. 4–11).

Uczenie się w transnarodowych przestrzeniach społecznych

W moich badaniach posługuję się koncepcją uczenia się w transnarodowych przestrzeniach społecznych, wywodzącą się z szeroko w ostatnich latach rozwijanych badań nad transnarodowością (Vertovec 1999; 2012). Kategoria ta pozwala opisać współczesną mobilność studentów, nie ograniczając narzędzi opisu do czynników makroekonomicznych, czy też wąsko rozumianych czynników politycznych. Jak zatem definiuje ją sam S. Vertovec?

Według S. Vertovca pojęcie transnarodowości opisuje sieci powiązań, związków ekonomicznych, politycznych i kulturowych, jakie łączą ludzi ponad granicami państw narodowych (Vertovec 2012). Analizując źródła koncepcji transnarodowości, S. Vertovec odwołuje się do sześciu obszarów.

Pierwszym jest diasporyczność jako forma życia społecznego. Przyjmuje on rozumienie diasporę jako triadycznego związku *pomiędzy (a) globalnie rozproszonymi, ale mającymi rozpoznaną tożsamość grupami etnicznymi; (b) państwami narodowymi i kontekstami, w których grupy te rezydują; c) ich ojczyznami i kontekstami, z których wywodzą się ich przodkowie* (Vertovec 1999, s. 3). Diasporę łączy z pojęciem sieci, które obejmując rozległe przestrzenie, zmieniają współcześnie relacje społeczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne (tamże).

Następnie autor pisze o transnarodowości jako typie świadomości, a ujmując głębiej, tożsamości, która łączy więcej niż jedną przestrzeń narodową i społeczną. Jest to typ świadomości diasporycznej łączącej z jednej strony dotychczasowe obszary pamięci zbiorowej, z drugiej natomiast tworzącej nowe mapy pragnień i przynależności (tamże, s. 5).

Transnarodowość to również rodzaj reprodukcji kulturowej, odzwierciedlającej style, wytwarzane instytucje społeczne oraz codzienne praktyki, które często opisywane są poprzez takie terminy jak synkretyzm, kreolizacja, brikolaż, translacja kulturowa czy też hybrydyczność (tamże, s. 6). Będą to zatem różnorodne wytwory kultury, począwszy od literatury, a na kulturze masowej, w tym wirtualnej, skończywszy.

Kolejnym aspektem jest wymiar ekonomiczny transnarodowości, a więc rodzaj sieci i powiązań charakterystycznych dla współczesnych społeczeństw kapitalistycznych, w ramach których odbywa się krążenie kapitału wśród, z jednej strony, wielkich graczy, których utożsamić można z globalnymi korporacjami, z drugiej wśród tak zwanych zwykłych ludzi, którzy mogą uczestniczyć w nim jako migranci ekonomiczni.

Następnym obszarem jest zaangażowanie polityczne. Może ono sytuować się w globalnej przestrzeni publicznej, w której dzięki nowym mediom możliwe jest błyskawiczne rozprzestrzenianie informacji, mobilizacja społeczna oraz uczestnictwo polityczne (tamże, s. 10). Zaangażowanie możliwe jest zatem w każdym momencie oraz z każdego miejsca na świecie.

Szóstym wymienionym przez S. Vertovca wymiarem transnarodowości jest rekonstrukcja lokalności. Wiąże się ona ze zmianą, jaka za sprawą transnarodowości zachodzi w rozumieniu kategorii przestrzeni. S. Vertovec zauważa, że współcześnie coraz więcej osób ma problem ze zdefiniowaniem, czym jest dla nich lokalność. Mówi się raczej już o translokalnościach (tamże, s. 13). Wydaje się to szczególnie aktualne w kontekście współczesnej mobilności, w tym pracowniczej oraz akademickiej, która sprawia, że przestrzenie prywatne, zawodowe oraz przestrzenie uczenia się mogą nie być tożsame.

W swoich badaniach posługuję się również pojęciem transnarodowej przestrzeni społecznej (*transnational social space*), rozumianej jako *konfiguracje praktyk społecznych, artefaktów i systemów symboli, rozpiętych pomiędzy różnymi przestrzeniami geograficznymi, w minimum dwóch państwach, nie tworzących przy tym nowego państwa ponad granicami* (Pries, 2001, s. 18; za: Molina i in. 2012, s. 10).

W literaturze przedmiotu występuje również kategoria transnarodowych środowisk uczenia się (*transnational learning environments*), która odnosi się do formalnych i pozaformalnych przestrzeni uczenia się kształtujących się w ponadnarodowych i transnarodowych relacjach.

Biorąc pod uwagę wszystkie do tej pory zdefiniowane pojęcia, przejść mogę do kategorii kluczowej – do transnarodowej przestrzeni społecznej. Według T. Faista pojęcie transnarodowych przestrzeni społecznych daje możliwość przyjrzenia się grupom, sieciom oraz organizacjom tworzącym się przynajmniej ponad dwoma państwami narodowymi. Przestrzenie tego rodzaju konstytuują się pomiędzy społeczeństwami i instytucjami w państwach przyjmujących a instytucjami w krajach pochodzenia oraz grupami mniejszościowymi, takimi jak migranci (Faist 1998, s. 217), czy – jak w przypadku moich badań – studenci zagraniczni.

Istotną kategorią dla rozumienia, czym są transnarodowe przestrzenie społeczne, jest kategoria kapitału społecznego. W klasycznej już pracy R. Putmana kapitał społeczny definiowany jest w następujący sposób: *Kapitał społeczny odnosi się tu do takich cech organizacji społeczeństwa, jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa ułatwiając skoordynowane działania (...)* (Putman i in. 1995, s. 258). Z kolei w badaniach prowadzonych w paradygmacie krytycznym często stosowana jest definicja P. Bourdieu, który kapitał społeczny definiuje jako: *zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, jakie związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków wspartych na wzajemnej znajomości i uznaniu – lub inaczej mówiąc z członkostwem w grupie – która dostarcza każdemu ze swych członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego przez kolektyw, wiarygodności, która daje im dostęp do kredytu w najszerszym sensie tego słowa* (Bourdieu 1985, s. 241).

Koncepcja kapitału społecznego w badaniu transnarodowych przestrzeni społecznych może mieć w kontekście uczenia się szczególne znaczenie. Jak zauważa T. Faist, „przestrzeń” w tej koncepcji ma nie tylko znaczenie geograficzne (Faist 1998, s. 217).

Oznacza również struktury życia społecznego, wyobrażenia i wartości, które powiązane są z określoną, ograniczoną przestrzenią, na przykład z miejscem pochodzenia czy też państwem narodowym. Według T. Faista mogą się one wiązać z poziomem mikro, a więc indywidualnymi doświadczeniami jednostki, oraz z poziomem makro. W takim wypadku będą to czynniki ekonomiczne i polityczne, które mogą albo poszerzać wachlarz działań jednostki, albo też go ograniczać (tamże).

W transnarodowych przestrzeniach społecznych różnego rodzaju więzi społeczne i zasoby symboliczne, składające się na zróżnicowane formy kapitału społecznego, będą czynnikiem umożliwiającym jednostce nawiązywanie relacji w ramach sieci, grup i organizacji. Kapitał społeczny będzie zatem czynnikiem sprzyjającym nawiązywaniu transnarodowych więzi lub też uniemożliwiającym ich budowanie. Niektórzy badacze, jak na przykład A. Favell, mówią wręcz o transnarodowym kapitale społecznym. Pojęcie to może tłumaczyć zjawisko sukcesu migracyjnego oraz zdolność migrantów do organizowania się, czy też przejawiania oporu wobec presji integracyjnej ze strony społeczeństwa przyjmującego (Favell 2003).

Rola tej koncepcji w rozumieniu pojęcia transnarodowych przestrzeni społecznych jest kluczowa. Ukazuje bowiem zróżnicowanie, które wpływać będzie na sytuację osób i instytucji tworzących przestrzeń tego typu. W przypadku studentów zagranicznych warto pamiętać, że środowiska, z których przybywają, mogą opierać się na innego rodzaju wartościach i więzach niż obowiązujące w kraju przyjmującym. Wielu z nich, przebywając w nowym kraju samotnie, pozbawionych jest więzi i relacji, które mogą dać im oparcie oraz usprawnić proces budowania swojej sieci współpracy i wsparcia.

W badaniach nad studentami zagranicznymi koncepcja transnarodowej przestrzeni społecznej może okazać się pomocna w zrozumieniu zróżnicowania grup studenckich, odmienności procesów adaptacji oraz, przede wszystkim, w zrozumieniu relacji i sieci, jakie są konstruowane przez nich w czasie studiowania.

Jest to również istotna kwestia dla rozumienia, w jaki sposób funkcjonuje globalna Akademia, a więc już nie lokalne, narodowe uniwersytety, a uczelnie połączone w ramach transnarodowego rynku edukacyjnego. Globalna wymiana usług, w tym możliwości uczenia się i zdobywania kwalifikacji, staje się tu wyznacznikiem kierunków przepływu studentów, nauczycieli oraz wiedzy.

Metodologia badania

Relacjonowany projekt badawczy został zrealizowany w paradygmacie krytycznym. Metodą badawczą była fenomenografia, a więc, jak pisze A. Jurgiel-Aleksander, *empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo zróżnicowanych sposobów rozu-*

mienia, postrzegania, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata (Jurgiel-Aleksander 2013, s. 66).

Fenomenografia pozwala zatem ujawnić znaczenia nadawane przez badanych zjawiskom, a w szerszym planie, przyjrzeć się sposobowi, w jaki ludzie doświadczają świata (Jurgiel 2013, s. 67). Z uwagi na obszernie omówienie tej metody w literaturze pedagogicznej (Męczkowska 2002; Jurgiel 2009; Kopciewicz 2009) nie będę jej przedstawiać szczegółowo. Zaprezentuję jedynie założenia własnego projektu badawczego. Jego celem była odpowiedź na następujące pytania:

- jakie znaczenia uczeniu się nadają studenci zagraniczni w Polsce?
- czy znaczenia te są różnicowane kulturowo?; jeśli tak, to jakie inne czynniki wpływają na zróżnicowanie doświadczania uczenia się wśród studentów zagranicznych?

Próbę badawczą tworzyła grupa 25 studentów zagranicznych studiujących w Polsce. Dobór próby odbywał się za pomocą metody kuli śnieżnej. Badani pochodzili z następujących krajów: Hiszpania (6), Gruzja (5), Ukraina (4), Wietnam (3), Niemcy (3), Izrael (2), Korea Południowa (1) oraz Chorwacja (1). Studiowali w uczelniach publicznych, a w Polsce przebywali w ramach programów wymian międzynarodowych (*Erasmus Mundus*), programów MNiSW, MSZ oraz na koszt własny. Byli to przede wszystkim studenci kierunków humanistycznych i społecznych.

Wywiady przeprowadzone zostały w języku angielskim. Jednym z kryteriów doboru próby było posługiwanie się tym językiem na poziomie B2, a więc na poziomie umożliwiającym swobodne porozumiewanie. Zasada ta zmodyfikowała dobór próby prowadzony metodą kuli śnieżnej, co szczegółowo przedstawiłam w innym artykule prezentującym wyniki badania (Popow 2015). Ponieważ językiem badania był język angielski, oznaczenia badanych również zostały nadane w tym języku. W kolejnej części artykułu przedstawię wyniki badań.

Znaczenia nadawane uczeniu się przez studentów zagranicznych

W toku postępowania badawczego ustaliłam pięć dominujących znaczeń nadawanych uczeniu się. Warto zaznaczyć już na wstępie, że nie są to oczywiście znaczenia odrębne, lecz raczej wiążą się one ze sobą i przenikają wzajemnie.

Pierwszym z wyróżnionych znaczeń jest *uczenie się jako samorozwój*. Takie jego rozumienie wyrażane było przez większość badanych. Koncepcja ta opiera się na postrzeganiu uczenia się jako procesu, którego celem jest zdobywanie wiedzy oraz zrozumienie zjawisk i otaczającej badanych rzeczywistości.

Uczenie się konceptualizowane jako samorozwój opisywane było przez badanych w dwóch kategoriach: jako uczenie się intelektualne oraz kulturowe. W konsekwencji odbywało się, jak sugerują wypowiedzi części badanych, na dwóch płaszczyznach. Pierwsza to formalna nauka w ramach zajęć na uniwersytecie, a więc uczestnictwo w ćwiczeniach i wykładach. W wywiadach wiele miejsca poświęcali zatem treści zajęć, ich formie, dostępowi do biblioteki, ale też różnicom w sposobie prowadzenia zajęć dydaktycznych:

Tutaj jesteśmy uczeni aktywnymi metodami. Jest fajnie. Na moim uniwersytecie mówi się tylko, że nauczyciel powinien uczyć aktywnymi metodami, ale nikt tego nie robi. Tutaj tak jest (student_16_master_Spain).

Wątek różnic w prowadzeniu zajęć dydaktycznych pomiędzy polską uczelnią a uniwersytetami, z których przyjechali badani studenci, pojawiał się we wszystkich wypowiedziach. Badani chętnie wysuwali wnioski na temat prowadzenia zajęć dydaktycznych w Polsce, podkreślając ich walory, na przykład wykorzystywanie metod aktywizujących, lub też przeciwnie, skarżąc się na zbyt skomplikowane treści i przewagę teorii nad praktyką, albo odwrotnie – zbyt małą ilość wiedzy teoretycznej:

Uczymy się bardzo niewiele. Wykładowcy chyba myślą, że studenci Erasmusa są głupi i niewiele wymagają (student_3_master_Croatia).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że część badanych uczestniczyła wyłącznie w zajęciach dla studentów zagranicznych, zorganizowanych według odmiennego programu nauczania. Pomimo odmiennych opinii wynikających z różnych doświadczeń w kontakcie z nauczycielami akademickimi, widać wyraźnie, że badani studenci raczej pozytywnie odnosili się do metod i form zajęć, w jakich uczestniczą w Polsce.

Dla niektórych badanych formalne uczenie się w Polsce związane było jednak z poczuciem wykluczenia. Miało to miejsce w przypadku tych, którzy bez znajomości języka polskiego chodzili na zajęcia prowadzone w języku polskim. Spowodowane to było faktem, że często byli jedynymi studentami zagranicznymi w grupie, czy też jedynymi z nielicznych na wydziale. W ich przypadku nauczanie formalne rozgrywało się bez ich udziału: *po prostu siedzimy, czasem jakiś student coś nam przetłumaczy* (student_4_phd_Vietnam) – tak opisuje to doktorant z Wietnamu.

Drugie znaczenie nadawane uczeniu się rozumianemu jako samorozwój wyrażało się w kategoriach kulturowych. Studiowanie za granicą było dla badanych okazją do doświadczenia rzeczy nowych. Badani doceniali możliwość poznawania osób pochodzących z różnych kultur, a co za tym idzie, do uczenia się nowych wartości i kulturowej otwartości:

Podoba mi się, że poznaję tutaj ludzi z całego świata i mogę uczyć się różnych kultur. Na pewno uczę się większej otwartości, tolerancji (student_1_phd_Georgia).

To znaczenie *uczenia się jako samorozwoju* powiązane było z artykułowaniem globalnego doświadczenia bycia studentem międzynarodowym. W literaturze przedmiotu znaleźć można badania opisujące tego rodzaju doświadczenie. Jak wskazuje część badaczy, studiowanie za granicą jest rodzajem turystyki (Ward, Bochner, Furnham (2001) Inni podkreślają transformacyjny charakter doświadczenia pobytu za granicą, w tym studiowania (Adler 1975; Kim 1988; Ward i in. 2001). W ujęciu tym podkreśla się większe zrozumienie dla relacji międzykulturowych, większą tolerancję i rozwój nieetnocentrycznego systemu wartości (Bochner 1981; 1986).

Istotny dla tej koncepcji jest również wątek dorastania. Badani, zwłaszcza z młodszej grupy wiekowej, podkreślali, że studiowanie za granicą jest dla nich pierwszą okazją, aby spróbować samodzielnego życia, bez opieki i wsparcia rodziców. Ważnym elementem doświadczenia studiowania jest dla nich zatem nauka, jak robi się pranie czy też, jak planuje się zakupy.

Drugim wyodrębnionym przeze mnie znaczeniem było *uczenie się jako strategia osiągnięcia celu*. To znaczenie, powiązane z poprzednim, wskazuje na wątki dotyczące planów zawodowych badanych:

Chcę pracować w administracji publicznej. Do tego trzeba mieć takie doświadczenie [studia za granicą – M.P.] oraz znać drugi język. Dla mnie będzie to polski (student_10_phd_Georgia).

Dla części badanych studentów przyjazd do Polski był elementem strategii budowania kariery zawodowej w ich własnym kraju. Studiowanie za granicą, połączone najczęściej z uzyskaniem zagranicznego, unijnego dyplomu, miało ułatwić uzyskanie w przyszłości lepiej płatnego stanowiska pracy lub też umożliwić podjęcie prestiżowego zajęcia w strukturach rządowych. Co ciekawe, to znaczenie artykułowane było między innymi przez grupę badanych, którzy studiowali w języku polskim bez jego znajomości. Dla tych badanych uczenie się polegało na indywidualnej pracy. Charakterystyczny jest tutaj przypadek wietnamskich studentów, którzy studiując na polskim uniwersytecie, nie mówili po polsku i nie rozumieli tego języka. Dla nich uczenie się było indywidualnym procesem, skupionym na osiągnięciu konkretnego celu, jakim była realizacja ich projektów badawczych oraz uzyskanie dyplomu. Nie planowali pozostania w Polsce. Polski dyplom miał im jednak ułatwić dalszą karierę zawodową w Wietnamie.

W przypadku studentów płacących z własnych środków za studia w Polsce uczenie się jako sposób na osiągnięcie celu łączyło się z koncepcją *uczenia się jako poświęcenia*. Wysokie koszty studiowania, wiążący się z tym brak pieniędzy na własne wydatki oraz podstawowe potrzeby, takie jak ubezpieczenie medyczne czy lepszej jakości jedzenie, sprawiły, że studenci ci mówili o uczeniu się w Polsce jako czymś, co trzeba przetrwać, zaciskając zęby: *trzeba się uczyć i zdobyć dyplom, a nie zastanawiać się, jak jest na co dzień* (student_19_bachelor_Ukraine).

Szczególnego znaczenia w doświadczeniu uczenia się za granicą nabiera wspólnota narodowa. Mimo iż uczestnictwo we wspólnocie narodowej było doświadcze-

niem większości badanych, wśród studentów zagranicznych w Polsce funkcjonują zgrane grupy, na przykład Hiszpanów, doświadczenie wspólnotowości wśród badanych pojmujących się uczenie się jako poświęcenie opisywane było jako warunek przetrwania. Studenci ci, okazując sobie solidarność, wspierali siebie nawzajem, pomagali sobie oraz troszczyli się o siebie, w pewnym sensie zastępując sobie rodzinę, co też w ten sposób określali.

Trzecie wyróżnione przeze mnie znaczenie to *uczenie się jako obowiązek patriotyczny*. Wypowiadane było najczęściej przez studentów pochodzących z krajów Europy Wschodniej, Gruzji i Ukrainy:

Chcę uczyć się dla mojego kraju (student_1_phd_Georgia).

Mój kraj potrzebuje młodych wykształconych ludzi, którzy będą go budować. Młodzi Ukraińcy chcą zmian i działają na ich rzecz (student_13_master_Ukraine).

Istotą tej koncepcji jest utożsamienie procesu własnego uczenia się z dobrem całego narodu. Jednostka staje się w tym wypadku odpowiedzialna nie tylko za własny rozwój, ale również za rozwój kraju. Badani wskazywali także wyjątkowość czasów, w jakich przyszło im studiować. Z jednej strony podkreślali możliwości, jakie dają im programy europejskie nastawione na wspieranie młodych osób z Europy Wschodniej, z drugiej opisywali wyjątkowy moment w historii swoich krajów. Wydarzenia polityczne, a przede wszystkim konflikty zbrojne, jakich doświadczyły ich kraje, otworzyły, zdaniem badanych, nowy rozdział w historii. Wymagały również pracy iście organicznej, w tym nauki:

Naprawdę wierzę, że to może pomóc zmienić sytuację. Nie wszyscy widzą tę trudną sytuację tak, jak my, ale naprawdę tak to wygląda. To mnie motywuje. Być może nie mogę zrobić nic wielkiego dla mojego kraju, nie jestem politykiem, ale wierzę, że takie małe inicjatywy obywateli, naukowców, studentów, profesorów, doktorantów, pomogą. Naprawdę wierzę, że te małe inicjatywy mogą odmienić sytuację i wpłynąć na politykę i obywateli (student_13_master_Ukraine).

Uczenie się jest tutaj również rozumiane jako źródło nadziei. Jest to bardzo optymistyczna wizja uczenia się, będącego uczeniem się celowym i użytecznym. Praca u podstaw, jaką wykonuje uczący się, ma moc dokonania zmiany społecznej. Zdobytą wiedza ma przekształcać społeczeństwo, kierować jego rozwojem. Uczenie takie daje nadzieję w trudnych czasach, a także sprawia, jak określiła to cytowana badana, że jednostka ma poczucie wpływu na otaczającą ją społeczną i polityczną rzeczywistość.

Co interesujące, ta sama grupa badanych opisywała również swoje doświadczenie uczenia się w kategoriach doświadczenia globalnego, identyfikując siebie jako członków globalnej wspólnoty studentów międzynarodowych.

Ostatnie z wyróżnionych znaczeń – *uczenie się jako poznawanie* – wystąpiło w przypadku trojga badanych, jednak z uwagi na swoją specyfikę i kulturowe uwarunko-

wania warte jest odnotowania. Badani to trójka studentów pochodzących z Niemiec i z Izraela. Ta grupa badanych należy do wyjątkowych wśród studentów zagranicznych w Polsce. W przeciwieństwie do pozostałych, już na początku mieli wiedzę na temat kraju, do którego przyjechali. Ich wybór nie był zatem losowy, jak miało to miejsce w wielu innych przypadkach (zob.: Popow 2015). Mówiąc o uczeniu się podczas wymiany międzynarodowej, odwoływali się do historii swoich rodzin. Nie przyjechali oni wprawdzie do Polski w celu eksplorowania prywatnej historii, jednak wybór miejsca studiowania za granicą był w ich przypadku znaczący. Przykładem może być student z Niemiec, z pochodzenia Polak, który wyjechał z Polski jako kilkuletnie dziecko na początku lat 90. Wrócił jako student, aby poznać kraj, w którym się urodził:

Miałem zupełnie inne oczekiwania niż to, co się wydarzyło. Moje oczekiwania wynikały z opowieści rodziców, którzy powtarzali nam, że w Polsce poziom jest bardzo wysoki, i że na pewno nie dalibyśmy sobie rady. Gdy chodziliśmy do szkoły rodzice zawsze nam przypominali, jak oni mieli ciężko, a jak my mamy łatwo. Choć wierzę, że w czasach komunistycznych system był może bardziej wymagający niż dzisiaj. Będąc na tym uniwersytecie, nie wiem, czy to ta specjalizacja [nazwa] stwierdziłem, że poziom jest bardzo podobny (student_6_master_Germany).

Przytoczona wypowiedź akcentuje wagę własnego empirycznego doświadczenia. Poznanie kraju i wyrobienie własnej opinii jest tutaj zależne od zdobycia codziennego doświadczenia oraz wypróbowania tych samych możliwości i narzędzi, jakimi dysponują młodzi Polacy. Badany świadomie zrezygnował z uczęszczania na zajęcia dla studentów zagranicznych, decydując się na trudniejszy językowo program zajęć dla Polaków, aby dowiedzieć się, jak to jest być polskim studentem. Jest to wiedza, której nie mógłby zdobyć w żaden inny sposób. Nie mógłby też zweryfikować wiedzy przekazanej przez rodzinę.

Koncepcja uczenia się artykułowana przez badanych z tej grupy jest również osadzona w dyskursie tożsamościowym. Uczenie się jako poznawanie to często podróż w głąb własnej historii oraz poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, kim oraz skąd jestem. Badani podkreślają, że samodzielnie muszą zdobyć wiedzę na temat Polski. Chcą poznawać Polaków i ich styl życia, porównując go z własnym życiem. Konfrontują zatem swoją wiedzę o Polsce, ale przede wszystkim uczą się siebie.

Dyskusja i podsumowanie wyników badań

Przedstawione w poprzedniej części artykułu znaczenia nadawane uczeniu się mają szeroki zakres. Łączą się tutaj procesy związane z indywidualnym uczeniem się i indywidualnym rozwojem jednostki oraz doświadczenia zbiorowe, rozumiane nawet w kate-

goriach narodowych. Patrząc na uzyskane wyniki przez pryzmat dotychczasowych badań nad studentami zagranicznymi, należy zauważyć, że wyodrębnione znaczenia pokrywają się częściowo z funkcjonującymi już w podobnych badaniach, przede wszystkim w klasycznych badaniach fenomenograficznych R. Saljo i F. Martona.

Większość badaczy zwraca również uwagę na zjawisko szoku kulturowego wśród studentów zagranicznych (Ward i in. 2001). Wątek ten nie pojawia się jednak w przeprowadzonych przeze mnie wywiadach. Badani artykułowali raczej różnice kulturowe, które uważali za czynnik utrudniający, czy też zakłócający naukę, równocześnie jednak postrzegany jako naturalny element w procesie studiowania w środowisku wielokulturowym. Wątek ten najczęściej dotyczył relacji z innymi studentami.

Na podstawie wyodrębnionych znaczeń nadawanych uczeniu się widać, że niektóre ze znaczeń (*uczenie się jako samorozwój*, *uczenie się jako strategia na osiągnięcie celu*) scharakteryzować można jako związane z indywidualnym rozwojem jednostki. Niewątpliwie jednak wszystkie wyodrębnione znaczenia nadawane uczeniu można również interpretować jako element wyobrażeń dotyczących preferowanego przez badanych modelu życia. W tym aspekcie uczenie się to również rozwijanie potencjału jednostki, a zarazem odpowiedź na otaczające jednostkę okoliczności, czy też – mówiąc szerzej – odzwierciedlenie jej wyobrażeń na temat bycia w świecie. Pod tym względem możemy proces uczenia się oraz większość z wyodrębnionych znaczeń interpretować jako własność jednostki, wykorzystując stosowane przez A. Cybal-Michalską analogiczne określenie „kariera jako własność jednostki” (Cybal-Michalska 2012). Uczenie się studentów zagranicznych nie będzie zatem podporządkowane ani instytucji uniwersytetu, ani społeczeństwu. Wyjątkiem będzie tu *uczenie się jako obowiązek patriotyczny*, w którym proces uczenia się jednostki podporządkowany zostaje dobru narodu. Wydaje się jednak, że jest to znaczenie mogące raczej pojawiać się w sytuacji kryzysowej, jaką jest stan wojny, w tym wypadku w Gruzji i na Ukrainie. Koncepcje pracy czy studiowania dla dobra narodu pojawiały się już w przeszłości, również w historii Polski, na przykład w XIX wieku i w okresie międzywojnia. Znaczenie to uznać zatem można za specyficzne dla czasu historycznego, w jakim jest ono artykułowane. Na takie znaczenie nadawane uczeniu się można jednak również spojrzeć jako na przykład „mieszania się” aspektów narodowych oraz globalnych. W transnarodowej sieci uczących się wyróżnić można bowiem nie tylko członków globalnej wspólnoty, ale również tych, którzy stawiają sobie cele formułowane w dyskursie patriotycznym, odwołując się do symboli związanych z własną kulturą narodową. Pokazuje to, że dyskursy narodowe mogą współlistnieć z dyskursami globalnymi w ramach jednej transnarodowej przestrzeni.

Kolejnym aspektem, o którym należy wspomnieć, jest kwestia globalnych zależności w szkolnictwie wyższym i ich związków z procesami uczenia się. Studenti, z którymi przeprowadziłam wywiady, w większości pochodzili z grup społecznych porównywalnych pod względem statusu społeczno-ekonomicznego. Była to głównie klasa średnia. Część badanych, przede wszystkim pochodzących z Europy Wschodniej,

miała również duże doświadczenie zawodowe, w tym w prowadzeniu własnej działalności gospodarczej, nauczaniu czy też pracy w organizacji pozarządowej. Pomimo że badani dysponowali wysokim kapitałem kulturowym, to jednak przede wszystkim właśnie przedstawiciele Europy Wschodniej, a także Wietnamu, korzystając z możliwości stypendialnych, budowali w procesie uczenia się za granicą swój kapitał kulturowy w formie zinstytucjonalizowanej, z którego korzystać będą mogli po powrocie do kraju. W tym celu byli skłonni zainwestować własne pieniądze, czy też prowadzić w Polsce skromne życie, ocierające się wręcz o ubóstwo. Wydaje się, że w tym aspekcie proces uczenia się i nadawane mu znaczenia zależne są od logiki transnarodowego rynku edukacyjnego oraz rynków lokalnych. Uzyskanie dyplomu polskiej uczelni może być bowiem w tym wypadku trampoliną do uzyskania wyższej pozycji społecznej i dodatkowego kapitału na lokalnym rynku pracy i rynku edukacyjnym. Z tego punktu widzenia studiowanie za granicą staje się usługą w ramach transnarodowego rynku edukacyjnego, w którym funkcjonują zarówno odbiorcy usług edukacyjnych (a w przypadku osób płacących za studia – klienci), jak i ich dostawcy, a więc uczelnie wyższe. Wydaje się, że proces ten zachodzi pomimo niewielkiego jeszcze umiędzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego, chociaż umiejscowiony jest bardziej na marginesach niż w centrum przemian polskiego szkolnictwa wyższego. Pod tym względem polska akademia wydaje się, jak ujmuje to D. Antonowicz, uwikłana pomiędzy transnarodowymi procesami a lokalnymi przemianami (Antonowicz 2015).

Zakończenie

W świetle przedstawionej analizy nasuwa się jeden główny wniosek – znaczenia nadawane uczeniu się są zależne od kontekstu historycznego, społecznego, kulturowego oraz politycznego. Wyływają na nie zarówno ogólne, najczęściej wspólne dla danego kręgu kulturowego, tendencje w szkolnictwie wyższym, jak i bieżące wydarzenia polityczne. Pomimo dostępu do tych samych treści, wykładów, środków, a także narzędzi wspierających proces uczenia się, motywację podjęcia uczenia się za granicą oraz doświadczanie tego procesu, a w konsekwencji nadawane mu znaczenia, są zróżnicowane w ramach transnarodowych przestrzeni społecznych, w których funkcjonują badani oraz globalna akademia.

Bibliografia

- ADLER P., 1975, *The transitional experience: an alternative view of culture shock*, Journal of Humanistic Psychology, 15(3).

- ALHEIT P., 2011, *Podęście biograficzne do całozyciowego uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3(55).
- ANTONOWICZ D., 2015, *Mędzy siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.
- BEREŻNICKI F., 2001, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków.
- BOCHNER S., 1981, *The Social Psychology of Cultural Mediation*, [in:] S. Bochner (ed.), *The mediating person: bridges between cultures*, Schenkman, Massachusetts.
- BOCHNER S., 1986, *Coping with unfamiliar cultures: adjustment or culture learning?*, Australian Journal of Psychology, 38(3).
- BOURDIEU P., 1985, *The Forms of Capital*, [in:] J.G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York.
- BRUNER J.S., 1978, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa.
- CYBAL-MICHALSKA A., 2001, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo „Wolumin”, Poznań.
- CYBAL-MICHALSKA A., 2005, *Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- CYBAL-MICHALSKA A., 2006, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- CYBAL-MICHALSKA A., 2012, *Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nad definiującym credo*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, nr 1.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2011, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- DYLAŁ S., 2000, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylał (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSP ZNP, Warszawa, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostęp: 12.08.2016).
- EVANS R., 2013, *Learning and knowing. Narratives, memory and biographical knowledge in interview interaction*, European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 4(1).
- FAIST T., 1998, *Transnational Social Spaces out of International Migration: Evolution, Significance and Future Prospects*, European Journal of Sociology, No. 38.
- FAVELL A., 2003, *Games without frontiers? Questioning the transnational social power of migrants in Europe*, European Journal of Sociology, 44(3).
- FILIPIAK E., 2011, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- FREIRE P., 1979, *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, Harvard Educational Review, No. 40.2.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2008, *Pedagogika ogólna*, Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- JURGIEL A., 2009, *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, Pedagogika Kultury, 5.
- JURGIEL-ALEKSANDER A., 2013, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej: studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- KIM Y.Y., 1988, *Communication and cross-cultural adaptation*, Multilingual Matters, Clevedon.
- KARGUŁOWA A., 2011, *Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej*, Przegląd Pedagogiczny, nr 1.
- KLICHOWSKI M., 2012, *Mędzy linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KOPCIEWICZ L., 2009, *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej codziennym wymiarze*, Pedagogika Kultury, 5.
- MARTON F., 1986, *Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality*, Journal of Thought.

- MARTON F., SALJO R., *On Qualitative Differences in Learning. I – Outcome and Process*, British Journal of Educational Psychology, 1976, No. 46.
- MĘCZKOWSKA A., 2002, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego: nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- MOLINA J.L., PETERMANN S., HERZ A., *Degining and measuring transnational fields*, MMG Working Paper 2012, No. 12–16.
- OELSZLAEGER B., 2007, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- OKOŃ W., 1996, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- PAVLENKO A., NORTON B., 2007, *Imagined communities, identity, and English language learning*, [in:] *International Handbook of English Language Teaching*, Springer, US.
- POPOW M., 2015, *Polska jako miejsce studiowania w doświadczeniach studentów zagranicznych*, Forum Oświatowe, nr 27 (1).
- POPOW M., 2016, *Learning in transnational environments: an autoethnography of research experience*, [in:] R. Evans (ed.), *Before, Beside and After (Beyond) the Biographical Narrative*, Nisaba Verlag, Duisburg.
- PRIES L., 2001, *The approach of transnational social spaces: responding to new configurations of the social and the spatial*, [in:] L. Pries (ed.), *New Transnational social spaces*, Routledge, London.
- PUTMAN R., LEONARDI R., NANETTI R.Y., 1995, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- RIZVI F., 2009, *Towards cosmopolitan learning*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, No. 30(3).
- SCHAFER H.R., 2006, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa.
- TEDDER M., BIESTA G., 2009, *Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(46).
- VERTOVEC S., 1999, *Conceiving and researching transnationalism*, *Ethnic and Racial Studies*, 22(2).
- VERTOVEC S., 2012, *Transnarodowość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- WARD C., BOCHNER S., FURNHAM A., 2001, *The psychology of culture shock*, Routledge, Hove.
- WYGOTSKI L., 1971, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.

Learning in transnational environment. Reconstruction of meanings given to learning by foreign students in Poland

The aim of the paper is to present results of a research project “Learning in a transnational environment”, devoted to the meanings of learning given by international students in Poland. The phenomenographic method was used in the research project. Five dominating meanings were established, illustrating how individual experience of learning as well as collective and national experience may be connected in the learning process. In terms of theoretical framework, the notion of transnationalism, most of all related to the global changes in the Academy, was used.

Keywords: *transnational environment, learning, diaspora, foreign students, career*