

***Tranzycja – emancypacja – badanie.***  
**Sprawozdanie z seminarium**  
***Teorie edukacyjne w ogniu krytyki,***  
**DSW Wrocław, 22 marca 2011**

22 marca 2011 w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu odbyło się, kolejne już w tym roku, seminarium naukowe z cyklu *Teorie edukacyjne w ogniu krytyki*. Celem tego cyklu jest refleksja nad wyzwaniami, w obliczu których staje teoria edukacji, oraz przemyślenie ich konsekwencji, zarówno dla edukacji, jak i dla społeczeństwa, które w coraz większym stopniu jest przez edukację kształtowane. W informacji programowej Komitetu Naukowego czytamy, iż sytuacja, w której teorie edukacyjne stają się otwarte na krytykę ze strony innych nauk społecznych i humanistycznych, a także polityków, działaczy społecznych czy obywateli, staje się dla nich szansą i zagrożeniem jednocześnie. Szansą, ponieważ krytyka nie tylko odsłania ich słabości i błędy, ale też odsłania nowe horyzonty i zmusza do poszukiwania dla nich wciąż nowego ugruntowania teoretycznego i społecznego. Zagrożeniem, ponieważ teorie te stają wobec nieustannej groźby „kolonizacji” ze strony innych nauk oraz instrumentalizacji ze strony polityków.

Cykl tych niezwykle kształcących spotkań naukowych organizowany jest

od 2008 roku. Tegoroczne seminaria są już jego III edycją, zatytułowaną *Zaangażowanie – krytyka – emancypacja*. Gośćmi w roku akademickim 2010/2011 byli tacy uznani europejscy i krajowi badacze jak dr Barbara Merrill z Uniwersytetu Warwick w Wielkiej Brytanii, prof. Dorota Gołębnik i dr Hana Červinková z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu czy prof. Peter Alheit z Uniwersytetu w Getyndze (Niemcy). Uczestniczą w nich licznie przedstawiciele środowiska pedagogicznego z całej Polski.

Gośćmi spotkania marcowego byli prof. John Field z Uniwersytetu w Stirling (Szkocja) oraz dr Antonio Fragoso z Uniwersytetu w Algarve (Portugalia). Program otwierało wystąpienie prof. Johna Fielda zatytułowane *Researching Transitions in Lifelong Learning*. Koncentrowało się ono na poszukiwaniu tranzycji (okresów przejściowych) w procesach całościowego uczenia się. Wnioski zaprezentowane podczas wystąpienia dotyczyły zjawiska tranzycji i zmiany tożsamości studentów nietradycyjnych (*non-traditional students*), wśród których pro-

wadzano badania w ramach europejskiego projektu RANLHE<sup>1</sup>.

Obserwowane wyraźne zainteresowanie tranzycjami wśród badaczy edukacji dorosłych wynika ze zmian, jakie dokonują w okresie późnej nowoczesności. Rosnąca konkurencja, niestabilność zatrudnienia oraz towarzyszące temu brak bezpieczeństwa i niepewność, również w ekonomicznym wymiarze życia, pojawiły się w efekcie technologicznych przemian, wprowadzania innowacji organizacyjnych, globalnej konkurencji i rosnących aspiracji społeczeństwa. W wyniku tych procesów zjawisko tranzycji ulega dziś destandaryzacji. Jej wyrazem jest odejście od tradycyjnego modelu tranzycji rozumianej jako przekraczanie kolejnych etapów edukacji. W dyskursie tranzycji zmiany i rozwój zdolności do adaptacji i elastyczności stają się kluczowymi, niezbędnymi wartościami, będąc jednocześnie warunkami wdrażania tych zmian. Założenie to jest bardzo wygodne i często służy uzasadnianiu sposobów i kierunków działań politycznych, szczególnie w obszarze całozyciowego uczenia się. Przyjmuje się, że jeśli obywatele pragną wieść pomyślne życie, muszą przyjąć odpowiedzialność za planowanie własnego procesu edukacji i kariery zawodowej. Z tego punktu widzenia istotny wydaje się namysł nad strategiami inkorporacji idei całozyciowego uczenia się i włączenia jej do polityki głównego nurtu.

Polityka Unii Europejskiej w tym zakresie nie jest jednoznaczna. Istnieje

silny rozdźwięk pomiędzy kwestiami demokratycznymi a ekonomicznymi. Z jednej strony występuje silny nacisk na pluralizację miejsc uczenia się i poszerzanie jego form. Przejawia się to w działaniach wspierających tranzycje poprzez rozmaite projekty unijne, np. dotyczące studentów nietradycyjnych, w których kładzie się nacisk na ich zatrzymanie w uczelniach i ukończenie procesu edukacji. Z drugiej strony w wyniku postępującej erozji struktur tradycyjnie odpowiedzialnych za edukację nowy dyskurs podkreśla kwestię odpowiedzialności oraz indywidualizacji w uczeniu się, co oznacza, że UE akceptuje destandaryzację tych tranzycji i przyzwala na nią. Jednocześnie wszechobecność całozyciowego uczenia się sprawia, że edukacyjne tranzycje są coraz bardziej oderwane od specyfiki wieku i etapu życia. Rezultaty tych procesów są takie, że kariery edukacyjne stają się pluralistyczne i wysoce zindywidualizowane. W takich warunkach społeczna koordynacja i współdziałanie stają się problematyczne bardziej niż kiedykolwiek przedtem.

Historycznie badania tranzycji młodych wywodzą się z tradycji interakcjonizmu symbolicznego i wykorzystują jakościowe metody i podejście etnograficzne (F. Znaniecki, G.H. Mead). Dominujący paradygmat metodologiczny ostatnich dwóch dekad, w badaniach tego typu, jest interpretatywny i jakościowy. Obecnie tranzycje postrzegane są jako życiowe szanse dorosłych. Ujmuje się je z perspektywy podejścia biograficznego i badania historii życia. Koncepcje biograficznego uczenia się zwracają uwagę na wpływ biografii na proces uczenia się

<sup>1</sup> *Retention and Access in Higher Education*, więcej szczegółów o projekcie na stronie [www.ranlhe.dsw.edu.pl](http://www.ranlhe.dsw.edu.pl)

i życiową praktykę oraz na biograficzność jako pole, w którym uczenie się zachodzi. Jak podaje J. Field (za: Alheitem i Dausien), *bez biograficzności nie ma uczenia się, bez uczenia się nie ma biografii* (Alheit, Dausien 2002, s. 15). Uważa on przy tym, że powinniśmy przyjąć wyważone spojrzenie na społeczeństwo ryzyka i rozumienie tranzycji młodych ludzi, które są formułowane zarówno przez strukturalne nierówności, jak i ich własne wartości oraz pragnienia.

Podczas prowadzenia badań nad tranzycjami w ramach projektu RANHLE istniały pewne spory co do interpretacji wyników. Ostatecznie, po negocjacjach wśród badaczy, zajęto się trzema koncepcjami tranzycji. Pierwsza z nich dotyczyła spojrzenia na edukację wyższą jako na „przestrzeń tranzycji”. Pojęcie to zostało zapożyczzone od psychoanalityka D. Winnicotta (1953) i przeniesione na pole badań dotyczących wyodrębniania się i negocjowania własnej tożsamości przez ludzi dorosłych. Kolejna koncepcja, pomocna w rozumieniu tego, jak studenci postrzegali siebie w nowej sytuacji, wiąże się z pojęciami „dyspozycji” i „habitusu”, które zaczerpnięto z prac francuskiego socjologa P. Bourdieu. Koncepcje te stały się wyjątkowo pomocne w rozumieniu tego, w jaki sposób ludzie widzą siebie „jako uczących się”, jak doświadczają i oddziałują na społeczne środowisko uniwersyteckie oraz jakie jest znaczenie własnej podmiotowej tożsamości i społecznego środowiska dla ich procesu edukacji. Nietradycyjni studenci mogą widzieć siebie jako „outsiderów” w tym naukowym środowisku. Jednak są oni na uniwersytecie z jakiegoś powodu:

dążą do zaspokojenia swoich ambicji, wyobrażają sobie lepszą przyszłość. Studenci ci rozwijają własne sposoby posługiwania się społecznym dystansem pomiędzy sobą i tradycyjnymi studentami, np. poprzez humor.

Okres studiów nie jest tylko okresem przejściowym w życiu ludzi dorosłych. Może też być rozumiany jako przejściowa (tranzycyjna) tożsamość. Rola studenta ma charakter czasowy. Jest utrwalana przez architekturę budynków, czas zajęć (semestry itp.) oraz rytualne ceremonie, np. rozpoczęcia roku akademickiego. Jednak wśród studentów istnieje poczucie solidarności, wspólnoty. Badania ujawniły występowanie ostrych przeskoków między starą i nową społecznością studentów. Dotykały one poczucia przynależności i towarzyszących temu uczuć. Bardzo często w narracjach pojawiały się pytania egzystencjalne o to, *kim jestem*, ale i myśli skierowane ku przyszłości, czyli *kim się stanę, kim będę*. Te pytania są ważne, ponieważ decydują o tym, czy studenci nietradycyjni pozostaną w systemie edukacyjnym czy też z niego wypadną (*drop out*). W tym sensie doświadczenie edukacji wyższej może być widziane jako forma „liminalności” (status bycia między i pomiędzy), gdzie aktorom przyznaje się pewną ograniczoną wolność do odkrywania i eksperymentowania z nową tożsamością.

Wystąpienie referenta kończyło postawienie czterech pedagogicznych pytań:

Czy sposób zadawania pytań o tożsamość w sposób nieformalny jest odpowiedni, skoro tożsamość każdego z nas zmienia się w sytuacji podejmowania edukacji wyższej?

W jaki sposób radzić sobie z tzw. „niewłaściwym kapitałem społecznym”, przez który student może porzucić studia?

Czy tzw. model deficytów jest zawsze zły?

Czy tranzycje powinny być zawsze łagodne, czy rzeczywiście trzeba je ułatwiać?

Bezpośrednio po prezentacji rozpoczęła się dyskusja moderowana przez Adrianę Nizińską, podczas której padły między innymi pytania: Kim są studenci nietradycyjni? Co nowego wnosi projekt do nauki? Czy pojawiły się inne wpływy relacji oprócz tych istniejących w środowisku akademickim, istotne przy analizie tranzycji w narracjach? Padło też pytanie o bezpośrednią i pośrednią zmianę tożsamości; o proces destandaryzacji tranzycji, a także pytanie o to, jak wyglądałoby życie badanych, gdyby nie mieli możliwości podjęcia edukacji?

W drugiej części seminarium referat przedstawił dr Antonio Fragoso z Uniwersytetu Algarve (Portugalia). Wystąpienie miało tytuł *Emancipation and Research on Communities and Local Development in Portugal*. We wprowadzeniu A. Fragoso zarysował główne kierunki i modele w obszarze rozwoju lokalnego, jakie pojawiły się w Portugalii na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Po przystąpieniu do Unii Europejskiej powstały szersze możliwości dofinansowania działań na rzecz rozwoju lokalnego. Innowacyjny charakter programów europejskich dotyczył terytorialnego podejścia i promowania integracyjnego modelu rozwoju, wykorzystującego oddolną inicjatywę. Rozwój lokalny – jak zakładano – miał odbywać się poprzez zachęcanie lokalnych grup do re-

alizowania projektów modernizacyjnych na terenach zubożałych (deprywowanych). Nowe formy interwencji (niezależnie od polityki państwa) inicjowane były oddolnie, przez zaangażowane grupy i jednostki tworzące sektor rozwoju lokalnego. Zmniejszanie wpływu z zewnątrz na rzecz lokalnego rozwoju doprowadziło w rezultacie do zjawiska szybkich przemian, którym towarzyszyła idea zaangażowanej walki o aktywizację środowiska lokalnego oraz opór w stosunku do globalnych tendencji. Interwencje skupiały się na terenach wiejskich, a działania miały charakter oddolny. Rozwiązywanie lokalnych problemów wymagało zwykle edukacji i zwiększało zakres uczestnictwa społecznego, co w dalszej konsekwencji miało doprowadzić do zmian społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Realizacje projektu pokazały, że założenia modelu były nieco naiwne. Okazało się, że rozwój lokalny nie jest w stanie przezwyciężyć globalnych tendencji, takich jak np. wzrost bezrobocia czy zmierzch niektórych gałęzi gospodarki.

Zdaniem A. Fragoso rozwój lokalny należy postrzegać nie jako zapoczątkowanie działania, ale jako „ciągłe rozpoczynanie od nowa”. Zaobserwowano także, że zmiany ekonomiczne nie nadążają za zmianami kulturowymi. Tempo tych zmian stawało się coraz szybsze, a różnice pomiędzy dwoma pokoleniami tak znaczne, że rozwój lokalny trzeba było wciąż rozpoczynać od nowa. Model rozwoju lokalnego widziany jako edukacja powszechna nie sprawdził się też z tego względu, że programy unijne sta-

wały się coraz mniej elastyczne. Dodatkowo wykształciły się zespoły ludzi pracujących w sektorze lokalnego rozwoju, co oznaczało, że ich pensja zależy od realizacji projektów dofinansowywanych. W ten sposób projekty skoncentrowane na rozwoju lokalnym przekształciły się w formę szkoleń zawodowych. Ich celem stało się pozyskiwanie środków finansowych. Te nowe trendy coraz bardziej rozmięły się z potrzebami rozwojowymi społeczności lokalnych. Nie niosły ze sobą możliwości emancypacyjnych, nie uczyły, jak działać w roli obywatela w swojej społeczności. Zastąpiły je spory między specjalistami pracującymi w organizacjach obywatelskich. Jednak te rozwiązania nie były korzystne dla regionów, które nie posiadały wystarczających zasobów kapitału społecznego.

Pomimo wcześniejszej krytyki obu modeli rozwoju lokalnego, A. Frago opowiedział się za pierwszym modelem rozwoju lokalnego akcentującym edukację powszechną. Zwrócił uwagę na znaczenie badań uczestniczących, jakie w regionie Alavre, w południowej Portugalii, były prowadzone na rzecz lokalnego rozwoju oraz powszechnej edukacji, w końcu lat 80. realizowanych we współpracy z miejscową ludnością. Jako przykład takiego projektu przedstawiony został program szkoleniowy LIDER, w ramach którego grupa siedmiu kobiet uczestniczących w projekcie *Lancadeira* uczyła się w praktyczny sposób zasad funkcjonowania przedsiębiorstwa, specjalizującego się w wyrobach tkackich. Mimo iż tkactwo było elementem tradycji na tym terenie i nie było czymś zupełnie nowym dla uczestniczek, to jednak sama idea zespo-

łowości w pracy rzemieślniczej była innowacyjna pod względem technicznym i pedagogicznym. Założenia programu i jego główne zasady były ustalone na drodze negocjacji z uczestniczkami.

Projekt głównie był realizowany na terenie portugalskiej gminy *Cachopo*, ale jego program uwzględniał też rozmaite podróże edukacyjne, np. do fabryk włókienniczych czy na jarmarki wyrobów rękodzielniczych. Program ukazał też szereg trudności, z jakimi zetknęły się uczestniczki. Znajdowały się one w specyficznej sytuacji – większość z nich opuściła szkołę na bardzo wczesnym etapie edukacji, z powodów wspólnych dla wszystkich obszarów wiejskich: motywy ekonomiczne, opieka nad dziećmi i rodziną, zajmowanie się gospodarstwem domowym. Jednak największe przeszkody na drodze do emancypacji kobiety napotkały ze strony lokalnej społeczności – stanowiły ją tradycyjne role *gender*, które wyłączały kobiety z edukacji. W pojęciu miejscowej ludności tkactwo było aktywnością na potrzeby rodziny i miało odbywać się wyłącznie pod dachem własnego domu. Usytuowanie jej w kolektywnie działającym mikroprzedsiębiorstwie zaczęło być akceptowane, gdy spotkało się z uznaniem grup i instytucji zewnętrznych.

Początkowy etap projektu (badania uczestniczące i edukacja powszechna) trwał 6 lat, ale cały proces emancypacji rozciągał się na ok. 25 lat. Pomimo że wspólnota kobiet rozpadła się po jakimś czasie, nie zahamowało to dalszego ich rozwoju i zapoczątkowało proces emancypacji, który nadal trwa.

Do najistotniejszych zmian, które dokonały się w ramach projektu, a złasz-

cza dzięki edukacji powszechnej, należy zaliczyć to, że kobiety odkryły własną zdolność do działania oraz wyzwoliły się z dotychczasowych ról społecznych, jakie nakładała na nie tradycja. Uczestnictwo w programie zapoczątkowało dalszy świadomy rozwój społeczności. Kobiety uczestniczące w projekcie organizowały później również inne społeczne przedsięwzięcia i współbudowały obywatelskość w swoim regionie.

Podczas dyskusji moderowanej przez prof. Ewę Kurantowicz padły pytania dotyczące założeń projektu o to, czy zamiast stawiać badanych przed gotowymi rozwiązaniami, nie lepiej byłoby zapytać badanych, czego oni potrzebują i dzięki temu nie narażać ich na przykrą reakcję ze strony środowiska lokalnego. Inne pytanie związane było z występowaniem liderów w sektorze rozwoju lokalnego, czy jacyś w ogóle wystąpili, a jeśli tak, to z jakich środowisk się rekrutowali. W debacie poruszono ważne kwestie dotyczące zdolności

badanych do wyartykułowania swych rzeczywistych potrzeb oraz istotnej roli badaczy jako facylitatorów tego procesu.

Seminarium zakończyło się podziękowaniem organizatorów oraz zaproszeniem na kolejne spotkanie z cyklu, planowane na 17 maja 2011 roku. Gośćmi ostatniego seminarium w roku akademickim będą uznani szkoccy badacze orientacji krytycznej z Uniwersytetu w Edynburgu – dr Mae Shaw oraz dr Ian Martin.

### **Bibliografia**

- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2002, *The 'Double Face' of Lifelong Learning: Two analytical perspectives on a silent revolution*, Studies in the Education of Adults, 34.
- WINNICOTT D., 1953, *Transitional objects and transitional phenomena*, International Journal of Psychoanalysis, Vol. 34.

**Monika Noworolnik**